ISSN (online) 2959-5967
ISSN (print) 2959-5959

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»
№ 4 (85), 2025

Алматы

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»
№ 4 (85)

Алматы, 2025

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№ 4 (85), 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 оқытушысы, Әлеуметтік ғылымдар магистрі
С.А. Сәлмеке

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

М.А. Перленбетов – *психолог. ғ.д., профессор "Q" университеті. Қазақ психологиялық қоғамының президенті.*
А.А. Касымжанова – *психол. ғ. к., Тұран университеті Психология жоғары мектебі институтының ғылыми профессоры*
А.Т. Акажанова – психол.ғ.д., қауым. профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ
В.Климчук – *Әлеуметтік психология бойынша ғылым докторы, даму психологиясы PhD, постдокторантура зерттеушісі, Люксембург университеті: Люксембург*
Л.Ф. Крупельницкая – *психол. ғ. д., профессор, Киев ұлттық университеті, Психодиагностика және клиникалық психология кафедрасының меңгерушісі, Украина*
А.М. Грысь – *психол. ғ. д., профессор, Украина ҰПҒА Г.С. Костюк атындағы Психология институты, Әлеуметтік бейімделмеген кәмелетке толмағандар психологиясы зертханасының меңгерушісі, Украина.*
И.И. Лушпаева – *психол. ғ. к., Қазан федералды университетінің оқу психологиясы кафедрасының меңгерушісі, доцент, Ресей*
О.В. Лукьянов – *психол. ғ. д., профессор, Томск мемлекеттік университетінің тұлға психологиясы кафедрасының меңгерушісі, Ресей*
А.С. Нурадинов – *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 23.12.2025 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 44,0 е.б.т.
Тапсырыс ,,,.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
C O N T E N T

ЖАЛПЫ ПСИХОЛОГИЯ
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Turmanova Zh.E., Ryskulova M.M. Mehmet G. Psychological predictors of coping behavior: exploring defense mechanisms and coping strategies..... 9
Турманова Ж.Е., Рыскулова М.М., Мехмет Г. Копинг мінез-құлықтың психологиялық предикторлары: қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларын зерттеу
Турманова Ж.Е., Рыскулова М.М., Мехмет Г. Психологические предикторы копинг-поведения: изучение защитных механизмов и копинг-стратегий
Мінәсіпова А.Р., Садыкова Н.М., Қасен Г.А., Дуйсенбаева А.О., Закарьянова Ш.Н. Жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформациясының ерекшеліктері..... 23
Минасипова А.Р., Садыкова Н.М., Касен Г.А., Дуисенбаева А.О., Закарянова Ш.Н. Особенности профессиональной деформации преподавателей высших учебных заведений
Minasipova A.R., Sadykova N.M., Kasen G.A., Duisenbaeva A.O., Zakaryanova Sh.N. Features of professional deformation among higher education institution teachers
Унербаева З.О., Кулумбетова О.К., Оразбаева М.А., Альмуратов К.К., Карабаева Н.Б. Өзін-өзі анықтау эмоционалды интеллектінің алғышарты ретінде..... 33
Унербаева З.О., Кулумбетова О.К., Оразбаева М.А., Альмуратова К.К., Карабаева Н.Б. Самоопределение как предпосылка эмоционального интеллекта
Unerbayeva Z., Kulumbetova O., Orazbayeva M., Almuratova K., Karabayeva N. Self-determination as a prerequisite for emotional intelligence
Шмит В.Р., Абдыкаликова М.Н., Мамбеталина А.С., Гитихмаева Л.М. Влияние использования чат-ботов в обучении на кратковременную память студентов..... 42
Шмит В.Р., Абдыкаликова М.Н., Мамбеталина А.С., Гитихмаева Л.М. Оқытуда чат-боттарды пайдаланудың студенттердің қысқа мерзімді жадына әсері
Shmit V.R., Abdykalikova M.N., Mambetalina A.S., Gitikhmaeva L.M. The impact of using chatbots in education on students' short-term memory
Кадирсизова Ш.Б., Адильжанова К.С., Аюпова Г.Т., Рахимгалиева П.С. Жасөспірімдердің эмоциялық әл-ауқатын арттыруға бағытталған психологиялық бағдарламалардың тиімділігі..... 54
Kadirsizova Sh.B., Adilzhanova K.S., Ayupova G.T., Rakhimgalieva P.S. The effectiveness of psychological programs aimed at improving the emotional well-being of adolescents
Кадирсизова Ш.Б., Адильжанова К.С., Аюпова Г.Т., Рахимгалиева П.С. Эффективность психологических программ, направленных на улучшение эмоционального благополучия подростков.
Ахметов К.Р. Студенттік жастардың цифрлық эмпатиясын диагностикалау: әдістемелік тәсілдер, техникалық факторлардың әсері және даму перспективалары..... 67
Ахметов К.Р. Диагностика цифровой эмпатии у студенческой молодежи: методологические подходы, влияние технических факторов и перспективы развития.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология», № 4(85), 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
Жигитбекова Б.Д.

Ответственный секретарь:
доктор PhD «Психология», старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая
Кудушева Н.А.
Тех.секретарь:
Преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени Абая, магистр социальных наук
С.А. Салмеке

Редакционная коллегия:
Перленбетов М.А. – *Доктор психологии, профессор университета «Q». Президент Казахского психологического общества.*
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*
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. Костюка, Украина.*
Климчук В. – *доктор социальной психологии, кандидат наук в области психологии развития, Люксембургский университет: Люксембург*
Лушпаева И.И. – *к.психол.н., заведующий кафедрой педагогической психологии Казанского федерального университета, доцент, Россия*
Лукьянов О.В. – *Кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Томского государственного университета, 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 23.12.2025.
Формат 60x84 1/8. Объем 44,0 уч.-изд.л.
Заказ ??.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая
Издательство «Ұлағат»

Казахского национального педагогического университета имени Абая

Akhmetov K.R. Diagnostics of digital empathy of student youth: methodological approaches, influence of technical factors and development prospects

Рахимжанова Н.А., Тұрғанбаева Б.Ш., Беленко О.Г., Абишева Ш.Ш. Студенттердегі перфекционизм мен эмоциялық дистресстің өзара байланысы..... 78

Рахимжанова Н.А., Турганбаева Б.Ш., Беленко О.Г., Абишева Ш.Ш. Взаимосвязь между перфекционизмом и эмоциональным стрессом у студентов

Rakhimzhanova N.A., Turganbayeva B.Sh., Belenko O.G., Abisheva Sh.Sh. The relationship between perfectionism and emotional distress in students

Сержанұлы Б., Төлегенұлы Н., Оспанов Е.Т. Қазіргі жастардың эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық негіздері..... 89

Сержанулы Б., Толегенулы Н., Оспанов Е.Т. Психологические основы развития эмоционального интеллекта современной молодежи

Serzhanuly B., Tolegenuly N., Ospanov E.T. Psychological foundations of the development of emotional intelligence of modern youth

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ПСИХОЛОГИЯСЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Shakimova D.D., Aubakirova Zh.K., Gelişli Y. Mindfulness and its impact on teachers' stress resilience..... 101

Шакимова Д.Д., Аубакирова Ж.К., Gelişli Y. Зейінділік және оның педагогтердің стресске төзімділігіне әсері

Шакимова Д.Д., Аубакирова Ж.К., Гелишли Ю. Осознанность и ее влияние на стрессоустойчивость педагогов

Махамбетова А.Б., Умаров А., Сапар Е.Т., Керимбаева Р.К., Нөгербек Ә.Д. Білім беру үрдісінде оқушыларды психологиялық қолдау..... 110

Махамбетова А.Б., Умаров А., Сапар Е.Т., Керимбаева Р.К., Ногербек А.Д. Психологическая поддержка студентов в образовательном процессе

Makhambetova A.B., Umarov A., Sapar E.T., Kerimbaeva R.K., Nogerbek A.D. Psychological support of students in the educational process

Исаханова А.А., Рапих Н.Е. Использование изо-терапии для развития креативности у дошкольников..... 120

Исаханова А.А., Рапих Н.Е. Мектепке дейінгі балалардың креативтілігін дамытуда изо-терапияның тиімділігі: бақыланатын пилоттық зерттеу

Isakhanova A.A., Rapih N.E. The effectiveness of art therapy in developing creativity in preschoolers

Кошербаева А.Н., Альчимбаева А.Б., Кошербаева Г.Н., Уристенбекова Г.К. Исаева Ж.И. Психологические основания научного дискурса культуросообразной образовательной среды в университете..... 135

Кошербаева А.Н., Алчимбаева А.Б., Кошербаева Г.Н., Уристенбекова Г.К., Исаева Ж.И. Университеттегі мәдени тұрғыдан үйлесімді білім беру ортасының ғылыми дискурсының психологиялық негіздері.

Kosherbayeva A.N., Alchimbayeva A.B., Kosherbayeva G.N., Uristenbekova G.K., Isaeva Zh.I. Psychological Foundations of Scientific Discourse of a Culturally Conforming Educational Environment at the University

Kazakh National Pedagogical National University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

Series «Psychology»
№ 4 (85), 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:
Lecturer of the Department of General and Applied Psychology of the Abai Kazakh National University, Master of Social Sciences
S.A. Salmeke

EDITORIAL BOARD:
Perlenbetov M.A. – *Doctor of Psychology, Professor "Q" University. President of the Kazakh Psychological Society.*
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 afterAbaya*
Klimchuk V. – *Doctor of Social Psychology, PhD in Developmental Psychology, Postdoctoral Researcher, University of Luxembourg: Luxembourg*
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.*
Lukyanov O.V. – *D. Psychology, Professor, Head of the Department of Personality Psychology, Tomsk State University, Russia*
Nuradinov A.S. – *candidate of Psychological Sciences, Professor, L. N. Gumilyov Eurasian National University.*

© Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2025

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

Signed in print 23.12.2025. Format 60x84 1/8
Volume 44,0 teaching and publishing lists
Order ???.

050010, Almaty, Dostyk avenue 13,
KazNPU anmed after Abai

Publishing House "Ulagat" of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Курсабаев М.К., Сайдахметов Б.С., Джумагулова Г.Ш. Artificial intelligence платформасында экология тақырыбына promt-мәтін құрастыруда оқушылардың медиапсихологиялық ойлау қабілеттерін дамыту..... 149
Курсабаев М.К., Сайдахметов Б.С., Джумагулова Г.Ш. Развитие медиапсихологического мышления школьников при составлении promt-текстов по экологической теме на платформах искусственного интеллекта.
Kursabayev M.K., Saidakhmetov B.S., Dzhumagulova G.Sh. Developing schoolchildren' s media-psychological thinking through composing promt-texts on ecological topics using artificial intelligence platform
Аренова А.Х., Жунусбекова А. Психологическое воздействие инструментов искусственного интеллекта на учащихся школ..... 163
Аренова А.Х., Жүнісбекова А. Мектеп Мектеп оқушыларына жасанды интеллект құралдарының психологиялық әсері
Arenova A.Kh., Zhunusbekova A. Psychological Impact of Artificial Intelligence Tools on School Students
Bulgakbayeva A.A., Sarsenbaeva L.O., Nadirbekova A.O., Abdrakhmanova R.B., Ualibekova N.A. Psychological well-being and development of young people..... 178
Бұлғақбаева А.А., Сарсенбаева Л.О., Надирбекова А.О., Әбдірахманова Р.Б., Уәлибекова Н.А. Жастардың психологиялық әл-ауқаты және дамуы.
Булгакбаева А.А., Сарсенбаева Л.О., Надирбекова А.О., Абдрахманова Р.Б., Уалибекова Н.А. Психологическое благополучие и развитие молодежи
Bazarbekova R., Yerkebayeva S., Amangeldikyzy A. Student collaboration in teacher education: a pedagogical and psychological perspective..... 190
Базарбекова Р., Еркебаева С., Амангелдіқызы А. Мұғалімдерді даярлаудағы студенттік коллаборация: педагогикалық және психологиялық тұрғыдан қарау
Базарбекова Р., Еркебаева С., Амангельдикизы А. Студенческая коллаборация в подготовке учителей: педагогический и психологический подход
Абилова Б.С. Изменение когнитивных характеристик младших школьников в процессе применения интерактивных психолого-педагогических кейсов..... 199
Әбілова Б.С. Интерактивті психологиялық-педагогикалық кейстерді пайдалану кезінде бастауыш сынып оқушыларының когнитивтік сипаттамаларының өзгеруі
Abilova B.S. Changes in the cognitive characteristics of primary school students during the use of interactive psychological and pedagogical cases

КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ
КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Молдагасимова А.Б., Сыздыкова С.Ж., Корвяков В.А., Рысбекова Р.К., Токатлыгиль Ю.С. Балалар мен жасөспірімдер арасындағы суицидтік мінез-құлықтың алдын алу: психологиялық сүйемелдеу моделі..... 213
Молдагасимова А.Б., Сыздыкова С.Ж., Корвяков В.А., Рысбекова Р.К., Токатлыгил Ю.С. Профилактика суицидального поведения среди детей и подростков: модель психологической поддержки
Moldagasimova A.B., Syzdykova S.Zh., Korvyakov V.A., Rysbekova R.K., Tokatlygil Yu.S. Prevention of suicidal behavior among children and adolescents: a model of psychological support

Куликова О.В., Аманова И.К., Гарбер А.И. Взаимосвязь резильентности, методов самосовладания и стресса у больных сахарным хронического диабетом 2-го типа..... 230
Куликова О.В., Аманова И.К., Гарбер А.И. 2 типті қант диабетімен ауыратын науқастардағы резильенттілік, өзін-өзі басқару әдістері және созылмалы стресс арасындағы байланыс
Kulikova O.V., Amanova I.K., Garber A.I. The relationship between resilience, self-control methods, and stress in patients with chronic type 2 diabetes mellitus
Суюндыкова Н.М., Есимов Н.Б., Измаилова Н.Т., Есимова А.Д., Sin K.F. Посттравматическое стрессовое расстройство и его влияние на психическое и поведенческое здоровье: клинико-психологический анализ (на примере родительской агрессии)..... 239
Сүйіндікова Н.М., Есімов Н.Б., Измайлова Н.Т., Есімова А.Д., Sin K.F. Жарақаттан кейінгі стресстік бұзылыс және оның психикалық және мінез-құлықтық денсаулыққа әсері: клиникалық және психологиялық талдау (ата-ана агрессиясын мысал ретінде қолдана отырып)
Suyundykova N.M., Yesimov N.B., Izmailova N.T., Yesimova A.D., Sin K.F. Posttraumatic stress disorder and its impact on mental and behavioral health: a clinical and psychological analysis (using parental aggression as an example)
Akhatova S.T., Tapalova O.B., Kenzhetaeva R.O., Singh S. Review of international experience in integrating chatbots and ai technologies into psychological support practices for addiction..... 252
Ахатова С.Т., Тапалова О.Б., Кенжетаева Р.О., Сингх С. Обзор международного опыта интеграции чат-ботов и технологий искусственного интеллекта в практику психологической поддержки при зависимостях.
Ахатова С.Т., Тапалова О.Б., Кенжетаева Р.О., Сингх С. Тәуелділікті психологиялық қолдау тәжірибесіне чатботтар мен жасанды интеллект технологияларын біріктірудегі халықаралық тәжірибеге шолу
Uteulova A., Asimov M., Piko B., Kuatbekova R., Buletova L. The effectiveness of the self-control method (coping strategy) in case of emotional burnout of oncological nurses..... 262
Утеулова А., Асимов М., Пико Б., Куатбекова Р., Булетова Л. Эффективность метода самосовладания (копинг-стратегии) при эмоциональном выгорании у медицинских сестер онкологического профиля
Утеулова А., Азимов М., Пико Б., Қуатбекова Р., Булетова Л. Онкологиялық бейіндегі мейірбикелердегі эмоционалды күйіну кезінде өзін-өзі игеру әдісінің (копинг-стратегия) тиімділігі
Айтжан Г.А., Васько Т.П. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у родителей-воспитателей и биологических родителей..... 275
Айтжан Г.А., Васько Т.П. Қамқоршы және биологиялық ата-аналардың эмоциялық шаршау синдромының ерекшеліктері
Aitzhan G.A., Vas'ko T.P. Features of parental burnout syndrome among foster parents and biological parents
Айтенова Э.А., Белегова А.А., Сураншиева М., Жигитбекова Б.Д., Қасаболат А.Ж. Жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықтың психологиялық ерекшеліктері..... 285
Айтенова Э.А., Белегова А.А., Сураншиева М., Жигитбекова Б.Д., Қасаболат А.Ж. Психологические особенности девиантного поведения у подростков
Aitenova E.A., Belegova A.A., Suranshiyeva M., Zhigitbekova B.D. Kasabolat A.Jh. Psychological characteristics of deviant behavior in adolescents

ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бапаева М.К., Куантканова Ф.М., Багибаева М.И., Аубәкір А.С., Байздрахманова А.К. Отбасындағы зорлық-зомбылықтың әлеуметтік-психологиялық салдары..... 296
Бапаева М.К., Куантканова Ф.М., Багибаева М.И., Аубәкір А.С., Байздрахманова А.К. Социально-психологические последствия насилия в семье
Bapaeva M.K., Kuantkanova F.M., Bagibaeva M.I., Aubakir A.S. Baizdrahmanova A.K. Social and psychological consequences of domestic violence
Kuanali M.A. Psychological aspects of conflict resolution in university by using the ways of traditional culture of the Kazakh people..... 310
Қуанәлі М.А. Қазақ халқының дәстүрлі мәдениетінің тәсілдерін қолдану арқылы ЖОО-дағы кикілжіңдерді шешудің психологиялық аспектілері
Куанали М.А. Психологические аспекты разрешения конфликтов в вузе с применением способов традиционной культуры казахского народа
Салимова Г.Е., Тоқсанбаева Н.Қ., Наубаева Х.Т., Турдалиева Ш.Т., Еркінбекова М.А. Студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуіндегі құндылық бағдарлардың психологиялық ерекшеліктері..... 320
Салимова Г.Е., Тоқсанбаева Н.Қ., Наубаева Х.Т., Турдалиева Ш.Т., Еркінбекова М.А. Психологические особенности ценностных ориентаций в социальной адаптации студентов
Salimova G.E., Toksanbaeva N.K., Naubaeva Kh.T., Turdalieva Sh.T., Erkinbekova M.A. Psychological characteristics of value orientations in students' social adaptation
Tajibayeva A.A., Utepbergenova Z.D. Differentiated psychosocial and cognitive profiles of students involved in bullying..... 329
Таджибаева А.А., Утепбергенова З.Д. Дифференцированные психосоциальные и когнитивные профили учащихся, подвергшихся буллингу
Таджибаева А.А., Утепбергенова З.Д. Буллингке ұшыраған оқушылардың сараланған психоәлеуметтік және когнитивті профильдері

АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Айтжанова Р.К., Абаева Г.А. Скрининг расстройств аутистического спектра у детей: современные подходы и инструменты..... 339
Айтжанова Р.К., Абаева Г.А. Балалардағы аутистік спектр бұзылыстарының скринингі: заманауи тәсілдер мен құралдар
Aitzhanova R.K., Abaeva G.A. Screening for autism spectrum disorders in children: modern methods and tools
Пернебекова Ф.О., Абишева Э.Д., Жангалиева Ж.Ж., Бекмуратова Г.Т., Сәлмеке С.А. ЕБҚ бар және қалыпты дамыған балалар ата-аналарының резиленттілік факторларының салыстырмалы талдауы..... 350
Пернебекова Ф.О., Абишева Э.Д., Жангалиева Ж.Ж., Бекмуратова Г.Т., Сәлмеке С.А. Сравнительный анализ факторов резильентности родителей детей с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся детей
Pernebekova F.O., Abisheva E.D., Zhangalieva Zh.Zh.,

Bekmuratova G.T., Salmeke S.A. Comparative analysis of resilience factors of parents of children with special educational needs and typically developing children
Кереева Р.Д., Байжуманова Б.Ш. Инклюзивті білім беру жүйесінде педагогтердегі кәсіби әл ауқаттың психологиялық аспектілері..... 361
Кереева Р.Д., Байжуманова Б.Ш. Исследование взаимосвязи профессиональной идентичности и удовлетворенности трудом педагогов в контексте инклюзивного образования
Kereeva R.D., Bayzhumanova B.Sh. A study of the relationship between teachers' professional identity and job satisfaction in the context of inclusive education
Оспанкулов Е.Е., Бутабаева Л.А., Умирбекова А.Н., Байгалиев А.М. Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ педагогтердің кәсіби үйлесімділігін арттырудың психологиялық аспектілері: co-teaching моделі..... 372
Оспанкулов Е.Е., Бутабаева Л.А., Умирбекова А.Н., Байгалиев А.М. Инклюзивное образование и психолого – педагогические аспекты повышения профессиональной совместимости будущих педагогов: co-teaching model
Ospankulov E.E., Butabaeva L.A., Umirbekova A.N., Baigaliev A.M. Inclusive education and psychological and pedagogical aspects of improving the professional compatibility of future teachers: a co-teaching model
Мамадалиев С.Т., Боранбаева А.Р., Абуова Б.Д., Ортаева А.С., Керимбекова Ж.У. Проектная технология обучения как средство развития психологических компетенций в подготовке специальных педагогов..... 386
Мамадалиев С.Т., Боранбаева А.Р., Абуова Б.Д., Ортаева А.С., Керимбекова Ж.У. Арнайы педагогтарды даярлауда психологиялық құзыреттіліктерді дамыту құралы ретінде жобалық оқыту технологиясы
Mamadaliev S.T., Boranbaeva A.R., Abuova B.D., Ortaeva A.S., Kerimbekova Zh.U. Arnay educators dayarlauda psychology kuzyrettilikterdi damytu kuraly retinde zhobalyk okytu technologies
Orazgulova A.A., Askarova A.T., Tazhina G.O., Lodhi R.N. Psychological factors influencing the social adaptation of students with special educational needs in universities: current approaches and empirical study..... 397
Оразгулова А.А., Аскарова А.Т., Тажина Г.О., Лодхи Р.Н. Университеттердегі арнайы білім беру қажеттіліктері бар студенттердің әлеуметтік бейімделуіне ықпал ететін психологиялық факторлар: қазіргі тәсілдер мен эмпирикалық зерттеу
Оразгулова А.А., Аскарова А.Т., Тажина Г.О., Лодхи Р.Н. Психологические факторы, влияющие на социальную адаптацию студентов с особыми образовательными потребностями в университетах: современные подходы и эмпирические исследования.
Біздің авторлар.....408
Наши авторы
Our authors

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 Министерсва образования и науки Республики Казахстан (дополнение к приказу №52 от 12 июля 2021 г. №568)

ЖАЛПЫ ПСИХОЛОГИЯ
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

MRSTI: 15.81.99. **10.51889/2959–5967.2025.85.4.001**

Zh.E. Turmanova [1], M.M. Ryskulova [1], Mehmet Güven [2]*
[1]L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan)
[2] Gazi University (Ankara, Turkey)

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF COPING BEHAVIOR: EXPLORING DEFENSE MECHANISMS AND COPING STRATEGIES

Abstract

This article examines the psychological foundations of defense mechanisms and their role in shaping coping behavior within the context of modern society, where individuals are increasingly exposed to stress and uncertainty. The study aims to identify the key factors influencing adaptive responses to difficult life situations by analyzing the relationship between psychological defense mechanisms and coping strategies.

The empirical research focusing on identifying both effective and ineffective patterns of coping behavior in stressful contexts. Statistical analysis revealed that emotional stability, problem-solving orientation, and behavioral flexibility are critical determinants of effective coping. The findings demonstrate that psychological defense mechanisms act as a regulatory basis for coping, mediating the individual's adjustment to environmental and emotional challenges.

The study integrates theoretical and methodological perspectives from both domestic and international research traditions, providing a comparative framework for understanding coping during periods of crisis and resocialization. The practical implications of this research extend to psychological counseling and educational interventions, where the application of targeted coping strategies can strengthen emotional resilience and adaptive self-regulation in populations.

Keywords: coping, psychological predictors, cognitive, coping behavior, crisis regulation of vital activity, coping strategies, defense mechanisms.

Ж.Е. Турманова [1], М.М. Рыскулова[2], Мехмет Гювен[3]*
[1,2]Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
[3]Гази университеті, Анкара, Түркия

КОПИНГ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПРЕДИКТОРЛАРЫ: ҚОРҒАНЫС МЕХАНИЗМДЕРІ МЕН КОПИНГ-СТРАТЕГИЯЛАРЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада қазіргі қоғамдағы қорғаныс механизмдерінің психологиялық негіздері және олардың копинг мінез-құлықтың қалыптасуындағы рөлі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг стратегияларының өзара байланысын талдау арқылы тұлғаның қиын өмірлік жағдайлардағы бейімделу реакцияларына әсер ететін негізгі факторларды анықтау.

Нәтижесінде эмоционалдық тұрақтылық, мәселелерді шешуге бағытталу және мінез-құлық икемділігі тиімді копингтің негізгі детерминанттары болып табылатыны анықталды. Зерттеу

нәтижелері психологиялық қорғаныс механизмдерінің копингтің реттеуші негізі ретінде адамның сыртқы және эмоциялық қиындықтарға бейімделуіне ықпал ететінін көрсетті.

Зерттеу отандық және шетелдік ғалымдардың теориялық және әдіснамалық тәсілдерін біріктіре отырып, дағдарыс және қайта әлеуметтену кезеңдеріндегі копинг мінез-құлықтың салыстырмалы талдауын ұсынады. Практикалық тұрғыдан алғанда, бұл нәтижелерді психологиялық кеңес беру мен білім беру тәжірибесінде қолдану тұлғаның эмоциялық тұрақтылығын және бейімделу қабілетін дамытуға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: копинг, психологиялық предикторлар, когнитивті, копинг мінез-құлқы, дағдарысты жеңу, копинг-стратегиялары, қорғаныс механизмдері.

Ж.Е. Турманова [1], М.М. Рыскулова[2], Мехмет Гювен[3]*

[1,2] Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан
[3] Университет Гази, Анкара, Турция

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ: ИЗУЧЕНИЕ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ И КОПИНГ- СТРАТЕГИЙ

Аннотация

В статье рассматриваются психологические основы защитных механизмов и их роль в формировании копинг-поведения в условиях современного общества, где люди всё чаще сталкиваются со стрессом и неопределённостью. Цель исследования — определить ключевые факторы, влияющие на адаптивные реакции личности в трудных жизненных ситуациях, путём анализа взаимосвязи между психологическими защитными механизмами и стратегиями совладания (копинг-стратегиями).

Эмпирическое исследование направлено на выявление как эффективных, так и неэффективных форм копинг-поведения в стрессовых условиях. Результаты статистического анализа показали, что эмоциональная устойчивость, ориентация на решение проблем и поведенческая гибкость являются ключевыми детерминантами эффективного совладания со стрессом. Установлено, что психологические защитные механизмы выполняют регулятивную функцию в структуре копинга, способствуя адаптации личности к внешним и эмоциональным трудностям.

Исследование объединяет теоретические и методологические подходы отечественных и зарубежных учёных, предлагая сравнительный анализ копинг-поведения в условиях кризиса и ресоциализации. Научные рекомендации, полученные в результате исследования, могут быть применены в практике психологического консультирования для улучшения реализации копинг-стратегий.

Ключевые слова: копинг, психологические предикторы, когнитивный, совладающее поведение, преодоления кризиса, копинг-стратегии, защитные механизмы.

INTRODUCTION

The rate of processes that result in challenging circumstances due to stress in human life is accelerating, and the significant influence of coping behaviours must be investigated. The fundamental concept of this article, "coping", can be defined as a set of actions and strategies employed by individuals to navigate challenging circumstances and overcome stressful situations. The necessity to examine coping behaviours is increasing due to the escalating intensity of daily life, which continually generates complex challenges. This subject remains of critical importance.

It is widely acknowledged that the exploration of this research issue has its origins in the domain of Western psychology, wherein the concept of "coping behaviour" has been a subject of extensive discourse among the factors that influence individuals in their endeavours to address challenging life circumstances. A number of studies are currently underway that are examining the predictors of

coping behaviours in relation to an individual's psychological characteristics, while seeking to identify methods to address these challenging circumstances [1].

Firstly, the key concepts must be considered. The concept of "coping" is defined as the behaviour exhibited by an individual in a challenging life situation. The term "coping strategies" refers to the ways in which an individual's accumulated life experiences facilitate the successful navigation of challenges or the management of stressors. The concept of coping has become an integral part of the scientific analysis in modern personality psychology. Accordingly, the terms "coping" and "coping strategies" can be defined as a set of methods that an individual employs to confront difficult and complex situations [2].

A considerable body of research in both Western and Russian psychology has examined the phenomenon of coping behavior, with particular attention to its structural organization, adaptive potential, and interrelation with psychological defense mechanisms. The foundational framework was established by S. Folkman and R. Lazarus, who conceptualized coping as a system of cognitive and behavioral efforts aimed at reducing or managing the impact of stressors. Their classification of coping strategies introduced a broad repertoire of discrete behavioral responses designed to alleviate emotional distress and enhance adaptation [3], [4].

Building upon these seminal contributions, subsequent theoretical models have expanded the understanding of coping beyond its initial boundaries. E. Heim’s structural model presents coping as a continuum of adaptive responses, reflecting the dynamic range between functional and dysfunctional modes of adjustment. In contrast, G. Vaillant’s integrative model emphasizes the continuity between coping and defense mechanisms, distinguishing the former as conscious, flexible, and goal-oriented strategies, and the latter as unconscious, automatic processes of ego protection.

From this perspective, psychological defense and coping mechanisms diverge primarily in their level of awareness and adaptability: defense mechanisms function to reduce internal tension and maintain ego stability, whereas coping mechanisms are intentionally directed toward problem-solving, constructive adaptation, and transformation of stressful situations.

The comparative analysis of these theoretical frameworks highlights the conceptual evolution of coping - from reactive and protective forms of behavior to proactive, self-regulated strategies of stress management. This analytical shift underscores coping as a dynamic, context-sensitive process that transcends classical defense models, integrating emotional, cognitive, and social dimensions of adaptation.

While early theories primarily emphasized the intrapsychic regulation of emotional states, later approaches increasingly recognize social interaction and cognitive flexibility as essential components of effective coping. Thus, the development of coping theories reflects a paradigm shift from individually oriented mechanisms of emotional regulation toward socially contextualized and cognitively mediated strategies of adaptation.

In this theoretical trajectory, researchers such as E. Heim, G. Vaillant, Z. Freud, and R. Lazarus have provided distinct yet complementary perspectives, jointly contributing to a more comprehensive understanding of coping as an integrative and adaptive system of human behavior.

E. Heim identified twenty-six situational coping patterns encompassing the cognitive, emotional, and behavioral domains of mental activity. He emphasized the adaptive continuum of coping, classifying it into adaptive, relatively adaptive, and non-adaptive levels that reflect the individual’s ability to regulate stress and adjust to environmental demands [5].

Expanding this view, G. Vaillant proposed that coping functions in close association with psychological defenses but operates at a higher level of conscious regulation. Whereas defense mechanisms are largely automatic and serve to protect the ego from internal tension, coping mechanisms are intentional strategies aimed at constructive adaptation and the transformation of stressful conditions [6].

Within the classical psychoanalytic framework, Z. Freud introduced the concept of defense mechanisms as unconscious processes preserving the integrity of the self. Subsequent psychoanalytic

and ego-psychological approaches, including those summarized by A. F. Krott, elaborated on these mechanisms as precursors to more conscious coping responses [7].

Historically, the term coping first appeared in L. Murphy's research on adolescent developmental crises and was later conceptualized by R. Lazarus in "Psychological Stress and the Coping Process." Lazarus defined coping as a dynamic system of cognitive and behavioral efforts that enable individuals to manage specific external and internal demands exceeding their ordinary resources [8].

Taken together, these perspectives illustrate the conceptual evolution of coping — from its early interpretation as a derivative of defense mechanisms to its recognition as an independent, consciously regulated, and goal-oriented process.

Coping therefore represents a bridge between automatic psychological defense and deliberate adaptive action, mobilizing motivational, cognitive, and social resources to maintain equilibrium in complex or conflict-laden situations.

The promotion of mental health is closely linked to achieving psychological comfort and maintaining a balanced, harmonious lifestyle. Within contemporary psychological research, gender-based approaches to understanding mental health and coping have received considerable attention. For instance, researchers at Ben-Gurion University, including Ganit Goren, Michael Friger, and their colleagues, examined gender differences in coping strategies and life satisfaction following cognitive-behavioral interventions [9].

A review of the scientific literature on coping reveals that, despite extensive research, there is still no universally accepted classification of coping mechanisms. Different schools of psychology conceptualize coping in distinct ways, emphasizing various dimensions of adaptation and stress regulation.

Among the notable frameworks, L.I. Antsiferova proposed one of the most widely cited classifications, identifying three primary types of coping behavior strategies [10]:

Strategies aimed at transforming the external situation;

Strategies focused on modifying personal behavior to facilitate adaptation;

Auxiliary strategies designed to ensure self-preservation in unexpected or crisis conditions.

Similarly, S.K. Nartova-Bochaver highlighted the importance of analyzing coping as an ongoing process of overcoming difficulties and proposed several key parameters for its assessment [11]: the orientation of coping behavior, the dominant mental domain involved, the effectiveness of coping actions, their temporal duration, and the nature of situations that trigger coping responses.

R.M. Granovskaya and I.M. Nikolskaya offered a complementary classification, dividing coping strategies into three functional categories [12]:

- Behavioral (action-oriented) strategies;
- Emotional (regulative) strategies;
- Cognitive (problem-solving) strategies.

According to S. Folkman and R. Lazarus, individuals rarely rely on a single coping type; rather, they tend to combine problem-focused and emotion-focused strategies depending on situational demands. This multidimensional nature of coping supports the understanding of it as a flexible, integrative system of behavioral and cognitive techniques used to regulate stress and maintain psychological balance. In line with this, A. Bandura emphasized that the effectiveness of coping behavior depends largely on prior personal experience and the individual's sense of self-efficacy [13].

M.V. Klementeva and I.V. Ivanova further observed that exposure to stress often activates proactive efforts to overcome difficulties, characterized by persistence and intensity of action [14]. Similarly, I.V. Ivanova, V.A. Makarova, and A.Yu. Kazakova emphasized that coping processes contribute to restoring psychological equilibrium, serving as a compensatory mechanism that supports self-regulation in critical situations [15].

Synthesizing these theoretical perspectives, coping can be viewed as a cognitive-behavioral process through which individuals transform and regulate the psychological impact of challenging life events. Within the field of crisis psychology, coping is increasingly interpreted as a form of

intellectual control — a conscious mechanism of understanding and managing emotionally charged experiences, as articulated by L.V. Vinogradova [16].

In the context of Kazakhstani psychological research, this area remains relatively underexplored. However, scholars such as G.A. Kassen and M.Zh. Kabieva's research has demonstrated a strong correlation between the efficacy of coping strategies and the degree of self-regulation and volitional control within an individual's psychological framework [17].

Let us complement this thought with the insights of another author, R. Frenkin. He identifies the effective management of stress in difficult situations through organized action as successful coping. Thus, we observe that Frenkin categorizes coping behavior into two types: problem-focused coping and emotion-focused coping. Problem-focused coping addresses the need for specific actions, while emotion-focused coping is based on the distress symptoms experienced by the individual. In conclusion, R. Frenkin asserts that the first type of coping serves as a constructive mechanism for resolving difficulties, while the second type requires the exertion of willpower to address the issue [18].

The collective insights of the aforementioned scholars form a consensus that individuals seek “social support” when facing crisis situations. Social support encompasses methods of mutual assistance, which can manifest significantly, for instance, through emotional warmth, empathy, and so forth. It can also include material assistance, care provision within specialized social institutions, or seeking help from professional specialists to ensure self-regulation through informational and resource support. In Kazakhstani scientific research, authors such as G.B. Kapbasova, A. Kapasheva, and A.R. Algozhina have indicated in their works that the relationship between levels of anxiety in youth and coping strategies is determined by coping mechanisms that define an individual's degree of adaptation to various situations [19].

In conclusion, the theoretical analysis demonstrates that coping is a multidimensional construct encompassing emotional regulation, cognitive flexibility, and social adaptability. While classical theories established the foundations for understanding stress responses, modern perspectives emphasise that coping is a dynamic, intentional and context-sensitive process, distinct from defence mechanisms. This conceptual clarification enhances the analytical depth of coping research and broadens its practical application in supporting psychological well-being and resilience.

MATERIALS AND METHODS To examine the characteristics and effectiveness of coping behavior among young people, the study employed the diagnostic methodology developed by T.A. Kryukova, widely known as the “Youth Coping Scale.” This instrument is one of the most comprehensive and empirically validated tools for assessing the diversity and intensity of coping strategies among adolescents and young adults. The questionnaire is designed to identify both general and situational coping tendencies, revealing how individuals manage emotional tension, conflict, and stress in everyday and crisis circumstances.

The Youth Coping Scale includes seventy-nine statements, each reflecting a specific behavioral or emotional response to stressful life situations. Respondents evaluate these statements according to the degree to which they correspond to their own experiences and typical reactions. Based on these responses, the methodology allows for the identification of coping strategies across eighteen diagnostic scales, each representing a distinct pattern of coping activity. These scales collectively capture the cognitive, emotional, and behavioral dimensions of coping and demonstrate how individuals overcome discomfort, uncertainty, and psychological strain [20].

The primary objective of using this methodology was to determine the structure and prevalence of coping strategies within the youth sample. The diagnostic procedure made it possible to evaluate not only the presence of particular coping tendencies but also their effectiveness in reducing psychological tension and promoting adaptation. Respondents’ results were interpreted according to a standardized quantitative scale, where the numerical indicators correspond to levels of coping development: 60–100 points — a high level, reflecting a stable and adaptive coping repertoire; 30–60

points — an average level, suggesting moderate flexibility and situational variability; 0–30 points — a low level, indicating limited coping resources or ineffective behavioral responses.

The eighteen scales of the Youth Coping Scale are structured into three major coping styles, which together reflect the multidimensional nature of adaptive behavior:

Productive (adaptive) coping style.

This style includes strategies that promote active engagement and constructive problem resolution. Key indicators involve problem-solving, achievement orientation, spiritual and moral reflection, and positive reappraisal. Individuals who score high on this style tend to confront stressors directly, mobilizing their internal and external resources to overcome difficulties. Their coping is characterized by a sense of purpose, persistence, and self-regulation.

Unproductive (maladaptive) coping style.

This group encompasses strategies that fail to alleviate psychological stress effectively or that contribute to avoidance behavior. Typical indicators include neglect, self-isolation, passive relaxation, belief in miraculous outcomes, apathy, self-blame, and discomfort. Respondents displaying high scores on these scales tend to withdraw from active problem-solving, rely on external circumstances, or engage in avoidance and self-criticism. Such patterns may temporarily reduce anxiety but ultimately hinder emotional adaptation and personal growth.

Social (interpersonal) coping style.

This style involves strategies centered on interaction and social support. It includes seeking help from others, establishing social connections, participation in collective or community-oriented activities, and consultation with professionals. While this coping style primarily emphasizes external assistance, it frequently overlaps with the productive style when social interaction facilitates constructive adaptation. In other cases, an excessive reliance on others may lead to dependency and reduced personal agency.

Empirical application of Kryukova's methodology in the present study provided insight into the relative dominance of these three coping styles among the respondents. During the diagnostic process, participants were presented with a standardized list of statements describing various reactions to stressful or conflictual situations. Each response was systematically coded and subjected to substantive content analysis. This allowed the researchers to identify stable tendencies in the selection and use of coping strategies.

The analytical process also revealed that the social coping style often contains elements of the productive style. For example, seeking emotional or instrumental support from peers can function as an adaptive mechanism when accompanied by self-regulation and problem-solving intent. This overlap underscores the dynamic and integrative character of coping behavior, where the boundaries between coping styles are fluid rather than fixed.

As a result of the data analysis, the study identified predominant coping strategies across the youth sample, irrespective of minor individual differences. The findings show that within the social environment of young individuals, productive and socially oriented coping patterns prevail over unproductive ones. This suggests that young people tend to combine active problem-solving with moderate social engagement to manage stress and emotional strain.

RESULTS AND DISCUSSION The empirical part of this study was designed to test the hypothesis that the effectiveness of coping strategies among youth is associated with their adaptive potential and behavioral flexibility in managing stressful situations. The objectives, research tasks, and working hypothesis were formulated accordingly.

The study involved 340 students aged 17–19 years, who participated voluntarily. Data collection was carried out through a standardized coping diagnostic questionnaire, assessing cognitive, emotional, and behavioral strategies. Statistical analysis was performed using descriptive statistics, correlation analysis (Pearson's r), and Student's t-tests to verify differences between effective and ineffective coping groups. The significance level was set at $p < 0.05$, and 95% confidence intervals were applied.

The analysis revealed that coping behavior functions as an active mechanism for overcoming the impact of difficult life situations. It serves to purposefully mitigate challenges and can be viewed as a system of adaptive strategies grounded in psychological defense mechanisms, which together help reduce internal psychological tension. At this point, it is possible to create a diagram illustrating the interrelationship of the "Youth Coping Scale" as explained in diagram (Figure 1).

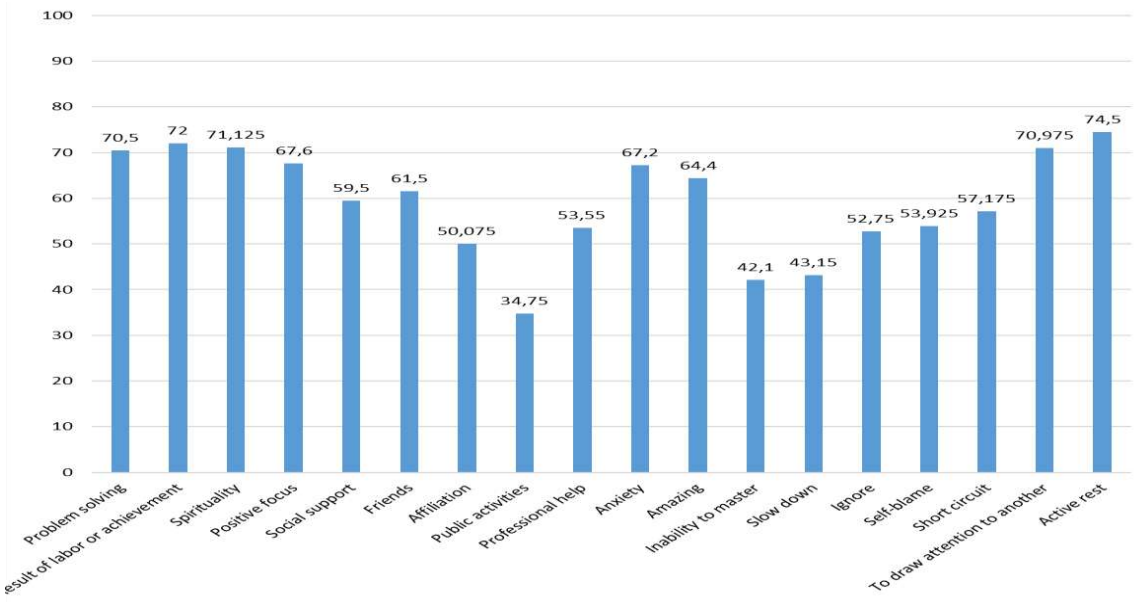


Figure 1 – Diagram of the Interrelationship of the "Youth Coping Scale" (%, horizontal axis – coping strategies; vertical axis – average score)

The results derived from the questionnaire designed to identify coping strategies are presented in Table 1.

Table 1 Statistical analysis of the results obtained in the «methodology youth coping-scale»

Statistical description (n - 340)					
	Coping strategies	Average value	Minimum	Maximum	Average value deviation
1	Problem solving	70,5	52	96	18,03853899
2	Result of labor or achievement	72	45	96	17,33333333
3	Spirituality	71,075	35	98	22,01666667
4	Positive focus	67,5	32	96	22,11111111
5	Social support	59,45	32	98	23,23333333
6	Friends	61,375	32	98	22,80555556
7	Affiliation	50,075	20	80	20,01666667
8	Public activities	34,75	20	75	21,16666667
9	Professional help	53,425	20	95	25,90555556
10	Anxiety	66,9	32	98	22,42222222
11	Amazing	64,25	20	98	27,16666667
12	Inability to master	42,1	20	60	13,8
13	Slow down	43,15	28	75	17,52222222
14	Ignore	52,75	25	85	20,5
15	Self-blame	53,925	20	85	21,98333333
16	Short circuit	57,1	30	95	22,86666667
17	To draw attention to another	70,825	35	98	21,96111111
18	Active rest	73,75	42	98	19,5

Considering the results of the methodology, the intervisibility of the identified coping strategies can be observed in the following graphic representation, corresponding to Figure 2.

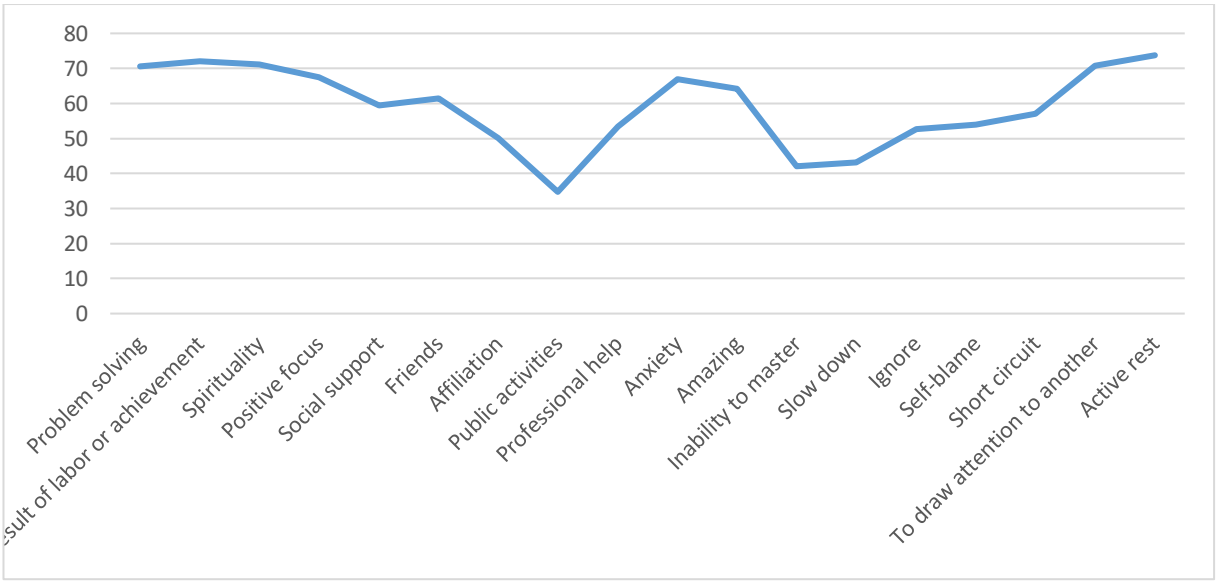


Figure 2 – Graphic Representation of the Intervisibility of Coping Strategies (%, horizontal axis – coping strategies; vertical axis – average score)

Categorization of Coping Strategies Based on Three Styles of Coping Behavior. We categorize coping strategies from the defined 18 scales through three styles of common coping behavior. First, we analyze the "Productive Coping Strategies" and illustrate them through Figure 3.

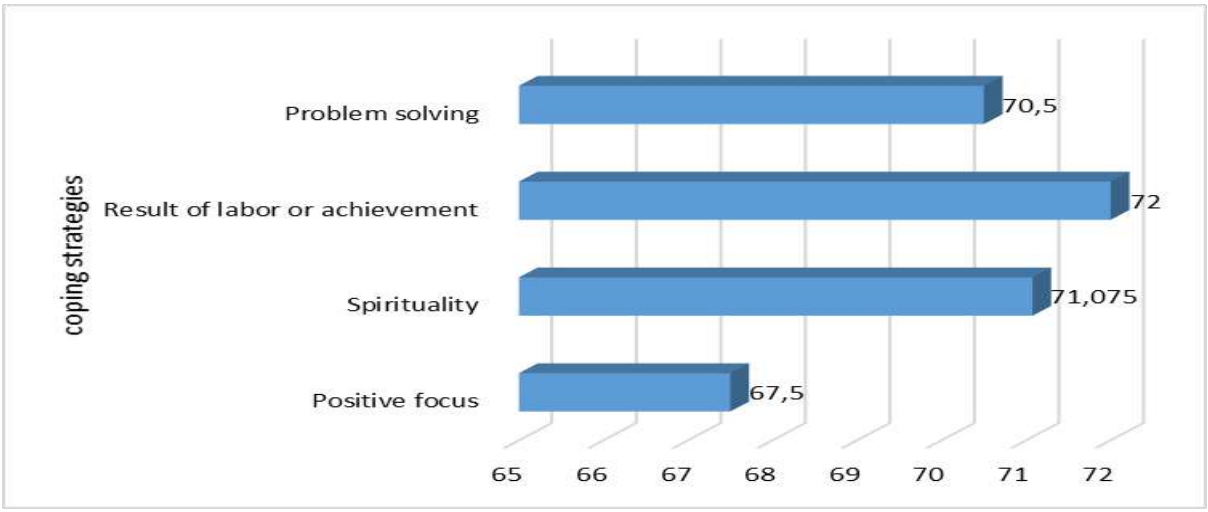


Figure 3 – Productive Coping Strategies (%, horizontal axis – coping strategies; vertical axis – average score)

Figure 3 presents the results of coping strategies within the productive style cluster.

High mean scores were obtained for problem solving (M = 70.5, SD = 8.2)(M - Mean; SD - Standard Deviation), achievement orientation (M = 72.0, SD = 7.6), and spirituality (M = 71.1, SD = 8.4). These results indicate well-developed systematic thinking and an active orientation toward self-improvement and creativity. The positive focus variable (M = 67.5) demonstrated moderate significance ($t = 2.31$, $p < 0.05$), suggesting that while optimism is present, it is not a dominant coping determinant.

Next, let us analyze the results of the ineffective style of coping strategies, which is illustrated in Figure 4.

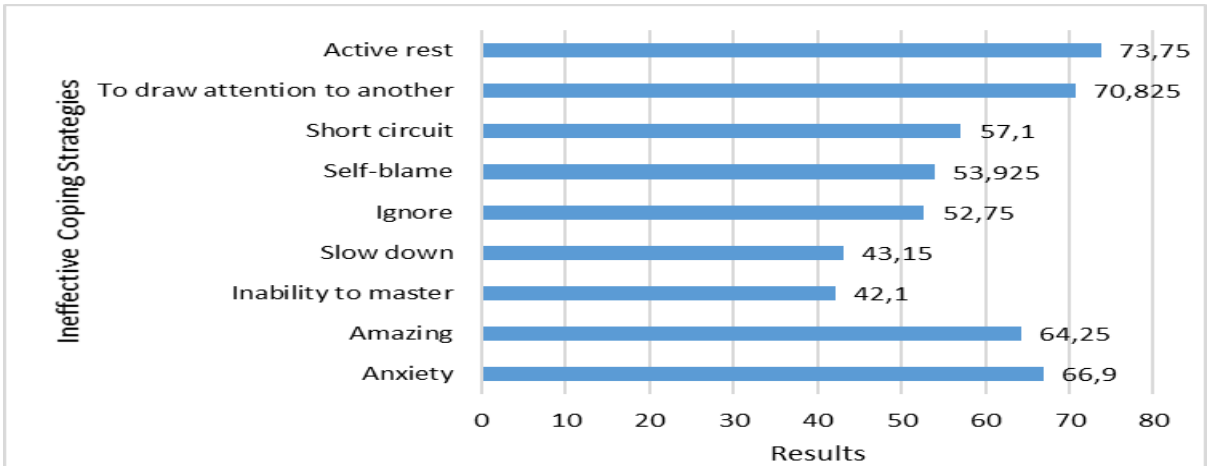


Figure 4 – Results of Ineffective Coping Strategies (%, horizontal axis – coping strategies; vertical axis – average score)

A portion of respondents displayed avoidant or escapist tendencies, preferring passive forms of adaptation. High indicators were found for active leisure (M = 73.0, SD = 9.1) and diversion of attention to others (M = 70.0), while anxiety levels (M = 67.0) remained moderately elevated, indicating underlying self-doubt and emotional tension.

Ineffective coping patterns were associated with belief in external control or miraculous resolution (M = 64.0), avoidance (M = 52.3), and inability to cope (M = 42.0, t = 3.47, $p < 0.01$). These data suggest that insufficient self-regulation leads to heightened anxiety and low resilience.

Given the modern context of high competition and information overload, young people frequently encounter stressors that challenge their adaptive capacity. The influence of age and social environment was analyzed using multiple regression ($R^2 = 0.41$, $p < 0.05$), revealing that both variables significantly predict coping style choice.

In the current era of intense competition and rapid information development, it is noted that young individuals frequently encounter difficult moments in life, which can lead to anxiety, and the coping strategies they employ to overcome these situations are examined. This situation also considers the significance of the subject's age and the social environment.

In the next stage, we will analyze and present coping strategies that are social in style and closer to a productive position, in accordance with the overall scale of coping strategies, as shown in the diagram below (Figure 5).

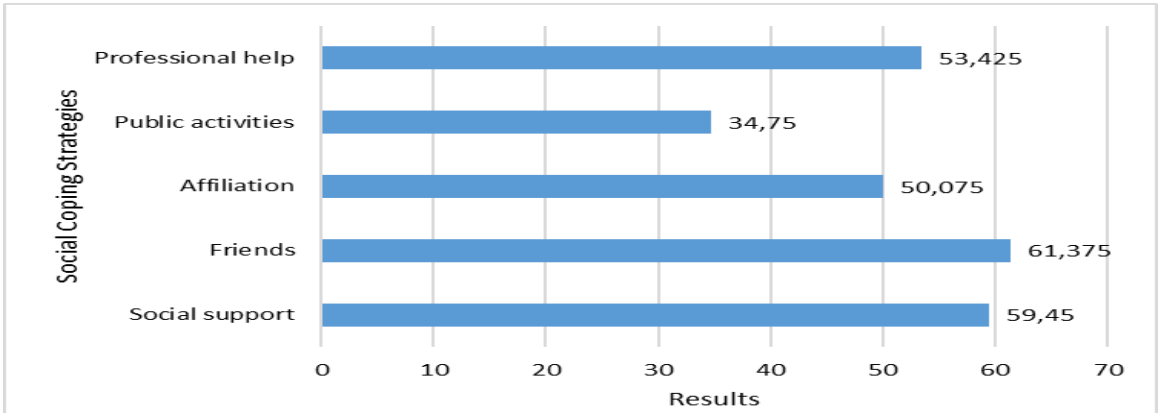


Figure 5 – Social Style Coping Strategies (%, horizontal axis – coping strategies; vertical axis – average score)

A portion of respondents displayed avoidant or escapist tendencies, preferring passive forms of adaptation. High indicators were found for active leisure (M = 73.0, SD = 9.1) and diversion of attention to others (M = 70.0), while anxiety levels (M = 67.0) remained moderately elevated, indicating underlying self-doubt and emotional tension.

Ineffective coping patterns were associated with belief in external control or miraculous resolution (M = 64.0), avoidance (M = 52.3), and inability to cope (M = 42.0, t = 3.47, $p < 0.01$). These data suggest that insufficient self-regulation leads to heightened anxiety and low resilience.

Given the modern context of high competition and information overload, young people frequently encounter stressors that challenge their adaptive capacity. The influence of age and social environment was analyzed using multiple regression ($R^2 = 0.41$, $p < 0.05$), revealing that both variables significantly predict coping style choice.

The social style coping strategies (see Table 2) were analyzed to identify patterns of interpersonal adaptation. Respondents showed moderate reliance on peer support (M = 61.2) and social assistance (M = 59.4), indicating that while they value social connections, they are often reluctant to share personal problems or seek professional help (M = 53.4). The participation in group activities indicator was notably low (M = 34.7, t = 4.12, $p < 0.001$), reflecting a limited readiness for collective coping efforts.

Correlation analysis (Pearson's r) demonstrated several significant relationships:

Problem Solving ↔ Achievement Result: $r = 0.96$, $p < 0.001$ — indicating a strong positive association between task-oriented behavior and success motivation;

Ignore ↔ Self-Blame: $r = 0.79$, $p < 0.01$ — revealing an interconnection between avoidance and internalized guilt;

Attention to Others ↔ Active Rest: $r = 0.98$, $p < 0.001$ — showing that social distraction and leisure often co-occur as compensatory strategies.

Here is the dendrogram below, showing the division into groups based on the similarity between the copying strategies (Figure 6).

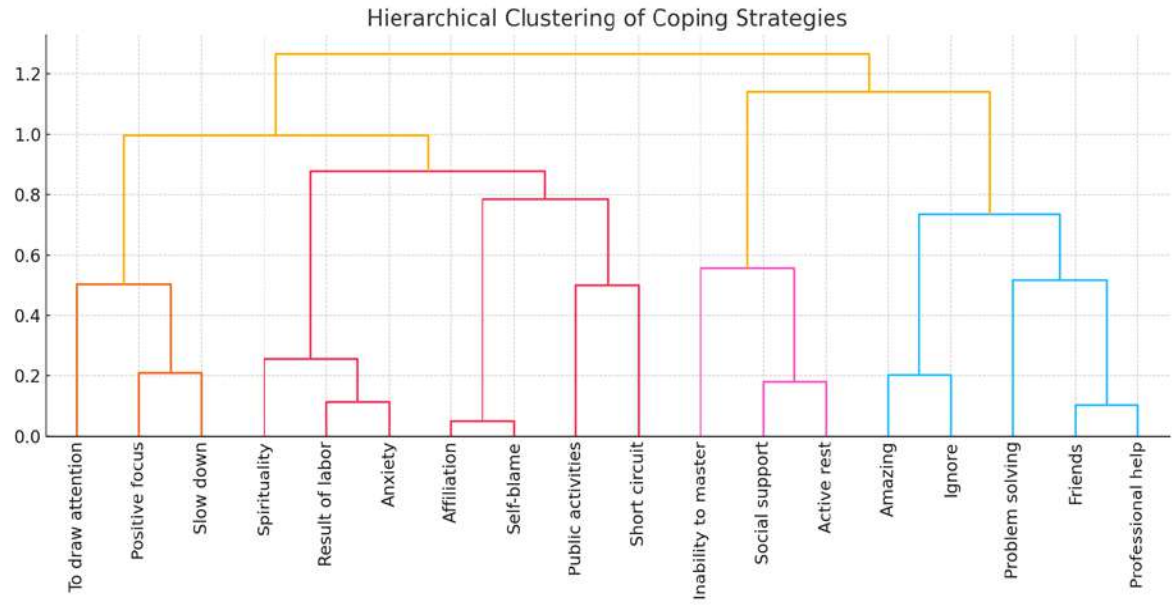


Figure 6 – Dendrogram on the Similarity of Coping Strategies (r, horizontal axis – coping strategies; vertical axis – similarity level)

Cluster analysis grouped coping strategies into four principal clusters:

Constructive-active strategies: Problem solving, Achievement, Active rest, Attention to others;

Avoidant-passive strategies: Ignore, Self-blame, Inability to master, Short circuit;

Social support strategies: Affiliation, Friends, Social support;

Self-regulatory strategies: Self-monitoring, Self-assessment, Emotional control.

This typology confirms the diversity and complexity of coping behavior as a multidimensional construct. The t-tests comparing adaptive versus non-adaptive groups yielded statistically significant differences in the intensity of problem-focused strategies ($t = 3.28$, $p < 0.01$) and avoidance strategies ($t = -2.94$, $p < 0.05$).

In summary, the empirical data support the hypothesis that effective coping among youth is characterized by a predominance of problem-solving, achievement orientation, and social integration, while ineffective coping manifests through avoidance and externalization of control. These findings substantiate the adaptive function of coping as a dynamic psychological mechanism for maintaining emotional stability and facilitating personal development.

The empirical findings confirm the research hypothesis that the effectiveness of coping behavior among young people depends on the degree of their adaptive flexibility and self-regulatory capacity. Statistical analyses demonstrated significant correlations between problem-solving, achievement orientation, and active leisure ($r = 0.96$, $p < 0.001$), supporting the view that constructive coping strategies are interrelated and contribute to effective stress regulation. Conversely, strong positive associations between avoidance and self-blame ($r = 0.79$, $p < 0.01$) indicate that maladaptive coping patterns tend to reinforce emotional vulnerability and hinder recovery from stress.

The results of the t-tests also revealed reliable differences between groups with high and low adaptive potential ($t = 3.28$, $p < 0.01$), confirming that individuals who employ cognitive and problem-focused coping strategies display greater resilience and emotional balance. This supports the theoretical distinction between adaptive (goal-directed, conscious) and non-adaptive (defensive, automatic) coping mechanisms discussed in the theoretical section.

The moderate reliance on social support suggests that, although interpersonal resources play a compensatory role, young individuals may underutilize this potential due to insufficient communication skills or reluctance to seek help. The regression results ($R^2 = 0.41$, $p < 0.05$) further indicate that both age and the social environment significantly affect coping variability, reinforcing the socio-psychological dimension of adaptive behavior.

CONCLUSIONS

1. Theoretical Conclusions. The conducted analysis confirms that coping behavior is a multidimensional psychological construct integrating cognitive, emotional, and behavioral regulation mechanisms. The theoretical comparison of models proposed by Folkman & Lazarus, Heim, and Vaillant demonstrates that coping is not a fixed personal trait but rather a dynamic system of conscious self-regulation that enables individuals to adapt to stressful conditions.

The study also clarifies the relationship between coping and psychological defense mechanisms. While defense mechanisms function as unconscious regulators that protect the ego by reducing internal tension, coping mechanisms are conscious, flexible, and adaptive strategies directed toward problem-solving and transformation of stress-inducing situations. Hence, psychological defense serves as a stabilizing background process, whereas coping operates as an intentional regulatory system facilitating adaptation.

Moreover, coping behavior can be viewed as a psychological predictor of an individual's capacity for resilience and successful socialization. It reflects the balance between automatic defensive processes and deliberate adaptive efforts that contribute to personal development and emotional stability.

2. Empirical Conclusions. The empirical results confirm the hypothesis that the effectiveness of coping behavior among youth depends on their adaptive flexibility, problem-solving orientation, and self-regulatory capacity. Statistical analyses revealed significant correlations between constructive coping indicators — such as problem solving, achievement orientation, and active leisure ($r = 0.96$, $p < 0.001$) — demonstrating the integrated nature of adaptive coping responses.

Conversely, high correlations between avoidance and self-blame ($r = 0.79$, $p < 0.01$) indicate that maladaptive coping strategies contribute to heightened anxiety and reduced emotional stability. t-tests showed statistically significant differences between adaptive and non-adaptive groups ($t = 3.28$, $p < 0.01$), suggesting that individuals with stronger problem-focused coping skills exhibit greater resilience.

These findings highlight that coping is formed through the socialization process and reflects both learned behavioral patterns and individual cognitive-emotional regulation strategies. The obtained results align with existing theoretical models, reinforcing the conceptual view of coping as an active, multidimensional, and context-dependent process of self-regulation.

3. Practical Conclusions and Recommendations. From a practical standpoint, the results of this study have implications for applied psychology, counseling, and educational practice.

- Emotion-focused coping strategies should be incorporated into psychological training programs to strengthen self-monitoring, emotional regulation, and stress resistance. Such approaches help individuals maintain internal stability and reduce physiological and psychological tension.

- Problem-focused strategies should be promoted in youth counseling and preventive work, as they encourage initiative, rational decision-making, and resilience in managing stress. These strategies foster active behavioral adjustment and personal responsibility.

- Interactive (social) coping strategies - centered on communication, peer support, and social participation - should be further developed to enhance adaptive functioning within the individual's social environment.

The practical significance of this research lies in its potential to inform the development of diagnostic tools and intervention programs aimed at strengthening coping resources in adolescents and young adults. The findings can serve as a methodological basis for applied work in crisis psychology, psychological education, and counseling services.

Literatures

1. Allan B. I. Bernardo, Susanna S. Yeung, Katrina Fernando Resurreccion, Ron R. Resurreccion, Aqeel Khan. External locus-of-hope, well-being, and coping of students: A cross-cultural examination within Asia. Psychology in the Schools. № 55(2) -2018. URL: https://doi.org/10.1002/pits.22155

2. Копинг-стратегии. Психология общения. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // URL: https://communication_psychology.academic.ru

3. Folkman, S., & Lazarus, R. S. The Relationship between Coping and Emotion: Implications for theory and research // Social Science Medicine. № 26, -1988. pp. 309-317.

4. Bondarchuk O., Balakhtar V., Pinchuk N., Pustovalov I. & Pavlenok K. Coping with stressfull situations using coping strategies and their impact on mental health. Multidisciplinary Reviews, 7, -2024 spe-034. URL: https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe034

5. Heim E. Методика для психологической диагностики копинг-механизмов. Диагностика копинг стратегий // URL: https://psycabi.net/testy/178-ishchem-vykhod-iz-slozhnykh-situatsij-metodika-dlya-psikhologicheskoj-diagnostiki-koping-mekhanizmov-test-khajma

6. Valliant, G. E. Adaptive mental mechanisms. Their role in a positive psychology // American Psychologist. -2000. № 55. - pp.89-98. URL: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.89

7. Крот А.Ф. Механизмы психологической защиты: учеб.-метод. пособие. - Минск: БГМУ, 2015. - 22 с.

8. Murphy, L.B. Vulnerability, coping, and growth: from infancy to adolescence. -2021, -460p. URL: https://archive.org/details/vulnerabilitycop0000murp/page/n11/mode/2up

9. Regev, S., Goren, G., Slonim-Nevo, V. et al. Effectiveness of Cognitive-Behavioral and Mindfulness Intervention in Improving Life Satisfaction of Patients with Crohn's Disease: Evaluating Stress, Interpersonal Sensitivity, and Social Support as Mechanisms of Change. Mindfulness 14, -2023. p.2626–2640. URL: https://doi.org/10.1007/s12671-023-02220-6

10. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. - 1994. Выпуск №1 (15). - С. 3-18.

11. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. https://www.researchgate.net/publication/293588268_COPING_BEHAVIOR_V_SISTEME_PONATIJ_PSIHOLOGII_LICNOSTI_Coping_behavior_in_the_system_of_concepts_of_the_psychology_of_personality

12. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. - СПб.: Речь, 2000. - 507 с.

13. Копинг-стратегии: понятие, подходы к изучению, классификация // «Актуальные исследования». -2024. -№ 25(207) / URL: https://apni.ru/journal/207

14. Клементьева М.В., Иванова И.В. Копинг-стратегии в период формирующейся взрослости у студентов //Культурно-историческая психология. 2023. - № 3. - С. 72 - 80. URL: https://doi.org/10.17759/chp.2023190309

15. Иванова И.В., Макарова В.А., Казакова А.Ю. и др. Копинг-стратегии - ресурс саморазвития подростка: монография. – Москва: Директ-Медиа, 2022. - 208 с. URL: https://doi.10.23681/688959

16. Виноградова Л.В. Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций // Психологический журнал, 2004. Том 25. - № 6. С. 21-28. URL: https://psy.jes.su/s0205-95920000617-5-1-ru-233/

17. Касен Г.А., Кабиева М. Ж. Копинг-стратегии поведения подростков: практический аспект. Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия «Педагогические науки». -2015. -№ 1 (44). С.42-50. URL: https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/282/276

18. Френкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. – СПб.: Питер, 2003. – 650 с.

19. Kapbasova G.B., Kapasheva G.A., Algozhina A.R. Study of the relationship between anxiety level and coping strategies among students // Bulletin of the Karaganda University. History. Philosophy Series. -2019. -№1. С.129-136. URL: http://rep.ksu.kz//handle/data/6350

20. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг - шкалы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. - 2010. - 64 с. URI: https://www.coping-kostroma.com/index.php/content/books/40-methods

References:

1. Allan B. I. Bernardo, Susanna S. Yeung, Katrina Fernando Resurreccion, Ron R. Resurreccion, Aqeel Khan. External locus-of-hope, well-being, and coping of students: A cross-cultural examination within Asia. // Psychology in the Schools. № 55(2) -2018. URI:https://doi.org/10.1002/pits.22155

2. Koping-strategii. Psihologiya obshcheniya. Enciklopedicheskij slovar' [Coping strategies. Psychology of communication. The Encyclopedic Dictionary] URL: https://communicationpsychologacademic.ru

3. Folkman, S., & Lazarus, R. S. The Relationship between Coping and Emotion: Implications for theory and research // Social Science Medicine. -1988. № 26, pp. 309-317.

4. Bondarchuk O., Balakhtar V., Pinchuk N., Pustovalov I. & Pavlenok K. Coping with stressfull situations using coping strategies and their impact on mental health. Multidisciplinary Reviews, 7, 2024 . URI: https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe034

5. Heim E. Metodika dlya psihologicheskoj diagnostiki koping-mekhanizmov. Diagnostika koping strategij // URI: https://psycabi.net/testy/178-ishchem-vykhod-iz-slozhnykh-situatsij-metodika-dlya-psikhologicheskoj-diagnostiki-koping-mekhanizmov-test-khajma

6.Valliant, G. E. Adaptive mental mechanisms. Their role in a positive psychology // American Psychologist. -2000. № 55. - pp.89-98. URI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.89

7. Krot A.F. Mekhanizmy psihologicheskoj zashchity [Mechanisms of psychological protection]: studies.- the method. stipend. - Minsk: BSMU, - 2015. - 22 p.

8. Murphy, L.B. Vulnerability, coping, and growth: from infancy to adolescence. - New Haven: YUP.- 460 p.// URI: https://archive.org/details/vulnerabilitycop0000murp/page/n11/mode/2up

9. Regev, S., Goren, G., Slonim-Nevo, V. et al. Effectiveness of Cognitive-Behavioral and Mindfulness Intervention in Improving Life Satisfaction of Patients with Crohn's Disease: Evaluating Stress, Interpersonal Sensitivity, and Social Support as Mechanisms of Change. Mindfulness 14, 2023, p.2626–2640. URI:https://doi.org/10.1007/s12671-023-02220-6

10. Antsyferova L.I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaya zashchita [Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection] // Psychological Journal. - 1994. №1(15). pp. 3-18.

11. Nartova-Bochaver S.K. "Coping behavior" v sisteme ponyatij psihologii lichnosti ["Coping behavior" in the system of concepts of personality psychology] // https://www.researchgate.net/publication/293588268_COPING_BEHAVIOR_V_SISTEME_PONATIJ_PSIHOLOGII_LICNOSTI_Coping_behavior_in_the_system_of_concepts_of_the_psychology_of_personality

12. Nikolskaya I.M., Granovskaya R.M. Psihologicheskaya zashchita u detej [Psychological protection in children]. - St. Petersburg. - 2000. - 507 p.

13. Koping-strategii: ponyatie, podhody k izucheniyu, klassifikaciya [Coping strategies: concept, approaches to study, classification] // "Current research". - 2024. №. 25(207) / https://apni.ru/journal/207

14. Klementyeva M.V., Ivanova I.V. Koping-strategii v period formiruyushchejsya vzroslosti u studentov [Coping strategies in the period of emerging adulthood among students] // Cultural and historical psychology. 2023. №. 3. P. 72-80. [in Russian]. https://psyjournals.ru/ URI: https://doi:10.17759/chp.2023190309

15. Ivanova I.V., Makarova V.A., Kazakova A.Yu. Koping-strategii - resurs samorazvitiya podrostka [Copping-strategies-resource self-developed sub-ease]. -Moscow: Direct-Media, 2022. - 208 p. URI: https://doi.10.23681/688959

16. Vinogradova L.V. Intellektual'nyj kontrol' kak sposob interpretacii emocional'no-trudnyh zhiznennyh situacij [Intellectual control as a way of interpreting emotionally difficult life situations] // Psychological Journal, 2004, Vol. 25. №.6. - P. 21-28. https://psy.jes.su/s0205-95920000617-5-1-ru-233/

17. Kasen G.A., Kabieva M.J. Koping-strategii povedeniya podrostkov: prakticheskij aspekt. [Coping strategies of adolescent behavior: a practical aspect]. Bulletin of the Al-Farabi Kazakh National University. The series "Pedagogical sciences". -2015. No.1 (44). P. 42-50. URI: https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/282/276

18. Frenkin R. Motivaciya povedeniya: biologicheskie, kognitivnye i social'nye asпekty [Motivation of behavior: biological, cognitive and social aspects].– St. Petersburg. 2003. – 650 p.

19. Kapbasova G.B., Kapasheva G.A., Algozhina A.R. Study of the relationship between anxiety level and coping strategies among students // Bulletin of the Karaganda University. History. Philosophy Series. -2019. No.1. P.129-136. URI: http://rep.ksu.kz//handle/data/6350

20. Kryukova T. L. Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping - shkaly [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. – Kostroma: KSU N.A. Nekrasov. - 2010. - 64p. URI: https://www.coping-kostroma.com/index.php/content/books/40-methods

ҒТАМР 15.21.45 **10.51889/2959–5967.2025.85.4.002**

А.Р. Мінәсіпова [1] , Н.М. Садыкова [1] , Г.А. Қасен [1] , А.О. Дуйсенбаева [1] , Ш.Н. Закарьянова [1]*

[1] Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫ ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІБИ ДЕФОРМАЦИЯСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жоғары оқу орындарының оқытушыларының кәсіби деформациялары мәселесін зерттеудің теориялық негіздері мен олардың әлеуметтік-психологиялық детерминанттары қарастырылады. Кәсіби деформация ұғымына қатысты әлеуметтік психология және педагогикалық еңбек психологиясы аясындағы түрлі ғылыми тәсілдер сараланып, оның негізгі компоненттері мен құрылымы, сондай-ақ коммуникативтік, эмоциялық, когнитивтік және басқа деңгейлердегі көріністері жан-жақты сипатталады. Кәсіби деформациялардың қалыптасуына әсер ететін әлеуметтік және психологиялық факторларға ерекше назар аударылады. Сонымен қатар, мақалада жоғары оқу орындары мен орта кәсіптік білім беру мекемелері оқытушыларының кәсіби деформацияларының ұқсастықтары мен айырмашылықтары салыстырылады. Мақалада шетелдік және қазақстандық авторлардың еңбектеріне теориялық шолу жасалып, кәсіби деформация феноменінің көпқырлылығы мен оның әлеуметтік мәні талданады. Теориялық шолудың нәтижелері кәсіби дамуды қолдау мен оқытушылардың эмоционалдық тұрақтылығын нығайту шараларын негіздеуге бағытталған. Мақалада нақты эмпирикалық зерттеу нәтижелері келтіріліп, кәсіби деформациялардың әлеуметтік және тұлғалық шарттылығы талданады. Зерттеу нәтижелеріне негізделе отырып, мақалада оқытушылардың кәсіби деформациясының алдын алу мен психопрофилактика шараларын әзірлеуге бағытталған практикалық ұсыныстар берілген.

Түйін сөздер: кәсіби деформациялар, оқытушылардың тұлғасы, еңбек психологиясы, жоғары оқу орындары, оқытушылар.

Минасипова А.Р. [1], Садыкова Н.М. [1], Касен Г.А. [1], Дуйсенбаева А.О. [1], Закарьянова Ш.Н. [1]
[1] Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация

В данной статье рассматриваются теоретические основы изучения профессиональных деформаций преподавателей высших учебных заведений и их социально-психологические детерминанты. Проанализированы различные научные подходы в рамках социальной психологии и психологии педагогического труда, раскрыты основные компоненты и структура профессиональной деформации, а также её проявления на коммуникативном, эмоциональном, когнитивном и других уровнях. Особое внимание уделяется социальным и психологическим факторам, влияющим на формирование этих деформаций. Также сравниваются особенности профессиональных деформаций преподавателей вузов и учреждений среднего профессионального образования. В статье представлен теоретический обзор трудов казахстанских и зарубежных авторов, проанализированы многогранность феномена профессиональной деформации и его социальное значение. Результаты теоретического анализа направлены на

обоснование мер поддержки профессионального развития и укрепления эмоциональной устойчивости преподавателей. Приводятся конкретные результаты эмпирического исследования, раскрываются социальные и личностные предпосылки деформаций. На основе полученных данных даны практические рекомендации по профилактике профессиональных деформаций и разработке психопрофилактических мероприятий для преподавателей.

Ключевые слова: профессиональные деформации, личность преподавателей, психология труда, высшие учебные заведения, преподаватели.

Minasipova A. [1], Sadykova N. [1], Kassen G. [1], Duisenbayeva A. [1], Zakaryanova S. [1]
[1] Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF PROFESSIONAL DEFORMATION AMONG HIGHER EDUCATION INSTITUTION TEACHERS

Abstract

This article examines the theoretical foundations of studying professional deformations among higher education instructors and their socio-psychological determinants. Various scientific approaches within social psychology and the psychology of pedagogical labor related to the concept of professional deformation are analyzed. The article describes the main components and structure of professional deformations, as well as their manifestations on communicative, emotional, cognitive, and other levels. Special attention is paid to the social and psychological factors influencing the formation of such deformations. It also compares the similarities and differences between the professional deformations of university and vocational education instructors. The article provides a theoretical review of both international and Kazakhstani research, analyzing the complexity of the professional deformation phenomenon and its social significance. The outcomes of the theoretical review are aimed at substantiating support measures for professional development and strengthening teachers' emotional resilience. The article presents concrete empirical research findings, highlighting both social and personal determinants of professional deformation. Based on the results, practical recommendations are offered for the prevention and psycho-prophylaxis of professional deformations among teachers.

Keywords: professional deformations, personality of teachers, occupational psychology, higher education institutions, teachers.

Кіріспе. Соңғы жылдары елімізде орын алған әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мен білім беру жүйесінде жүргізіліп жатқан реформалар педагогтердің кәсіби қызметіне қойылатын талаптардың артуына себеп болды. Қазіргі заманғы білім беру жүйесі оқытушыдан жоғары деңгейдегі кәсіби құзыреттілікті, бейімделгіштік пен тұлғалық тұрақтылықты талап етеді. Бұл жағдай, өз кезегінде, педагогтердің еңбек жағдайларындағы жауапкершілік пен эмоционалдық жүктеменің артуына, кәсіби қызметтің психологиялық салмағының күшеюіне алып келіп отыр. Білім берудің барлық деңгейінде байқалып отырған бұл үрдіс педагогикалық еңбектің мазмұны мен құрылымына әсер етуде.

Әсіресе, қазіргі білім беру жүйесінде жоғары оқу орындарының оқытушыларына қойылатын талаптар күшейіп, олардың кәсіби қызметінің күрделілігі артуда. Бұл жағдай жоғары оқу орындары оқытушылардың тұлғалық және кәсіби дамуына тікелей әсер етіп, кәсіби деформациялардың қалыптасуына алғышарттар жасайды.

Негізгі бөлім. Кәсіби деформациялар – бұл маманның тұлғасында кәсіби қызметтің салдарынан пайда болатын тұрақты өзгерістер жүйесі. Жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформациялары олардың кәсіби мотивацияларына, тұлғалық қасиеттеріне және қарым-қатынас стильдеріне елеулі ықпал етеді.

Кәсіби деформациялар, сонымен қатар, педагогтің еңбек процесінде жинақталған тәжірибесінің, эмоциялық жағдайының және әлеуметтік ортаның ықпалынан туындайтын тұлғалық өзгерістердің жиынтығы болып табылады. Бұл өзгерістер оқытушының кәсіби әрекетінің сапасына, студенттермен қарым-қатынасына, эмоциялық күйіне және жалпы кәсіби әлеуетіне әсер етуі мүмкін. Аталған құбылысты терең түсіну үшін оның әлеуметтік-психологиялық детерминанттарын зерттеу өзекті болып табылады.

«Тұлғаның кәсіби деформациясы» терминін ғылыми айналымға алғаш рет 1921 жылы ресейлік-американдық социолог П. Сорокин енгізген.

Кәсіби деформациялар мәселесіне бірқатар ғылыми зерттеулер арналған. Бұл мәселені зерттеумен С. П. Безносов, Э. Ф. Зеер, Л. В. Мардахаев, В. Н. Дружинин, Н. Б. Москвина, Р. М. Грановская, В. П. Зинченко, Н. В. Кузьмина, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. Митин, В. В. Бойко, Н. В. Гришина, В. Е. Орел, Н. Е. Водопьянова, Т. Форманюк, Е. Е. Симанюк, Е. Рогов, В. Н. Мясищев, Е. В. Руденский және басқа да педагогтер мен психологтер айналысқан.

Ал кәсіби деформация феноменін зерттеген қазақстандық ғалымдар қатарынан З. Б. Мадалиева, С. Жақыпов, А. К. Мынбаева және басқа зерттеушілерді атап өтуге болады [1].

С. П. Безносов кәсіби деформацияларды жұмыстың тиімділігі мен нәтижелілігіне, сондай-ақ тұлғаның мінез-құлқына әсер ететін деструктивті өзгерістер ретінде қарастырады [2].

Э. Ф. Зеер кәсіби деформацияларды кәсіби қызметтің тұрақты құрылымдары ретінде сипаттайды, олар еңбек қызметінің өнімділігі мен нәтижесіне, сондай-ақ осы үдерістің басқа қатысушыларымен өзара әрекеттестігіне кері әсер етеді [3].

А. В. Козлова кәсіби деформациялар еңбек субъектісінің өзін күрделірек деңгейде қайта жаңғырта алмауымен, рефлексияның болмауымен және мақсат қою дағдыларын жоғалтуымен қатар жүретінін пайымдайды [4].

Педагогтердің кәсіби деформациялары төрт түрге бөлінеді:

– жалпыпедагогикалық – бұл деформациялар тәрбиешілерге, мұғалімдерге және оқытушыларға бірдей тән, яғни барлық педагогикалық мамандықтар өкілдеріне ортақ;

– типологиялық – жеке тұлғалық ерекшеліктердің педагогикалық қызметтің функцияларымен өзара бірігуі нәтижесінде мінез-құлықтық кешендерге айналуы;

– пәндік – белгілі бір пәнді оқытатын педагогтарда ұқсас түрде байқалатын деформациялар;

– жеке (индивидуалды) – тұлғаның жеке қасиеттерімен байланысты, сырттай кәсіппен байланысы жоқ деформациялар [5].

Н. В. Панованың [6] пікірінше, кәсіби деформация шартты түрде үш кезеңде дамиды: жүйкелік кернеу, қарсы тұру және тозу. Бірінші кезеңде педагог жүктеменің және күйзелістің әсеріне түседі, бұл оның психологиялық жай-күйіне тікелей ықпал етеді. Екінші кезеңде психиканың қорғаныс механизмдері іске қосылады, олар психологиялық және физикалық тепе-теңдікті қалпына келтіруге бағытталған. Бұл механизмдер стресс пен жүктемеге бейімделуде белгілі бір рөл атқарғанымен, маманның еңбек өнімділігінің төмендеуіне әкеледі. Үшінші, соңғы кезеңде маман эмоционалды және физикалық күйзеліске ұшырайды, эмоционалды-психологиялық тепе-теңдік пен жұмысқа қабілеттілікті қалпына келтіруге ресурстары қалмайды.

Қазіргі таңда педагогтердің кәсіби деформациясы мәселесіне белсенді қызығушылық танытылып келе жатқанына қарамастан, бұл құбылысты жоғары оқу орындары мен орта кәсіптік білім беру ұйымдарының оқытушыларына тән ерекшеліктері тұрғысынан тереңірек зерттеу қажет. Себебі бұл екі педагогикалық топ ұқсас кәсіби міндеттерді орындағанымен, олардың еңбек ерекшеліктері, қоғамдағы мәртебесі мен кәсіби даярлық деңгейі бірдей емес. Сәйкесінше, кәсіби деформациялардың сипаты да әртүрлі, өзіндік айқын ерекшеліктерге ие.

Ең алдымен, жоғары оқу орындары оқытушыларына жалпыпедагогикалық кәсіби деформациялар тән. Олар келесі түрде көрініс табады: авторитарлық, демонстративтік, доминанттық,

педагогикалық агрессия және догматизм. Авторитарлық, доминанттық және агрессия оқытушының студенттерге қатысты билік сезімінен туындайды, өйткені оқытушы — студенттердің білімін бақылаушы және бағалаушы тұлға. Студент оқытушыға тәуелді болғандықтан, бұл фактор оқу үдерісіне тікелей әсер етеді. Демонстративтілік жағдайында оқытушы өзінің қоғамдық беделін көрсетуге ұмтылады, бұл кейде оқу материалының сапалы меңгерілуінен басым түседі. Педагогикалық догматизм оқытушының кәсіби дамуына кедергі келтіреді, себебі ол өз пікірін жалғыз дұрыс деп есептеп, қызметтегі басқа субъектілердің көзқарасын қабылдамай, ойлау аясын кеңейтуге ұмтылмайды.

Типологиялық деформациялар келесі формаларда байқалады: консерватизм, рөлдік экспансионизм. Консерватизм жағдайында оқытушы маман ретінде дамуға ұмтылмайды, бұл теориялық және әдістемелік құралдарының шектеулілігінен көрінеді. Нәтижесінде, ол ескі және тұлғалық ерекшеліктерге бейімделмеген әдістер мен жұмыс формаларын қолдануға бейім болады. Рөлдік экспансионизм оқытушының өз өкілеттігін саналы немесе бейсаналы түрде кеңейтіп, өзінің лауазымдық міндеттерінен тыс қызметтерді орындауға талпынуынан көрінеді.

Пәндік деформациялар – дидактизм, ақпараттық енжарлық, мінез-құлықтық тасымал ретінде байқалады. Дидактизм – оқытушының студенттердің, әріптестерінің, тіпті жақын орта өкілдерінің қателіктерін шамадан тыс көрсетуге ұмтылуы, түсіндірмелі-иллюстративтік әдісті негізгі әдіс ретінде таңдауы, студентке өз ойын білдіруге мүмкіндік бермеуі. Ақпараттық енжарлық – ғылыми және әдістемелік жаңалықтарды елемеуден туындайды, нәтижесінде оқытушы ескі тәсілдермен жұмыс істеп, жаңашылдық енгізуге ұмтылмайды. Мінез-құлықтық тасымал – студенттердің жағымсыз мінез-құлқын өз мінез-құлқына көшіру. Бұл оқытушының конструктивті қарым-қатынас құру және конфликттік жағдайларды басқару қабілетінің төмендеуіне алып келеді.

Жеке (индивидуалдық) кәсіби деформациялар қатарына да ақпараттық енжарлық, педагогикалық догматизм және педагогикалық агрессия жатады [7].

Кәсіби деформациялардың әлеуметтік-психологиялық детерминанттары деп кәсіби қызмет барысында туындайтын деструктивті өзгерістердің қалыптасу үдерісін айқындайтын әлеуметтік және психологиялық жағдайлар, себептер мен факторлар түсініледі. Э. Ф. Зеердің пікірінше, кәсіби деформацияларды детерминациялайтын факторларды келесідей жіктеуге болады [3]:

– объективті факторлар – әлеуметтік ортамен, соның ішінде кәсіби ортаның ерекшеліктерімен, еңбектің мәртебесі мен имиджімен шартталған;

– субъективті факторлар – тұлғаның жеке-типологиялық ерекшеліктерімен тікелей байланысты;

– объективті-субъективті факторлар – кәсіби қызметтің өзі, басқару ерекшелігі және басшының кәсібилік қабілетімен айқындалатын жағдайлар.

Жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформацияларының әлеуметтік-психологиялық детерминанттары мәселесіне арналған зерттеулерде бірнеше маңызды факторлар айқындалады. Бұл факторлар оқытушы тұлғасының кәсіби деформацияларға бейімділігін қалыптастыруда елеулі рөл атқарады.

Атап айтқанда, кәсіби деформациялардың дамуында келесі әлеуметтік-психологиялық детерминанттар маңызды орын алады: педагогикалық қызметтің бастапқы мотивтері (әлеуметтік маңыздылық, мәртебеге ұмтылу), кәсіби әрекеттің бірсарынды және стереотипті сипат алуы, қызметтік жүктеменің шамадан тыс артуы, эмоционалдық қысым мен күйзелістің үнемі орын алуы, сондай-ақ ұжым ішіндегі кәсіби қарым-қатынастардың сипаттамасы. Бұл факторлар оқытушы тұлғасының кәсіби қызметке қатынасын өзгертумен қатар, оның психологиялық күйіне, тұлғалық әлеуетіне де тікелей әсер етеді [7].

Көптеген зерттеулердің нәтижелері бойынша, ұзақ уақыт бойы созылған жүйкелік күйзеліс адамның психологиялық тұрақтылығының төмендеуіне, белсенділігінің әлсіреуіне ықпал етіп, нәтижесінде кәсіби деформациялардың дамуына алып келуі мүмкін [8].

Психоэмоционалдық жағдайға ең көп теріс әсер ететін факторлар — сыртқы ортамен қарым-қатынас, атап айтқанда, әкімшілікпен, әріптестермен, ата-аналармен және студенттермен жеке қатынастар болып табылады [9].

Оқытушылардың кәсіби-педагогикалық деформациясын өзекті мәселе ретінде көрсететін факторлар тек олардың денсаулығы мен мотивациясына ғана емес, сонымен қатар білім беру жүйесінің тиімділігіне де әсер етеді. Оқытушылардың күйзелісін азайту, кәсіби қызметін қолдау және күйзелісті басқару үшін тиімді шаралар қабылдау қажет [10].

Осыған байланысты, кәсіби деформациялардың алдын алу және олардың жағымсыз салдарын жеңілдету мақсатында арнайы психопрофилактикалық бағдарламаның маңыздылығы артып отыр. Мұндай бағдарлама жоғары оқу орындары оқытушыларының тұлғалық өзекті мәселелерін ескеретін және олардың жеке психологиялық ресурстарын нығайтатын бағыттар жүйесін қамтуы тиіс деп ойлаймыз. Бұл бағдарлама оқытушылардың кәсіби қызмет барысында кездесетін стресстік жағдайларды тиімді басқаруға, эмоциялық тұрақтылығын арттыруға, сондай-ақ кәсіби күйзеліс пен эмоционалдық шаршаудың алдын алуға бағытталуы қажет.

Жоғары оқу орындарының оқытушыларының кәсіби деформациялары мәселесіне арналған психопрофилактикалық бағдарламалар, ең алдымен, мәселенің өзектілігін ұғынуды қамту керек. Басқаша айтқанда, кәсіби деформацияның мәні мен салдарын оқытушылардың саналы түрде түсінуі, өз кәсіби әрекетіне сыни көзқарас қалыптастыруы, әрі бұл құбылысқа қарсы тұрудың маңыздылығын мойындауы қажет. Бұл кезеңде ақпараттық-түсіндіру жұмыстары, семинарлар, тренингтер арқылы кәсіби деформацияның түрлері, белгілері мен зардаптары кеңінен талқыланып, оқытушылардың өзіне-өзі бақылау дағдылары дамытылады.

Екіншіден, ішкі мотивация мен өзгерістерге дайындықты дамыту маңызды. Оқытушылардың өзін-өзі кәсіби жетілдіруге және қайта бағдарлауға деген ішкі ниетін арттыру, кәсіби күйзелістерге қарсы тұруға психологиялық әзірлікті қалыптастыру қажет. Бұл мақсатта мотивациялық тренингтер, коучинг сессиялары және психологиялық кеңес беру жүргізіліп, оқытушылардың кәсіби өсуге деген қызығушылығы мен мақсаттылығы нығайтылуы тиіс.

Үшіншіден, рефлексия дағдыларын қалыптастыруға ерекше көңіл бөлу керек. Бұл кәсіби әрекет пен жеке тәжірибеге талдау жасап, өз әрекеттері мен эмоциялық реакцияларын түсіне білуге, олардың себебі мен салдарын ұғынуға мүмкіндік береді. Рефлексия оқытушыларға өз кәсіби тәжірибесін тиімді реттеуге, стресстік жағдайлардан дұрыс шығуға және эмоционалдық күйзелістерді азайтуға көмектеседі.

Сонымен қатар, кәсіби деформациялардың тұлғалық ерекшеліктерімен байланысын ескеру де маңызды. Себебі, әрбір оқытушыда деформацияның әртүрлі формада көрініс табуы мүмкін екендігін мойындау арқылы психопрофилактикалық шаралар мен психологиялық қолдауды ұйымдастырудың тиімділігі артады. Бұл бағытта жеке-жеке психологиялық диагностика жүргізіліп, әр тұлғаның ерекшеліктеріне сәйкес жеке даму жоспарлары жасалуы қажет.

Жоғары оқу орындарының оқытушыларының кәсіби деформациялары мәселесіне арналған психопрофилактикалық бағдарламалар педагогикалық кәсіп туралы көзқарасты кеңейтуге бағытталуы тиіс. Оқытушылықты тек пән беру міндеті ретінде емес, көпқырлы әлеуметтік-психологиялық әрекет ретінде түсіндіру, педагог қызметінің тұлғалық, мәдени және коммуникативтік қырларын тануға бағыттау маңызды. Бұл оқытушылардың кәсіби миссиясына деген құндылықтық көзқарасын қалыптастырады және олардың жұмысқа деген жауапкершілігін арттырады.

Сонымен қоса, ұжымішілік қарым-қатынастардың, кәсіби микроклиматтың маңызын ұғыну, эмоциялық интеллектті және топ ішіндегі өзара әрекеттесу дағдыларын дамыту қажеттігі де ерекше атап өтіледі. Қалыптасқан автоматизмдер мен кәсіби стереотиптерді қайта қарап, кәсіби қызметтің жаңа мазмұндық бағытын құру, жаңашылдыққа ашықтық таныту, кәсіби деформацияларға әкелетін ішкі ұстанымдар мен наным-сенімдерді анықтау және оларды өзгертуге бағытталған психокоррекциялық әдістерді қолдану да аса маңызды аспектілер болып табылады.

Аталған бағыттарды кешенді түрде іске асыру жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформацияларының алдын алып қана қоймай, олардың тұлғалық және кәсіби ресурстарын белсендіруге, эмоционалдық саулықты сақтауға, сондай-ақ кәсіби тиімділікті арттыруға ықпал етеді.

Бұл, өз кезегінде, жоғары білім беру сапасын қамтамасыз етудің, адами капиталдың сапалы дамуының және білім беру процесіндегі қатысушылардың өзара тиімді әрекеттесуінің маңызды негізі болады деп сеніммен айта аламыз. Осылайша, психопрофилактикалық бағдарламалар педагогтардың кәсіби өмірінің ұзақ мерзімді тұрақтылығы мен тиімділігін қамтамасыз етуге бағытталған кешенді жүйелік шаралардың ажырамас бөлігі болып табылады.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеудің мақсаты – жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформацияларының ерекшеліктері мен олардың әлеуметтік-психологиялық детерминанттарын анықтау болды. Теориялық-эмпирикалық тәсіл шеңберінде кәсіби деформация көріністерінің жоғары оқу орны оқытушыларының кәсіби қызметі аясында байқалатын сипаттарын талдауға, сондай-ақ бұл деформациялардың қалыптасуына әсер ететін әлеуметтік және психологиялық факторларға ерекше назар аударылды. Зерттеу гипотезасы жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформациялары олардың кәсіби қызметінің ерекшеліктерімен, жауапкершілік деңгейімен, студенттермен өзара әрекеттесу сипатымен және білім беру ортасындағы әлеуметтік мәртебесімен шартталған айрықша көріністерге ие деген тұжырымға негізделді. Сондай-ақ, кәсіби деформациялардың көрініс табу деңгейіне тікелей әсер ететін бірқатар әлеуметтік-психологиялық детерминанттар – мамандықты таңдаудағы мотивация, эмоционалдық күйзелу деңгейі, ішкі жүйелік коммуникация сапасы және кәсіби ортаның ерекшеліктері бар екендігі болжанды.

Зерттеуге еңбек өтілі әртүрлі 57 жоғары оқу орындарының оқытушылары қатысты. Зерттеу үш негізгі кезеңнен тұрды: дайындық кезеңі, негізгі эмпирикалық кезең және алынған нәтижелерді талдау кезеңі. Әр кезең алдын ала қойылған мақсаттар мен міндеттерге сәйкес жүзеге асырылды.

1-кезең зерттеу жұмысының теориялық негіздерін анықтауға, мақсат пен міндеттерді нақтылауға бағытталды. Бұл кезеңде кәсіби деформация ұғымына қатысты отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттерге шолу жасалып, зерттеу нысаны мен пәні айқындалды. Сонымен қатар, зерттеуге қажетті диагностикалық әдістемелер іріктеліп, зерттеу жоспары мен әдістемелік құралдар дайындалды. 2-кезеңде келесі диагностикалық әдістемелер қолданылды: В. В. Бойконың «Тұлғаның эмоционалдық күйіп кетуін диагностикалау» әдістемесі [11, б. 161]; К. Маслачтың «Кәсіби күйіп кетуді диагностикалау» әдістемесі [11, б. 360]; В. В. Бойконың «Тұлғааралық қарым-қатынастағы деструктивті ұстанымдарды анықтау» әдістемесі [11, б. 365]; Е. П. Ильин модификациясындағы «Педагогтардың кәсіби деформациясы» әдістемесі [12]. 3-кезеңде зерттеу бойынша алынған деректерді өңдеу және салыстырмалы талдау жүргізілді. Әр топтың нәтижелері салыстырылды және айырмашылықтар анықталды. Деректер кестелер түрінде жүйеленді.

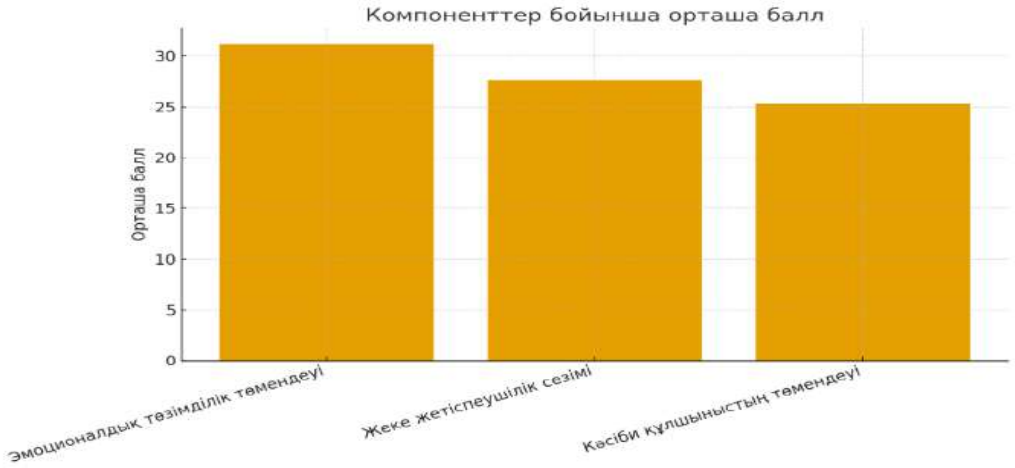
Зерттеу нәтижелері мен талқылаулар Жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформацияларының ерекшеліктері мен олардың әлеуметтік-психологиялық детерминанттарын анықтау мақсатында зерттелінушілерге алдымен В. В. Бойконың «Тұлғаның эмоционалдық күйіп кетуін диагностикалау» әдістемесі жүргізілді. Аталған әдістеме педагогикалық қызметкерлердің кәсіби іс-әрекетінде туындайтын эмоционалдық қажу және кәсіби мотивацияның төмендеуі сияқты көрсеткіштерді анықтауға мүмкіндік береді. Зерттеу барысында оқытушылардың эмоционалдық жағдайы, жұмысқа деген көзқарасы мен психологиялық тұрақтылығы жан-жақты талданды. Зерттеу нәтижелері бойынша оқытушылардың эмоционалдық күйіп кету деңгейлері орташа және жоғары деңгейде екені анықталды. Еңбек өтілі жоғары оқытушылар арасында эмоционалдық күйіп кету симптомдары жиі байқалды. Зерттеу нәтижелері 1-кестеде көрсетілген. 1-кестеде келтірілген мәліметтерге сәйкес, зерттеуге қатысқан 57 оқытушының 19-ында (33%) эмоционалдық күйіп кетудің өте жоғары деңгейі анықталды. 20

оқытушы (35%) эмоционалдық күйіп кетудің жоғары деңгейін көрсетті. Орташа деңгей 18 оқытушыда (32%) анықталды.

Кесте 1 - Оқытушылардың В. В. Бойконың «Тұлғаның эмоционалдық күйіп кетуін диагностикалау» әдістемесі бойынша нәтижелері.

Еңбек өтілі	Қатысушылар саны	Орташа балл	Күйіп кету деңгейі (%)
1–5 жыл	18	22,4	Орташа (32%)
6–15 жыл	20	28,7	Жоғары (35%)
16 жылдан жоғары	19	34,5	Өте жоғары (33%)

Келесі кезекте жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби күйіп кету деңгейлерін анықтау мақсатында К. Маслачтың «Кәсіби күйіп кетуді диагностикалау» әдістемесі қолданылды. Зерттеу нәтижелері 1-суретте көрсетілген.



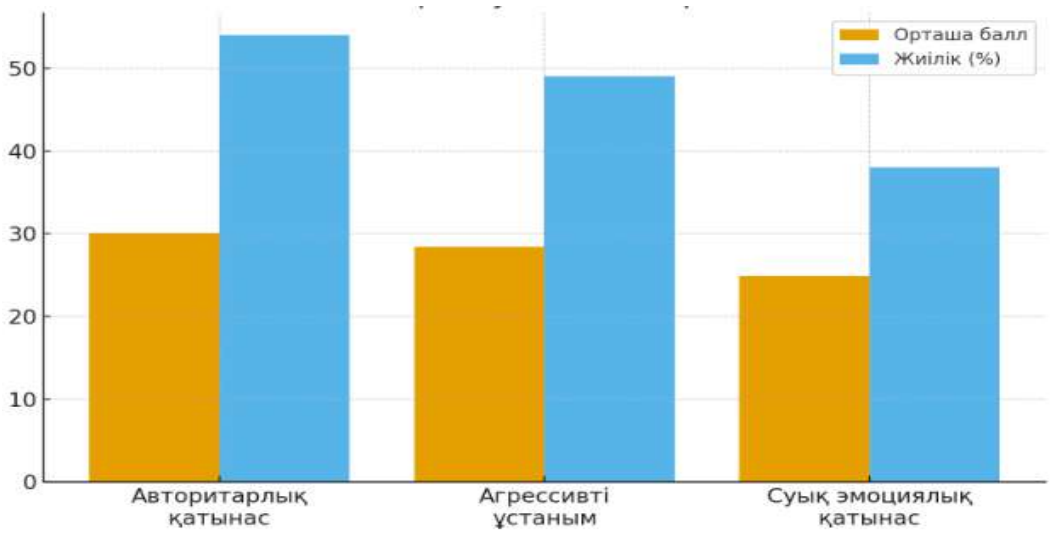
Сурет 1 - Оқытушылардың К. Маслачтың «Кәсіби күйіп кетуді диагностикалау» әдістемесі бойынша нәтижелері.

1-суретте келтірілген мәліметтерге сәйкес, жоғары оқу орындары оқытушыларында кәсіби күйіп кетудің негізгі үш компоненті анықталды: эмоционалдық төзімділік төмендеуі, жеке жетіспеушілік сезімі және кәсіби құлшыныстың төмендеуі. Эмоционалдық төзімділік төмендеуі бойынша орташа балл 31,2 болды. Жеке жетіспеушілік сезімі бойынша орташа балл 27,6. Ал кәсіби құлшыныстың төмендеуі бойынша орташа балл 25,3 болды.

Келесі кезекте жоғары оқу орындары оқытушыларына «Тұлғааралық қарым-қатынастағы деструктивті ұстанымдар» (В. В. Бойко әдістемесі) жүргізілді. Зерттеу нәтижелері 2-суретте көрсетілген.

2-суретте келтірілген мәліметтерге сәйкес, жоғары оқу орындары оқытушыларының басым бөлігінде авторитарлық, агрессивті және суық қарым-қатынас түрлері анықталды, бұл кәсіби деформацияның көрінісі ретінде қарастырылады.

Авторитарлық қатынас бойынша орташа балл 30,1 болды, кездесу жиілігі 54%. Агрессивті ұстаным бойынша орташа балл 28,4, кездесу жиілігі 49%. Ал суық эмоциялық қатынас бойынша орташа балл 24,9 болды, жиілік 38%.



Сурет 2 - Оқытушылардың В. В. Бойконың «Тұлғааралық қарым-қатынастағы деструктивті ұстанымдар» әдістемесі бойынша нәтижелері.

Келесі кезекте жоғары оқу орындары оқытушыларына Е. П. Ильиннің «Педагогтардың кәсіби деформациясы» әдістемесі жүргізілді. Зерттеу нәтижелері 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2 - Оқытушылардың Е. П. Ильиннің «Педагогтардың кәсіби деформациясы» әдістемесі бойынша нәтижелері.

Деформация түрі	Орташа балл	Жиілік (%)
Доминанттық	33,7	62%
Догматизм	29,8	54%
Педагогикалық агрессия	27,5	48%
Консерватизм	26,1	44%

2-кестеде келтірілген мәліметтерге сәйкес, жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформациясының негізгі көрсеткіштері ретінде доминанттық, догматизм, педагогикалық агрессия және консерватизм белгілері анықталды.

Кәсіби күйіп кетудің құрылымдық компоненттері мен тұлғааралық деструктивті қарым-қатынас стильдері арасындағы өзара байланысты анықтау мақсатында Спирменнің рангілік корреляциялық талдауы жүргізілді. Талдау нәтижелері эмоционалдық төзімділік төмендеуі, жеке жетіспеушілік сезімі және кәсіби құлшыныстың төмендеуі көрсеткіштерінің тұлғааралық қарым-қатынастың деструктивті стильдерімен оң бағытта байланысатынын көрсетті. Талдау нәтижелері 3-кестеде көрсетілген.

Кесте 3 - Кәсіби күйіп кету компоненттері мен тұлғааралық деструктивті қарым-қатынас стильдері арасындағы Спирменнің рангілік корреляция коэффициенттері.

Айнымалылар	Авторитарлық қатынас		Агрессивті қатынас	Суық эмоциялық қатынас
Эмоционалдық төзімділік төмендеуі	0,46*		0,41*	0,38
Жеке жетіспеушілік сезімі	0,44*		0,43*	0,36
Кәсіби құлшыныстың төмендеуі	0,39		0,37	0,32

Ескерту: * $p < 0.05$ деңгейінде мәнді байланыс

Эмоционалдық төзімділік төмендеуі авторитарлық қатынас стилімен ($\rho = 0,46$, $p < 0,05$) және агрессивті бағытпен ($\rho = 0,41$, $p < 0,05$) орташа деңгейдегі оң байланысты көрсетті. Жеке жетіспеушілік сезімі авторитарлық ($\rho = 0,44$, $p < 0,05$) және агрессивті стильдермен ($\rho = 0,43$, $p < 0,05$) біршама тұрақты корреляция түзді. Кәсіби құлшыныстың төмендеуімен де деструктивті қарым-қатынас стильдері арасында оң бағыттағы байланыс байқалды, алайда оның күштілігі салыстырмалы түрде төмен болды ($\rho = 0,32–0,39$).

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер кәсіби күйіп кету деңгейінің жоғарылауы оқытушылардың тұлғааралық өзара әрекеттесуінде авторитарлық, агрессивті және эмоциялық суықтықтың күшеюіне ықпал ететінін көрсетеді. Бұл кәсіби күйіп кетудің тұлғааралық қатынасқа әсер ететін маңызды психологиялық фактор болып табылатынын дәлелдейді.

Қорытынды: Қорытындылай келе, жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформациясы феноменіне теориялық тұрғыдан жан-жақты талдау жасалды. Кәсіби деформацияның мазмұнына, құрылымына және көрініс формаларына байланысты отандық және шетелдік зерттеулер мұқият сараланып, бұл ұғымның әлеуметтік-психологиялық мәні кеңінен сипатталды.

Жүргізілген теориялық шолу нәтижесінде кәсіби деформацияның даму себептері ретінде оқытушылардың кәсіби ортасының ерекшеліктері, тұлғалық қасиеттері, эмоциялық тұрақтылық деңгейі, мотивациялық құрылымы және әлеуметтік қолдау деңгейі сияқты маңызды факторлар анықталды. Сонымен қатар, кәсіби деформацияның когнитивтік, эмоциялық және коммуникативтік компоненттері мен олардың өзара байланыстары нақты көрсетілді.

Шетелдік және қазақстандық зерттеулерге сүйене отырып, кәсіби деформацияның жоғары білім беру саласындағы педагогикалық қызмет сапасына айтарлықтай әсер ететін негізгі фактор екені дәлелденді. Бұл теориялық қорытындылар кәсіби деформацияның алдын алу және түзетуге бағытталған практикалық шараларды әзірлеуге қажетті ғылыми негіз бола отырып, педагогтардың кәсіби дамуын және эмоционалдық тұрақтылығын қолдауға ықпал етеді.

Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орындары оқытушыларының кәсіби деформациясы олардың еңбек өтіліне, кәсіби қызметінің мазмұнына және тұлғалық-психологиялық ерекшеліктеріне байланысты әртүрлі сипатта көрініс табатынын көрсетті. Эмпирикалық мәліметтер оқытушылардың кәсіби қызмет барысында эмоционалдық күйіп кету, тұлғааралық қарым-қатынастағы деструктивті ұстанымдар және кәсіби деформация деңгейінің еңбек өтілі артқан сайын күшейетінін айғақтайды.

Әсіресе 15 жылдан астам еңбек өтілі бар оқытушыларда эмоционалдық қажу, деперсонализация, мотивациялық құлдырау және агрессия, авторитарлық сияқты белгілер басым екендігі анықталды. Бұл көрсеткіштер кәсіби деформацияның біртіндеп қалыптасып, тереңдейтін үдеріс екенін дәлелдейді.

Зерттеу барысында қойылған болжам толығымен расталды: жоғары оқу орны педагогтерінің кәсіби деформациясы олардың кәсіби қызметінің ерекшеліктеріне, әлеуметтік мәртебесіне, эмоционалдық күйіне және ішкі мотивациясына тәуелді. Сонымен қатар, деструктивті мінезқұлық пен қарым-қатынас стильдерінің, күйіп кету синдромының көріністері кәсіби деформацияның негізгі көрсеткіштері болып табылады.

Аталған нәтижелерге сүйене отырып, кәсіби деформацияның алдын алу мақсатында педагогтардің эмоционалдық тұрақтылығын арттыруға, кәсіби қолдауды күшейтуге және жұмыс жағдайларын оңтайландыруға бағытталған психологиялық-педагогикалық интервенциялар мен тренингтер кешенін әзірлеу қажеттілігі бар екенін байқаймыз. Сондай-ақ, жас оқытушылардың кәсіби әлеуетін дамытуға бағытталған жүйелі психологиялық сүйемелдеу де аса маңызды деп ойлаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Mynbayeva A., Anarbek N., Akhmetova G.K. Diagnosis of Pedagogical Professional Deformations: A View from Kazakhstan. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012; 69:1289-1294. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.064

2. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. Санкт-Петербург: Речь. 2004; 272.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Москва: Акад. проект; Фонд «Мир». 2005; 429.

4. Козлова А.В. Психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателя высшей школы. Москва. 2006; 19.

5. Темиров Т.М. Психическое выгорание как деструктивный механизм деятельности педагога. Мир психологии. 2008; 4:54–64.

6. Панова Н.В. Профессиональные деформации и пути их коррекции в личностно-профессиональном развитии педагога. Вестник Северо-Восточного федерального университета. Гуманитарные науки. Педагогика. 2010; 2(2):113–120.

7. Потутина А.В. Феномен профессиональной деформации у преподавателей высших учебных заведений. Идеи. Поиски. Решения. 2021; 44–48.

8. Rogov E., Zheldochenko L. Risks of pedagogical profession: the determination of deformations by the sphere of teacher's activity. ISPCPEP. 2019; 175–179. https://doi.org/10.2991/ispcpep-19.2019.42

9. Stukalova O., Malaschenko V., Cornilov G.A., Sychenkova A., Kozlova E., Prokopyev A. Modern directions for prevention of destructive influence of teacher professional deformation. Humanities & Social Sciences Reviews. 2019; 7(5):731–737. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7590

10. Saidova P. The Impact of Professional-Pedagogical Deformation on Teaching Activities. European International Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies. 2025; 5(1):56–59. https://doi.org/10.55640/eijmrms-05-01-12

11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Самара: Бахрах-М. 1998; 672.

12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер. 2000; 512.

References

1. Mynbayeva A., Anarbek N., Akhmetova G.K. Diagnosis of Pedagogical Professional Deformations: A View from Kazakhstan. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012; 69:1289–1294. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.064

2. Beznosov S.P. Professional'naya deformaciya lichnosti. Sankt-Peterburg: Rech'. 2004; 272.

3. Zeer E.F. Psihologiya professij. Moskva: Akad. proekt; Fond «Mir». 2005; 429.

4. Kozlova A.V. Psihologicheskie osobennosti professional'nyh deformacij lichnosti prepodavatelya vysshej shkoly. Moskva. 2006; 19.

5. Temirov T.M. Psihicheskoe vygoranie kak destruktivnyj mekhanizm deyatel'nosti pedagoga. Mir psihologii. 2008; 4:54–64.

6. Panova N.V. Professional'nye deformacii i puti ih korrekcii v lichnostno-professional'nom razvitii pedagoga. Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnye nauki. Pedagogika. 2010; 2(2):113–120.

7. Potutina A.V. Fenomen professional'noj deformacii u prepodavatelej vysshih uchebnyh zavedenij. Idei. Poiski. Resheniya. 2021; 44–48.

8. Rogov E., Zheldochenko L. Risks of pedagogical profession: the determination of deformations by the sphere of teacher's activity. ISPCPEP. 2019; 175–179. https://doi.org/10.2991/ispcpep-19.2019.42

9. Stukalova O., Malaschenko V., Cornilov G.A., Sychenkova A., Kozlova E., Prokopyev A. Modern directions for prevention of destructive influence of teacher professional deformation. Humanities & Social Sciences Reviews. 2019; 7(5):731–737. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7590

10. Saidova P. The Impact of Professional-Pedagogical Deformation on Teaching Activities. European International Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies. 2025; 5(1):56–59. https://doi.org/10.55640/eijmrms-05-01-12

11. Rajgorodskij D.Ya. Prakticheskaya psihodiagnostika. Samara: Bahrah-M. 1998; 672.

12. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. Sankt-Peterburg: Piter. 2000; 512.

МРНТИ 15.25.45 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.003**

З.О. Унербаева[*1], О.К. Кулумбетова[1], М.А. Оразбаева[1], К.К. Альмуратова[2], Н.Б. Карабаева[3]*

[1]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
[2] Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті
[3]Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті

ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ АЛҒЫШАРТЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Әдебиеттердің кең көзі адамдардың эмоцияларды бақылау, өңдеу және реттеу дәрежесі бойынша ерекшеленетінін көрсетеді. Бұл зерттеу осы теорияларға негізделген. Өзін-өзі анықтау психологияда адамның өзін жеке тұлға ретінде түсініп, өмірлік жолын мақсаттарын, құндылықтарын, кәсібін, әлеуметтік рөлдерін саналы түрде түсіну үрдісі ретінде анықталады. Эмоционалды интеллект – бұл адамның өз эмоцияларын және басқа адамдардың эмоцияларын тану, түсіну, басқару және тиімді пайдалану қабілеті. Психологиялық әл-ауқат адамның өз өміріне қанағаттануы, өзінің эмоциялық, танымдық және әлеуметтік жағдайын оң қабылдауы, ішкі үйлесімділік пен өмірлік мәнді сезінуі. Зерттеудің мақсаты - өзін-өзі анықтау эмоционалды интеллект пен психологиялық әл-ауқат бойынша жеке айырмашылықтарды түсіндіреді деген болжамды тексеру. Зерттеуде «Жалпы мотивация шкаласы», «Эмоцияны бағалау шкаласы» және «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» қолданылды. Бутстрап талдауды қолданған қарапайым және көп делдалды үлгі студенттер (n=83) мен жұмысшыларды (n=65) зерттеу арқылы осы байланыстарды тексерді. Нәтижелер екі зерттеуде де өзін-өзі анықтау мен психологиялық әл-ауқат арасындағы байланыста эмоционалды интеллектінің болжамды делдалдық рөлін дәлелдеді. ЭИ-ң өзара байланысқан аспектілері ажыратылғаннан кейін екі зерттеуде де «көңіл-күйді реттеу/оптимизм» және «әлеуметтік дағдылар» үшін және 2-зерттеуде теріс болса да «эмоцияларды қолдануға» қатысты жанама әсерлер анықталды. Біздің нәтижелер эмоционалды интеллект алғышарттары бойынша алдыңғы зерттеу жұмыстарын растады және кеңейтті және адамның әртүрлі жағдайлардағы іс-әрекеттерінде маңызды болып табылады.

Түйін сөздер: өзін-өзі анықтау, эмоционалды интеллект, психологиялық әл-ауқат.

Унербаева З.О.[*1], Кулумбетова О.К.[1], Оразбаева М.А[1], Альмуратова К.К.[2], Карабаева Н.Б.[3]*

[1]Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
[2]Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова
[3]Атырауский университет имени Х.Досмухамедова

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Обширный обьем литературы указывает на то, что люди различаются по степени, в которой они контролируют эмоции, обрабатывают их и регулируют. Самоопределение является процессом, при котором человек осознанно выбирает свой жизненный путь, цели, ценности, поведение и социальную роль, исходя из внутренних убеждении. Эмоциональный интеллект определяется как способность человека распознавать, понимать, выражать, управлять своими эмоциями и распознавать эмоции других людей, а также использовать эту информацию для построения эффективных отношении и принятия решений. Психологическое благополучие – это комплексное состояние, характеризующееся субьективным удовлетворением человека своей жизнью, положительным восприятием своих эмоциональных, когнитивных и социальных аспектов, а также ощущением внутренней гармонии. Настоящее исследование было направлено

на то, чтобы развить эти знания, изучив может ли общее самоопределение обьяснять индивидуальные различия в эмоциональном интеллекте и психологическом благополучии. В исследовании были использованы «Шкала общей мотивации», «Шкала оценки эмоции» и «Шкала психологического благополучия». Простая и множественная модель посредничества с использованием бутстрап-анализа проверила эти связи на выборке студентов (Исследование 1, n=83) и работников (Исследование 2, n=65). Результаты подтвердили предполагаемую посредническую роль эмоционального интеллекта в отношениях между самоопределением и психологическим благополучием в обоих исследованиях. Когда взаимосвязанные аспекты эмоционального интеллекта были тщательно разделены, косвенные эффекты проявились для «регуляции настроения/оптимизма» и «социальных навыков» в обоих исследованиях, а также «использования эмоций», хотя и отрицательно, в Исследовании 2. Наши результаты подтверждают и расширяют прошлые работы по предпосылкам ЭИ и имеют важные последствия для функционирования человека в различных условиях.

Ключевые слова: самоопределение, эмоционалды интеллект, психологическое благополучие.

*Z. Unerbayeva**[1], O. Kulumbetova[1], M. Orazbayeva[1], K. Almuratova[2], N.Karabayeva[3]*
[1]Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
[2] Aktobe Regional University named after K. Zhubanov
[3]Atyrau University named after Kh.Dosmukhamedov

SELF-DETERMINATION AS A PREREQUISITE FOR EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract

A wide range of literature suggests that people differ in the extent to which they control, process and regulate their emotions. Self-determination is a process in which a person consciously chooses his or her life path, goals, values, behavior and social role based on internal convictions. Emotional intelligence is defined as a person's ability to recognize, understand, express and manage their own emotions and recognize the emotions of others and to use this information to build effective relationships and make decisions. Psychological well-being is a complex state characterized by a person's subjective satisfaction with their life, a positive perception of their emotional, cognitive and social aspects, as well as a sense of inner harmony. This study builds on these theories. Self-concept explains individual differences in emotional intelligence and psychological well-being. The study used the General Motivation Scale, the Emotion Rating Scale and the Psychological Well-Being Scale. A simple and multi-mediator model using bootstrap analysis tested these relationships using a simple of students (Study 1, n=83) and workers (Study 2, n=65). Results confirmed the hypothesized mediating role of emotional intelligence in the relationship between self-concept and psychological well-being in both studies. After controlling for the interrelated aspects of EI, indirect effects were found for «mood regulation/optimism» and «social skills» in both studies and for «using emotions», even if negative, in study 2. Our results confirm and extend previous research on the antecedents of EI and have important implications for how people act in different situation.

Keywords: self-determination, emotional intelligence, psychological well-being.

Кіріспе Көптеген ғылыми мәліметтер адамдардың күнделікті өмірде эмоцияға қатысты ақпаратты пайдалану дәрежесі бойынша ерекшеленетінін көрсетеді. Майер, Саловей және Карузо бұл қабілетті эмоционалды интеллект деп атайды және оны «эмоцияларды қабылдау және білдіру, эмоцияларды ойға ассимиляциялау, эмоциялар арқылы түсіну және пайымдау, өзіндегі және басқалардағы эмоцияларды реттеу қабілеті» деп атайды [1, 396 б.]. Авторлар үшін ЭИ қабілеттер жиынтығы болып табылады және дәстүрлі интеллект тесттері сияқты максималды өнімділік көрсеткіштері арқылы бағалануы керек. Бұл тұжырымдама ЭИ табиғаты

бойынша аффективті және тұлғаның негізгі қасиеттерімен кейбір ортақ айырмашылықтарды бөлісетін өзін-өзі қабылдау, бейімділіктер және мотивациялар жиынтығы ретінде анықтайды. Қабілет үлгісінен айырмашылығы, ЭИ қасиеттер үлгісі адамның эмоционалды тәжірибесінің негізінде жатқан субъективтілікті қамтиды, сондықтан өзіне-өзі есеп беру көрсеткіштері арқылы бағалануы керек.

ЭИ көрсеткіштері бойынша жоғары ұпайға ие болғандар еңбекте және оқуда жақсы нәтижелер көрсетеді, олар үнемі позитивті қарым-қатынаста болады, физикалық денсаулықтары жақсы. Алайда, эмоционалды денсаулық пен әл-ауқатты жақсарту ЭИ ең үлкен әлеуеті болып табылады. Мысалы, ЭИ психопатологияның бірнеше көрсеткіштерімен, атап айтсақ, тұлғалық бұзылыстармен, мазасыздықпен, өзіне зиян келтірумен және жеткіншектердегі сыртқа бағытталған мінез-құлықпен теріс байланысады. Клиникалық емес үлгілерде ЭИ өмірге қанағаттану, бақыт, оптимизм, өзін-өзі бағалау және негативті эмоциялардың төмендеуі сияқты әл-ауқаттың көрсеткіштерімен оң корреляцияланады. Алайда, неліктен кейбір адамдар басқаларға қарағанда эмоцияларын оңай басқарады, өңдейді және реттейді? Басқаша айтқанда, ЭИ жеке айырмашылықтарының себептері неде? ЭИ қасиеттер үлгісіне сәйкес жоғары тұлға факторлары адамдардың аффективті өзіндік қабылдауын қалыптастырады деп болжанады. Мысалы, ЭИ қасиеті тұлғаның әр бес қасиеті мен психикалық денсаулық және әл-ауқатты өзіндік бағалау арасында байланыс орнатты. Басқа зерттеулерге сәйкес, ЭИ қасиеті зейін сапасындағы диспозициялық айырмашылықтардан туындауы мүмкін. Шутте және Малуфф саналы түсіну мен субъективті әл-ауқаттың әр түрлі көрсеткіштері арасындағы байланыс ЭИ қасиетімен жанамаланатындығын байқаған [2, 1116 б.]. ЭИ-ң көңіл-күйді реттеу сияқты ішкі компоненті үшін маңызды жанама әсерлер анықталған. Мысалы, Кампфе және Митте көңіл-күйді қалпына келтіру экстраверсия мен өмірге қанағаттанушылық, сондай-ақ экстраверсия мен бақыт арасындағы байланысты түсіндіретінін байқады. Басқа зерттеулерге сәйкес, эмоцияларды когнитивті қайта бағалау сенімді бауыр басу мен әл-ауқат арасындағы байланысты ішінара түсіндіретінін көрсетті [3, 291 б.]. Бұл нәтижелер адамның өз эмоцияларын қабылдау және басқару қабілеті саналы түсіну, тұлға және бауыр басу стилі сияқты тұрақты жеке ерекшеліктерге байланысты екенін көрсетеді. Бұл зерттеуде біз өзін-өзі анықтауды психологиялық әл-ауқатқа ықпал ететін ЭИ-ң ықтимал алғышарты ретінде қарастырдық.

Өзін-өзі анықтау теориясы ұйымшылдық пен үйлесімділікті арттыру сияқты интегративті қабілеттерге ие тұлғаның мотивациялық перспективасына негізделген. Бұл интеграция іс-әрекетті реттеудің негізінде жатқан өзін-өзі анықтау немесе қабылданған автономия дәрежесінен көрінеді. Мысалы, ішкі қызығушылық пен ләззат алу (ішкі реттеу) мақсатында туындаған мінез-құлық ең өзін-өзі анықтаған мінез-құлық ретінде қабылданады, оның артынан адамның ең терең құндылықтарына сәйкес әрекет ету себептері (интегралды реттеу), оның артынша өзін іс-әрекетпен жеке сәйкестендіру (сәйкестендірілген реттеу) жүріп отырады. Дегенмен, адам белгілі бір мінез-құлық қасиетін шынайы және еркін түрде таңдамайды, ол көбінесе сыртқы қысымның әсерінен, өзіндік қадір-қасиетін сақтап, қорғап қалу мақсатында (интроекциялық реттеу), сыртқы талаптарға сай болу мақсатында немесе ешқандай ниетсіз (амотивация) пайда болады. Мұндай мінез-құлық бақылаушы және мәжбүрлеуші мінез-құлық ретінде қабылданады, себебі негізгі «мен» бөлшектенген түрде әрекет етеді. Мінез-құлықты реттеудің аталған алты стилін бір индексе біріктіруге болады, ондағы жоғары ұпайлар дұрыс әрекет ету мен әл-ауқатқа қатысты өзін-өзі анықтауды білдіреді. Әрекеттерді бейімді және тиімді өзіндік реттеудің интегративті қабілеті адамның өзінің сәт сайынғы сезімдерін қалай қабылдайтындығынан да көрінеді. Ни және Ходгинстің айтуынша, жоғары өзін-өзі анықтау адамды қауіпті және қиын жағдайларға ашық болуына және қорғаныс күшін сарп етпеуіне мүмкіндік береді [4, 87 б.]. Мысалы, өзін-өзі анықтайтын адамның қашуға деген құлшынысы аз және сәтсіздікке жауап ретінде жаман ниетті атрибуцияларды азырақ пайдаланады. Автономияға бағытталған адамдар жарақаттайтын бейне материалды көргеннен кейін және жағымсыз өмірлік оқиғаларын ретроспективті еске түсіргеннен кейінгі негативті әсерлерді эмоционалды

тұрғыдан жақсы реттей алған. Дегенмен, эмоционалды әсерлі сезімдерді біртұтас «Менге» тиімді ассимиляциялайтын өзіндік анықтауды қолданатын дағдылар туралы мәлімет аз. Біз, бұл дағдылар ЭИ өзара байланысқан қабілеттеріне жатқызылады деп болжаймыз.

Материалдар мен әдістер. Біздің зерттеу жұмысымыздың мақсаты қоршаған ортаға мотивациялық бағдарланудың тұрақтылығын көрсететін диспозициялық немесе жалпы деңгейде бағаланған өзін-өзі анықтаудың анықтаушы рөлін зерттеу арқылы эмоционалды интеллекттің жеке варияцияларын зерттеу болды. Осы мақсатта өзара байланысқан ЭИ қабілеттері жалпы өзін-өзі анықтау мен психологиялық әл-ауқат арасындағы байланыста делдал болады деген болжам жасалды. Бұл байланыстар алдымен бакалавриат студенттерін зерттеу арқылы, кейін жұмыс жасайтын ересектерді зерттеу арқылы тексерілді.

Зерттеу - 1. 83 бакалавриат студенттерінен тұратын іріктеме алынды. Оның 66-ы әйел, 17-ерлер (M_{age} = 18,95, SD_{age} = 1,75). Өзін-өзі анықтау 18 тармақтан тұратын жалпы мотивация шкаласы (ЖМШ) арқылы бағаланды. Деси және Райан ұсынған мотивацияның алты кіші шкаласы үш тармақпен ұсынылған [5, 14 б.]. Респонденттер әрбір тармақты 1-ден 7-ге дейінгі шкала бойынша бағалады. Ішкі дәйектілікті бағалау кіші шкалалар бойынша 0,69-дан 0,83-ке дейін ауытқыды. Кіші шкалалар бойынша орташа ұпайлар өзін-өзі анықтау индексін табу мақсатында біріктірілді және жоғары ұпайлар өзін-өзі анықтаудың жоғары көрсеткішін білдіреді: +3 (ішкі), +2 (интеграцияланған), +1 (сәйкестендірілген) 1 (интроецияланған) 2 (сыртқы) 3 (амотивация). Барлық шкала үшін альфа Кронбах 0,80. ЭИ эмоцияны бағалау шкаласының (ЭБШ) көмегімен өлшенді, жауаптар 1-ден 7-ге дейін Лайкерт шкаласы бойынша бағаланды. ЭИ құрылымына қатысты кейбіреулер бір ғана жаһандық ЭИ факторын ұсынса, басқалары төрт кіші факторды ұсынады. Осы қарама-қайшылықты мойындай отырып, ЭИ барлық 33 тармақ бойынша орташа ұпайды есептеу арқылы алынған жаһандық ЭИ факторымен, сондай-ақ, әр кіші шкаланың сәйкес тармақтары бойынша орташа ұпайды есептеу арқылы алынған төрт кіші фактормен ұсынылды. Кіші шкалалар Петридес және Фернхэмнің еңбектерінен алынған [6, 449 б.]. Ішкі дәйектілікті бағалау кіші шкалалар бойынша 0,71-ден 0,83-ке дейін ауытқыды (барлық шкала үшін α = 0,90). Психологиялық әл-ауқат оң психологиялық әрекет етудің алты түрлі аспектісін қамтитын Рифтің психологиялық әл-ауқат шкаласының (ПӘАШ) қысқаша нұсқасының көмегімен бағаланды [7, 1069 б.]. Жауаптар 1-ден 7-ге дейінгі шкала бойынша бағаланып, психологиялық әл-ауқат көрсеткішін анықтау үшін барлық 18 тармақ бойынша орташа мәні алынды (α =0,83).

Сипаттамалық статистика 1-кестеде берілген. Болжағанымыздай, өзін-өзі анықтау, ЭИ және психологиялық әл-ауқат арасында оң байланыстар анықталды. Екі өлшемді деңгей бойынша жас ерекшелігі бойынша ешқандай айнымалымен өзара байланыс анықталмады. Дегенмен, ЭИ кейбір аспектілері үшін жыныстық айырмашылықтар анықталды, әйелдер ерлерге қарағанда «эмоцияны бағалау» және «әлеуметтік дағдылар» бойынша жоғары ұпай жинады.

Кесте 1 – 1-зерттеу және 2–зерттеу үшін сипаттамалы статистика

Құрылым	1	2	3	4	5	6	7	8	9
M	8,68	4,97	5,05	4,85	5,05	4,85	5,22	18,96	
SD	6,38	0,65	0,9	0,88	0,72	0,87	0,67	1,76	
Жалпы өзін-өзі анықтау (ЖӨА)	-	0,36**	0,43**	0,24**	0,29**	0,13*	0,36**	0,12	0,07
Жаһандық ЭИ (ЖЭИ)	0,32**	-	0,79**	0,86**	0,88**	0,57**	0,56**	0,02	0,2
Көңіл-күйді реттеу-оптимизм(КРО)	0,36**	0,77**	-	0,49**	0,55**	0,35**	0,60**	0,04	-0,08
Эмоцияны бағалау (ЭБ)	0,22**	0,82**	0,45**	-	0,69**	0,37**	0,40**	-0,05	0,19**

Әлеуметтік дағдылар (ӘД)	0,23**	0,89**	0,57**	0,63**	-	0,40**	0,47**	0,04	0,19**
Эмоцияны қолдану (ЭҚ)	0,12	0,57**	0,32**	0,28**	0,44**	-	0,18**	0,02	-0,04
Психологиялық әл-ауқат (ПӘА)	0,48**	0,48**	0,59**	0,38**	0,42**	0,03	-	0,02	0,02
Жасы	0,23**	-0,14*	0	-0,2	-0,17**	-0,19**	0,10	-	-
Жынысы	0	0,18**	0,08	0,17**	0,22**	0,14**	-0,06	-	-
M	11,62	3,62	3,77	3,42	3,70	3,46	4,70	32,94	
SD	7,47	0,47	0,56	0,64	0,53	0,73	0,58	12,33	

Ескертпе: *зерттеу - 1 сипаттамалық статистикасы диагональдан жоғары, зерттеу – 2 сипаттамалық статистикасы диагональдан төмен орналасқан*

Өзін-өзі анықтау мен психологиялық әл-ауқат арасындағы байланыста ЭИ болжанған делдалдық рөлі SPSS INDIRECT макросы арқылы тексерілді [8, 879 б.]. Макрос бутстраппинг-тік қайта іріктеу әдісіне негізделген және жанама әсер мен сенімділік интервалдары (СИ) іріктемесін үлестіру үшін деректер жиынтығын k рет қайта іріктеу арқылы популяциядағы жанама әсерді бағалауды қамтамасыз ететін процедура. Егер оның 95% сенімділік интервалы нөлді қамтымаса, бағалау статистикалық мәнді болып есептеледі. Қарапайым делдалдық үлгіні тестілеу өзін-өзі анықтаудың психологиялық әл-ауқатқа тікелей әсерін (B= 0,020, p<0,001), сондай-ақ, жаһандық ЭИ арқылы жанама әсерді (0,0178) анықтады, 95% сенімділік интервалы [0,0112, 0,0255]. Бұл жанама әсердің шамасы 0,172-ге тең жанама индексін көрсетті. Осылай-ша, өзін-өзі анықтауда әр 1 SD артқан сайын, психологиялық әл-ауқат жаһандық ЭИ арқылы 0,172 SD-ға артады. Әсер көлемі Kappa2 (алынған бағаның жанама әсердің максималды мүмкін бағасына қатынасы) көмегімен бағаланды. Біздің жағдайымызда Kappa2 0,19-ға тең. Жалпы, өзін-өзі анықтау психологиялық әл-ауқаттың 34% дисперсиясын тікелей және ЭИ арқылы жанама түрде түсіндірді, B=0,038, p<0,001, F(4,279)=34,87, p<0,001. ЭИ қай аспектісі өзін-өзі анықтау мен психологиялық әл-ауқат арасындағы байланысты түсіндіретінін анықтау мақса-тында ЭИ төрт кіші факторларының әрқайсысымен көптік жанама үлгісі зерттелді. Нәтижелер 2-кестеде көрсетілген. Жанама әсерлер «көңіл күйді реттеу - оптимизм» және «әлеуметтік дағдылар» шкалалары бойынша анықталды. Жұптық қарама-қайшылықтар «көңіл күйді реттеу - оптимизм» «әлеуметтік дағдылардан» үлкен екенін көрсетті. Әрбір жанама әсер бойынша жанама индексі өзін-өзі анықтау әр 1 SD артқан сайын, психологиялық әл-ауқат, сәйкесінше, «көңіл күйді реттеу - оптимизм» және «әлеуметтік дағдылар» арқылы 0,189 және 0,044 SD-ға артатынын көрсетті. Көптік жанама үлгісінде өзін-өзі анықтау психологиялық әл-ауқаттың 41% вариациясын тікелей де және ЭИ төрт қыры арқылы жанама түрде түсіндірді, F(7,276) = 25,81, p<0,001.

Зерттеу 2. Зерттеу іріктемесі 65 жұмыс істейтін ересектерден құралды, олардың 47% жеке кәсіпкерлер, қалған 53% мемлекеттік секторда жұмыс жасайды және көбісі әйел адамдар. Қатысушылар 18-58 жас аралығындағы әйелдер мен ерлер (M=32,93, SD=12,32). Қатысушылар көлденең зерттеуге өз еріктерімен қатысты және 1-зерттеудегі өзін-өзі бағалау көреткіштері-нен тұратын сауалнаманы толтыру ұсынылды. Психологиялық әл-ауқатты зерттеу үшін әр факторы тоғыз тармақтан тұратын шкаланың орташа нұсқасы қолданылды (ЖМШ: кіші шкалалар бойынша альфа Кронбах 0,67 мен 0,85 аралығында ауытқыды, барлық шкала үшін альфа Кронбах 0,83-ті құрады; ЭБШ: кіші шкалалар бойынша альфа Кронбах 0,68 мен 0,82 аралығында ауытқыды, барлық шкала үшін альфа Кронбах 0,89-ға тең болды; ПӘАШ: барлық шкала үшін альфа Кронбах 0,93-ке тең болды).

Кесте 2 - 1-зерттеу және 2-зерттеу үшін өзін-өзі анықтаудың ЭИ арқылы психологиялық әл-ауқатқа жанама әсерлері

	Зерттеу – 1				**Зерттеу-2**			
	Коэффициенттер туындысы		Бутстраппинг BCa 95% СИ		Коэффициенттер туындысы		Бутстраппинг BCa 95% СИ	
	Нүктелі бағалау	SE	LL	UL	Нүктелі бағалау	SE	LL	UL
	Жанама әсерлер				Жанама әсерлер			
КРО	0,0196	0,0041	0,0126-0,0008	0,0283	0,0112	0,0026	0,0071	0,0172
ЭБ	0,0023	0,0018	0,0010	0,0062	0,0017	0,0011	0,0001	0,0042
ӘД	0,0046	0,0023	-0,0042	0,0098	0,0034	0,0016	0,0011	0,0069
ЭҚ	-0,0013	0,0011	0,0172	0,0002	-0,0025	0,0013	-0,0052	-0,0006
Жалпы	0,0251	0,0043		0,0339	0,0138	0,0028	0,0089	0,0194
	Қарама-қайшылықтар				Қарама-қайшылықтар			
КРО&ЭБ	0,0174	0,0043	0,0099	0,0266	0,0096	0,0028	0,0051	0,0156
КРО& ӘД	0,0151	0,0049	0,0066	0,0259	0,0080	0,0032	0,0024	0,0149
КРО& ЭҚ	0,0208	0,0043	0,0135	0,0302	0,0136	0,0030	0,0084	0,0198
ЭБ& ӘД	-0,0024	0,0034	-0,0093	0,0040	-0,0018	0,0021	-0,0062	0,0019
ЭБ& ЭҚ	0,0035	0,0022	-0,0002	0,0081	0,0041	0,0017	0,0015	0,0078
ӘД& ЭҚ	0,0058	0,0027	0,0015	0,0116	0,0058	0,0023	0,0022	0,0108

***Ескертпе**: BCa, ығысулар түзетілген және жеделдетілген; СИ-сенімділік интервалы, LL-төменгі шегі, UL-жоғарғы шегі, k=5000*

Барлық құрылымдар арасындағы екі өлшемді байланыстар, өзін-өзі анықтаумен де (r=0,12, p>0,05), психологиялық әл-ауқатпен де (r=0,03, p>0,05) мәнді байланыс анықталған жоқ. Жас және жыныстық ерекшелік өзін-өзі анықтау мен ЭИ мәнді корреляттары болды. 1-зерттеудің нәтижелеріне сәйкес, әйелдердің ЭИ ұпайлары жаһандық фактор бойынша, сондай ақ «көңіл күйді реттеу - оптимизмнен» басқа ЭИ барлық аспектілері бойынша да ерлерге қарағанда жоғары болды. Жас және жыныстық ерекшелік келесі талдауларда бақыланды.

Қарапайым делдалдық үлгіні тексеру 0,132 (Карра^2 =0,15) делдалдық индексіне ие жаһандық ЭИ факторы үшін 0,0100 нүктелі бағалау және 95% СИ [0,0066, 0,0145] ие тікелей (B=0,028, p<0,001) және жанама әсерді көрсетті. Өзін-өзі анықтау психологиялық әл-ауқат дисперсиясының 36% тікелей және жанама түрде ЭИ арқылы түсіндірді (B=0,038, p<0,001), F (4261)=37,60, p<0,001. Келесі кезекте көп делдалды үлгі тескерілді, нәтижесі 2-кестеде берілген. Жанама әсерлер «эмоцияны бағалауды» қоспағанда ЭИ барлық аспектілерінде көрінді. Жұптық қарама-қайшылықтар «көңіл-күйді реттеу - оптимизм» арқылы ең жоғары жанама әсерге және одан кейін «әлеуметтік дағдылар», одан кейін «эмоцияларды қолдану» жоғары жанама әсерлерге ие болатындығы анықталды. Көрсетілген жанама әсерлердің жанама индексі өзін-өзі анықтау 1 SD артқан сайын психологиялық әл-ауқат, сәйкесінше, «көңіл-күйді реттеу-оптимизм» (Карра^2=0,17) және «әлеуметтік дағдылар» (Карра^2=0,06) арқылы 0,147 және 0,044 артатындығын көрсетті. Керісінше, өзін-өзі анықтау 1 SD артқан сайын психологиялық әл-ауқат «эмоцияларды қолдану» арқылы 0,032 SD кемитінін көрсетті (Карра^2=0,05). Жалпы алғанда, өзін-өзі анықтау төрт ЭИ факторы арқылы тікелей және жанама түрде психологиялық әл-ауқаттың 47% дисперсиясын түсіндірді, F(7,258) =33,21, p<0,001.

Нәтижелер және талқылау. Адамдардың өз эмоцияларын тиімді және нәтижелі бақылап, өңдеп, басқаруы денсаулығы мен психологиялық әл-ауқатына маңызды ықпал етеді. Бұл қабілеттердің бір бөлігі тұлға сияқты құрылымдық факторларға жатқызылады [9, 470 б.]. Өзін-өзі анықтау теориясына сүйене отырып, біз, бұл қабілетті мотивациялық сипаттағы, үлкен құрылым мен бірлікке бағытталған негізгі «меннен» туындайды деп болжаймыз. Мінез-құлық деңгейінде бұл интегративті бейімділік адамды қоршаған ортасына ашық және сезімтал ететін жалпы өзін-өзі анықтау ретінде көрінеді. Бұл зерттеу эмоционалды интеллектегі жеке айырмашылықтарды түсіндіре отырып, түрлі деңгейдегі психологиялық әл-ауқатқа қол жеткізуге мүмкіндік беретін өзін-өзі анықтаудың ықтимал делдалдық қызметін зерттеу арқылы осы болжамды тексеруге тырысты. Екі түрлі іріктемеден (студенттер мен қызметкерлер) алынған деректер осы болжамды байланыстарды дәлелдеді. Біріншіден біз, өзін-өзі анықтау мен психологиялық әл-ауқат арасындағы жаһандық эмоционалды интеллекттің делдалдық рөлін зерттедік. Үлгідегі барлық байланыстар екі зерттеуде де мәнді және оң болды, бұл жоғары өзін-өзі анықтау жоғары жаһандық ЭИ арқылы тікелей және жанама түрде жоғары психологиялық әл-ауқатпен байланысатындығын болжайды. Сондықтан, адамдар өздерінің күнделікті әрекеттерін неғұрлым ерікті және автономды түрде жүзеге асырса, соғұрлым олар күнделікті шешім қабылдау үрдістерінде эмоционалды ақпараттарға жауап қайтарып, оларды қолдануда шебер болады, бұл өз кезегінде жоғары психологиялық әл-ауқатқа алып келеді. ЭИ қасиеттерінің үлгісіне сәйкес, бұл нәтижелер оның өзгергіштігінің бір бөлігі мотивациялық табиғатқа ие екендігін білдіреді және сәйкесінше делдал ретінде қызмет атқара алады. Расында да, «эмоционалды құзыреттілік» оқу бағдарламасын аяқтағандар жұмысқа қабілеттіліктерін, субъективті әл-ауқатын және қарым-қатынастарының сапасын айтарлықтай жақсартты. Біздің нәтижелеріміз араласу әрекеттері адамдардың өзін-өзі анықтауға бағыттылығынан да пайдалы болуы мүмкін екенін көрсетеді. Мысалы, өзін-өзі анықтауға қатысты тұспалдарды (яғни таңдау, мүмкіндік, еркіндік) пайдалану арқылы дайындалған қатысушылар жағымсыз эмоцияларды тудыратын фильмді көргеннен кейін және ауыр өмірлік оқиғаларды еске түсіргеннен кейін жақсы эмоционалды интеграцияны көрсетті. Осылайша, «эмоционалды құзыреттілік» оқу бағдарламасын аяқтаған қатысушылар өзін-өзі анықтауға алдын-ала дайындалған болса артықшылықтарға ие болуы мүмкін еді.

Екіншіден, біз төрт өзара байланысты ЭИ қабілеттерінің қайсысы өзін-өзі анықтау мен психологиялық әл-ауқат арасындағы байланысты түсіндіретінін анықтауға тырыстық. «Көңіл-күйді реттеу-оптимизм» де, «әлеуметтік дағдылар» да мәнді байланыстырушылар болып табылды, бұл тиімді және бейімделгіш әрекетті реттеу «өзіне және басқа адамдарға қатысты» тиімді және бейімделгіш эмоцияларды реттеумен байланысты екенін көрсетеді. Екі зерттеуде де осындай нәтижелер анықталды және студенттер іріктемесінде көңіл - күйді реттеу-оптимизмді эмоционалды әл-ауқаттың ең күшті предикторы ретінде анықтаған Спенс, Оудс және Капутидің зерттеулерімен сәйкес келді [10, 449 б.]. Біздің талдауларымыз әрі қарай талқылауды қажет ететін қызығушылық тудыратын нәтиже берді. Күтілген нәтижелерге қарамастан, «эмоцияларды қолданудың» жанама әсері студенттер іріктемесінде емес, қызметкерлер іріктемесінде теріс әрі мәнді болды. Нақтырақ айтсақ, бұл нәтиже жоғары өзін-өзі анықтау жоғары «эмоцияларды қолданумен» және төмен психологиялық әл-ауқатпен байланысты екенін болжайды. Бұл нақты кіші шкала адамның идеяларды генерациялау мен мәселелерді шешу кезінде эмоционалды ақпаратты пайдалану деңгейін анықтау мақсатында әзірленген. Дегенмен, оның жеке тармақтарын (n=4) мұқият зерделеу бейтарап және оң эмоцияларға қатысты қате пайымдауларды (мысалы, «Мен жақсы көңіл-күйде болсам, мәселелерді оңай шеше аламын») көрсетеді. Теориялық тұрғыдан, кең ауқымды, тіпті қиын эмоциялармен кезігуге және оларды қабылдауға қабілетті жоғары өзін-өзі анықтауға ие адамның ашық және қорғансыз табиғатына сәйкес келметін сияқты. Басқаша айтқанда, барлық эмоциялар (оң және теріс) жақсы интеграцияланған құндылықтарға негізделе отырып әрекет ететін адам үшін шешім қабылдауда ақпарат көздері болып табылады. Статистикалық тұрғыдан, «Эмоцияларды

қолдану» үлгіде басушы ретінде әрекет етуі ықтимал. Біз өзін-өзі анықтауды ЭИ арқылы психологиялық әл-ауқатпен байланыстыратын қарапайым делдалдық үлгіні тексерген кезде медиатор статистикалық мәнді емес еді. Алайда, «эмоцияларды қолдануды» қамтитын бірнеше көптік делдалдық үлгіні тексерген кезде, оның жанама байланысы мәнді болды. Бұл қорытынды кіші шкаланың өзіне де тән болуы мүмкін, себебі басқа зерттеулер осыған ұқсас нәтижелерді көрсетті.

Қорытынды Қорыта келе, зерттеу жұмысындағы бірнеше шектеулерді атап өткенді жөн көрдік. Біріншіден, жауаптар өзіне-өзі есеп беру деректерімен шектелді. Болашақта мотивациялық дайындық пен эмоционалды интеграция және әл-ауқаттың мінез-құлықтық дәлелдемелерін қолдана отырып, бұл байланыстарды зерттеуге болады. Екіншіден, 1 және 2 зерттеудегі кейбір өзін-өзі анықтаудың кіші шкалалары үшін альфа Кронбах төмен (<0,71) болды. Дегенмен, өзін-өзі анықтау индексін құрастыру кезінде барлық шкала қолданылды, нәтижесінде сенімділік статистикасы сәйкесінше 0,82 мен 0,83 құрады. Үшіншіден, ЭБШ үшін Петридес және Фурнхэм құжаттаған төрт факторлы шешім біздің деректерде анықталған жоқ [11,1029 б.]. Біз әдебиеттерден алынған нәтижелерге сәйкес факторлық құрылымды сақтауға тырыстық, алайда кейбір тармақтар біздің іріктемемізде бірдей сәйкестілікке қол жеткізе алмады, бұл төрт факторлы шешімге қатысты ықтимал тұрақсыздықты көрсетеді. ЭБШ көмегімен ЭИ ішкі өлшемдерін зерттеу кезінде іріктемелер арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін қосымша зерттеулер қажет. Төртіншіден, 1- зерттеудің көлденең сипаты 1-кезеңде бағаланған өзін-өзі анықтау мен ЭИ басқа факторлар 2-кезеңде бағаланған психологиялық әл-ауқат көрсеткішіне әсер еткенін білдіреді. Болашақ зерттеулер осы байланыстың ковариацияларын (мысалы, тұлғалық факторлар) қамтуы керек. Аталған шектеулерге қарамастан, бұл зерттеудің нәтижелері ЭИ маңыздылығын ескере отырып, ЭИ қатысты зерттеулердің артуына ықпал етеді. ЭИ мотивациялық негізін зерттеуге бағытталған біздің нәтижелеріміз ЭИ арттыруға бағытталған бағдарламалар мен семинарларға қызығушылықтың артуын көрсетеді. Сонымен қатар, бұл зерттеу адам қажеттіліктері мен мотивациясының ең көп зерттелген құрылымы өзін-өзі анықтау теориясына негізделген. Біздің нәтижелеріміз мотивациялық бағдарды эмоционалды интеграцияны жақсарту арқылы және нәтижесінде психологиялық әл-ауқаттың жақсаруына ықпал ететін белгілі бір эмоционалды құзыреттіліктермен байланыстыру арқылы Ходжинс пен Нидің болжамдарын растайды [12, 827 б.]. Өзін-өзі анықтау жақсы бейімделуге әкелетін эмоционалды байланыстарды ашуды көздейтін болашақтың еншісіндегі зерттеу әртүрлі мотивациялық профильдерге ие адамдардың әртүрлі салалардағы (мысалы, мектепте, жұмыста, спортта) қиындықтарды қалай жеңетіндерін түсінуге мүмкіндік беретіні анық.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2000.- pp. 396–420.

2. Schutte N., Malouff J. Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being // Personality and Individual Differences. - 2011. - №50 (7). pp. 1116-1119. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.037.

3. Kämpfe N., Mitte K. Tell me who you are, and I will tell you how you feel? // European Journal of Personality. – 2010 - №24(4). pp. 291–308. http://dx.doi.org/10.1002/ per.743.

4. Hodgins H., Knee C. The integrating self and conscious experience. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). Handbook of self-determination research Rochester. NY: University of Rochester Press. 2002. pp. 87–100.

5. Deci E., Ryan R. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology. - 2008.- №49. pp.14–23. http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14

6. Petrides K., Furnham A. Gender differences in measured and selfestimated trait emotional intelligence // Sex Roles. -2000. - №42. pp. 449–461. http://dx.doi.org/ 10.1023/A:1007006523133.

7. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. - 1989. - №57. pp.1069–1081. http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.57.6.1069

8. Preacher K., Hayes A. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models // Behavior Research Methods. 2008.- №40. pp.879–891. http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879.

9. Johnson S., Batey M., Holdsworth L. Personality and health: The mediating role of trait emotional intelligence and work locus of control // Personality and Individual Differences. 2009. №47. pp.470–475. http://dx.doi.org/10.1016/ j. paid.2009.04.025.

10. Spence G., Oades L., Caputi P. Trait emotional intelligence and goal self- integration: Important predictors of emotional well-being? // Personality and Individual Differences. 2004. №37. pp. 449–461. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003. 09.001.

11. Gignac G., Palmer B., Manocha R., Stough C. An examination of the factor structure of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence (SSREI) scale via confirmatory factor analysis. //Personality and Individual Differences. 2005. №39(6). pp. 1029–1042. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.014.

12. Kotsou I., Nelis D., Grégoire J., Mikolajczak M. Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood // Journal of Applied Psychology. 2011. №96. pp. 827–839. http://dx.doi.org/10.1037/a0023047.

13. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований // Journal of Modern Foreign Psychology. 2021. vol.10, №2, pp.105-116. https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100211

14. Альгожина А.Р, Сабирова Р.Ш., Галяпина В.Н. Жоғары мектеп педагогтерінің эмоционалды интеллект пен стресске төзімділігінің байланыс ерекшеліктері // Қарағанды университетінің хабаршысы. «Педагогика сериясы» №1 (105). 2022, 18-23 бб. https://doi.org/10.31489/2022Ped1/18-23

References

1. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2000.- pp. 396–420.

2. Schutte N., Malouff J. Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being // Personality and Individual Differences. - 2011. - №50 (7). pp. 1116-1119. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.037.

3. Kämpfe N., Mitte K. Tell me who you are, and I will tell you how you feel? // European Journal of Personality. – 2010 - №24(4). pp. 291–308. http://dx.doi.org/10.1002/ per.743.

4. Hodgins H., Knee C. The integrating self and conscious experience. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). Handbook of self-determination research Rochester. NY: University of Rochester Press. 2002. pp. 87–100.

5. Deci E., Ryan R. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology. - 2008.- №49. pp.14–23. http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14

6. Petrides K., Furnham A. Gender differences in measured and selfestimated trait emotional intelligence // Sex Roles. -2000. - №42. pp. 449–461. http://dx.doi.org/ 10.1023/A:1007006523133.

7. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. -1989.- №57. pp.1069–1081. http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.57.6.1069

8. Preacher K., Hayes A. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models // Behavior Research Methods. 2008.- №40. pp.879–891. http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879.

9. Johnson S., Batey M., Holdsworth L. Personality and health: The mediating role of trait emotional intelligence and work locus of control // Personality and Individual Differences. 2009. №47. pp.470–475. http://dx.doi.org/10.1016/ j. paid.2009.04.025.

10. Spence G., Oades L., Caputi P. Trait emotional intelligence and goal self- integration: Important predictors of emotional well-being? // Personality and Individual Differences. 2004. №37. pp. 449–461. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003. 09.001.

11. Gignac G., Palmer B., Manocha R., Stough C. An examination of the factor structure of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence (SSREI) scale via confirmatory factor analysis. //Personality and Individual Differences. 2005. №39(6). pp. 1029–1042. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.014.

12. Kotsou I., Nelis D., Grégoire J., Mikolajczak M. Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood // Journal of Applied Psychology. 2011. №96. pp. 827–839. http://dx.doi.org/10.1037/a0023047.

13. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Razvitie emocionalnogo intellekta: obzor issledovanii // Journal of Modern Foreign Psychology. 2021. vol.10, №2, pp.105-116. https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100211

14. Algozhina A.R., Sabirova R.Sh., Galyapina V.N. Zhogary mektep pedagogterinin emocionaldy intellekt pen streske tozimdiliginin bailanys erekshelikteri // Karagandy universitetinin khabarshysy. «Pedagogika seriyasy» №1 (105). 2022. 18-23 bb. https://doi.org/10.31489/2022Ped1/18-23

МРНТИ: 15.21.41 **10.51889/2959–5967.2025.85.4.004**

Шмит В.Р., Абдыкаликова М.Н., Мамбеталина А.С., Гитихмаева Л.М.*
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан)

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ НА КРАТКОВРЕМЕННУЮ ПАМЯТЬ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В настоящее время возрастает интерес к использованию технологий искусственного интеллекта, в частности чат-ботов, в образовательном процессе. Несмотря на активное распространение данных технологий, вопрос об их влиянии на когнитивные процессы остается недостаточно изученным и содержит немало противоречий. Цель данного исследования заключалась в изучении влияния использования чат-ботов в процессе обучения на развитие кратковременной памяти студентов. Основным методом исследования был эксперимент с участием студентов I курса Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева (N=55). До и после эксперимента проводилась диагностика уровня кратковременной памяти с помощью методики А.Р. Лурия. Все участники были случайным образом распределены в одну из трех групп. В течении семестра студенты первой экспериментальной группы решали учебные задачи используя чат-боты с последующим анализом полученной информации; студенты второй экспериментальной группы использовали чат-боты поверхностно, без глубокого осмысления информации. Контрольная группа решала учебные задачи без использования искусственного интеллекта. По результатам исследования кратковременной памяти после эксперимента было выявлено повышение показателей в первой экспериментальной и контрольной группе, в то время как во второй экспериментальной группе значимых изменений выявлено не было. При этом в первой экспериментальной группе итоговые показатели кратковременной памяти были значительно выше, чем в двух других группах. Полученные результаты указывают на то, что только рациональное и осмысленное использование чат-ботов способствует когнитивному развитию. Данное исследование вносит вклад в

понимание влияния искусственного интеллекта на когнитивное развитие студентов и закладывает основу для разработки научно обоснованных рекомендаций по интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс, способствующей когнитивному развитию студентов.

Ключевые слова: кратковременная память; когнитивные процессы; искусственный интеллект; чат-боты; когнитивное развитие

Шмит В.Р., Әбдіқалықова М.Н., Мамбеталина А.С., Гитихмаева Л.М.*
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Астана, Қазақстан)

ОҚЫТУДА ЧАТ-БОТТАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ ҚЫСҚА МЕРЗІМДІ ЖАДЫНА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Қазіргі уақытта білім беру процесінде жасанды интеллект технологияларын, атап айтқанда чатботтарды қолдануға қызығушылық артып келеді. Бұл технологиялардың белсенді таралуына қарамастан, олардың когнитивті процестерге әсері туралы мәселе жеткілікті зерттелмеген және көптеген қарама-қайшылықтарды қамтиды. Бұл зерттеудің мақсаты оқу процесінде чатботтарды қолданудың студенттердің қысқа мерзімді есте сақтау қабілетін дамытуға әсерін зерттеу болды. Зерттеудің негізгі әдісі Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің I курс студенттері қатысқан эксперимент болды (N=55). Экспериментке дейін және одан кейін А.Р. Лурия әдісімен қысқа мерзімді есте сақтау деңгейінің диагностикасы жүргізілді. Барлық қатысушылар кездейсоқ түрде үш топтың біріне бөлінді. Семестр барысында бірінші эксперименттік топтың студенттері оқу мәселелерін шешті чатботтарды қолдану, содан кейін алынған ақпаратты талдау; екінші эксперименттік топтың студенттері чатботтарды ақпаратты терең түсінбестен Үстірт қолданды. Бақылау тобы оқу міндеттерін жасанды интеллектті қолданбай шешті. Эксперименттен кейінгі қысқа мерзімді жадты зерттеу нәтижелері бойынша бірінші эксперименттік және бақылау тобында көрсеткіштердің жоғарылауы анықталды, ал екінші эксперименттік топта маңызды өзгерістер анықталған жоқ. Сонымен қатар, бірінші эксперименттік топта қысқа мерзімді жадтың қорытынды көрсеткіштері басқа екі топқа қарағанда айтарлықтай жоғары болды. Нәтижелер чатботтарды ұтымды және мағыналы пайдалану ғана когнитивті дамуға ықпал ететінін көрсетеді. Бұл зерттеу жасанды интеллекттің студенттердің когнитивті дамуына әсерін түсінуге ықпал етеді және студенттердің когнитивті дамуына ықпал ететін білім беру процесіне жасанды интеллектті біріктіру бойынша ғылыми негізделген ұсыныстарды әзірлеуге негіз қалайды.

Түйін сөздер: қысқа мерзімді жад; когнитивтік процестер; жасанды интеллект; чатботтар; когнитивтік даму

Shmit V.R., Abdykalikova M.N., Mambetalina A.S., Gitikhmayeva L.M.*
L.N.Gumilev Eurasian National University (Astana, Kazakhstan)

THE IMPACT OF USING CHATBOTS IN EDUCATION ON STUDENTS' SHORT-TERM MEMORY

Abstract

Currently, there is a growing interest in the use of artificial intelligence technologies, in particular, chatbots, in the educational process. Despite the active spread of these technologies, the question of their impact on cognitive processes remains insufficiently studied and contains many contradictions. The purpose of this study was to examine the impact of using chatbots in the learning process on the development of students' short-term memory. The main research method was an experiment involving

first-year students of the L.N. Gumilyov Eurasian National University (N=55). Before and after the experiment, the diagnosis of the level of short-term memory was carried out using the technique of A.R. Luria. All participants were randomly assigned to one of three groups. During the semester, the students of the first experimental group solved learning tasks using chatbots, followed by an analysis of the information received; the students of the second experimental group used chatbots superficially, without deep understanding of the information. The control group solved learning tasks without using artificial intelligence. According to the results of the study of short-term memory after the experiment, an increase in indicators was revealed in the first experimental and control groups, while no significant changes were detected in the second experimental group. At the same time, in the first experimental group, the final indicators of short-term memory were significantly higher than in the other two groups. The results indicate that only rational and meaningful use of chatbots contributes to cognitive development. This study contributes to understanding the influence of artificial intelligence on students' cognitive development and lays the foundation for the development of scientifically sound recommendations for the integration of artificial intelligence into the educational process, contributing to the cognitive development of students.

Keywords: short-term memory; cognitive processes; artificial intelligence; chatbots; cognitive development

ВВЕДЕНИЕ Важным аспектом профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях является интеграция новых технологий в учебный процесс. На данный момент в сфере образования наблюдается активное распространение чат-ботов на основе искусственного интеллекта. Это специальные программы, которые способны отвечать на заданные вопросы пользователей, создавая впечатление общения с собеседником. [1] Сегодня студенты активно их используют в учебных целях: для поиска необходимой информации, перевода текстов, написания эссе и подготовки к экзаменам. Поэтому внедрение чат-ботов в процесс обучения становится предметом научных исследований и дискуссий. Некоторые исследования показывают, что чат-боты с искусственным интеллектом могут повысить эффективность обучения, улучшить показатели критического мышления и рабочей (оперативной) памяти за счет снижения когнитивной нагрузки и предотвращения когнитивной усталости. [2,3] Однако, другие исследования подчеркивают обеспокоенность по поводу риска возникновения чрезмерной зависимости от данной технологии, которая лишает студентов возможности критически мыслить, решать проблемы и приводит к метакогнитивной лени. [4] Такая метакогнитивная лень может проявляться в том, что студенты реже прибегают к самостоя-тельному анализу информации, предпочитая полагаться на готовые решения, предоставляемые искусственным интеллектом. [5]

Несмотря на растущее количество публикаций, открытым остается вопрос о том, как использование студентами чат-ботов на основе искусственного интеллекта влияет на другие когнитивные процессы, например, память. Кратковременная память, играет ключевую роль в усвоении новой информации и ее дальнейшем закреплении в долговременной памяти. Если студенты постоянно получают готовые ответы и не прикладывают усилий к самостоятельному поиску, обработке и запоминанию информации, может ли это ухудшать развитие кратко-временной памяти? Или же чат-боты могут выступать как инструменты, которые способ-ствуют ее развитию, за счет создания интерактивного обучения: диалога, предоставления обратной связи, повторения и уточнения информации. Таким образом, вопрос об эффекте чат-ботов на память не имеет однозначного ответа и требует дальнейшего изучения. Данное исследование направлено на то, чтобы восполнить этот пробел в знаниях. Целью исследования было изучение влияния использования чат-ботов в процессе обучения на кратковременную память студентов.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР Память представляет собой психический познавательный процесс, проявляющийся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении

необходимой информации. [6] По длительности хранения информации память подразделяется на кратковременную (сохраняет информацию в течение секунд или минут), долговременную (сохраняет информацию в течение дней, месяцев или всей жизни) и оперативную (удерживает информацию, необходимую для выполнения текущей задачи). Кратковременная память является основой для удержания и обработки новой информации, поступающей из внешней среды. Она играет важную роль в процессах рассуждения, решения проблем и последующего перехода знаний в долговременную память. Кратковременная память характеризуется ограниченным объемом (7±2 единиц) и временной нестабильностью, что делает ее особенно уязвимой в условиях повышенной когнитивной нагрузки, которая характерна для учебного процесса.

Многие исследования подчеркивают важность активного вовлечения студентов в учебную деятельность для эффективного функционирования памяти, что приводит к усвоению учебной информации. Например, Baddeley в своей модели рабочей памяти подчеркивает роль внутренней переработки информации для ее последующего закрепления. [7] Иными словами, пассивное восприятие информации без когнитивных усилий значительно снижает вероятность ее эффективного сохранения и последующего воспроизведения.

Теория когнитивной нагрузки, разработанная Джоном Свеллером, акцентирует внимание на ограниченность рабочей памяти человека. Согласно этой теории, избыточная информация (внешняя когнитивная нагрузка) может перегрузить рабочую память, препятствуя эффективному усвоению и закреплению нового материала. Однако, отсутствие нагрузки может привести к недостаточной активации необходимых нейронных связей. То есть для развития когнитивных процессов необходима определенная оптимальная когнитивная нагрузка. [8]

В условиях цифровых технологий и распространения искусственного интеллекта, данные теоретические положения приобретают особую актуальность. Чат-боты, предоставляя студентам мгновенные развернутые ответы, потенциально снижают необходимость в активной внутренней переработке информации. С одной стороны, это может уменьшить внешнюю когнитивную нагрузку, позволяя сосредоточиться на более сложных и значимых задачах. Но, с другой стороны, возникает риск того, что студенты будут избегать необходимого уровня когнитивной нагрузки, что потенциально может привести к ослаблению механизмов памяти.

Исследования показывают, что интеграция систем искусственного интеллекта в образовательный процесс открывает широкие возможности, но в то же время есть и ряд потенциальных рисков. Данные технологии позволяют реализовать персонализированное обучение, которое учитывает индивидуальные образовательные потребности, цели и интересы студентов. Искусственный интеллект может адаптировать учебный материал под знания и навыки конкретного студента, давать оперативную обратную связь, а также сокращать время на поиск необходимой информации и упрощать некоторые учебные действия. [9,10] Проведенные эмпирические исследования подтверждают положительное влияние использования интструментов искусственного интеллекта на успеваемость студентов и их учебную мотивацию. [11] В частности, у студентов, использующих ChatGPT в течении трех месяцев, наблюдалось развитие навыков понимания научных текстов и выделения в них основной мысли, повышение скорости обработки информации. [12] С другой стороны, эти же исследования показывают, что чрезмерная зависимость от искусственного интеллекта может привести к снижению работоспособности студентов, их способности анализировать информацию и самостоятельно решать проблемы. Наблюдается тенденция к снижению устойчивости и концентрации внимания, ухудшению показателей оперативной памяти и ослаблению способности к самостоятельному аналитическому мышлению.

В исследовании Rostami и др. было выявлено, что чат-боты могут влиять на развитие рабочей памяти. Но направленность этого влияния неоднозначна: в одном случае чат-боты помогут улучшать рабочую память, а в другом случае – ухудшать или не оказывать никакого эффекта. Однако данное исследование проводилось на выборке из трех испытуемых без

контрольной группы, что затрудняет возможность обобщения выводов. Поэтому требуется проведение дополнительных эмпирических исследований с большим количеством участников для получения более репрезентативных результатов.

Персонализированный процесс обучения, создаваемый искусственным интеллектом, может повысить когнитивную вовлеченность студентов в учебный процесс и их учебную мотивацию. [13] В исследовании, проведенном Yin и др. было выявлено, что учащиеся, которые используют образовательный чат-бот с метакогнитивной обратной связью, продемонстрировали лучшее понимание и усвоение знаний по сравнению с теми, кто его не использовал. [14] То есть чат-боты могут способствовать сохранению учебной информации. Однако неизвестно будет ли этот эффект распространяться на улучшение памяти.

Наряду с этим, некоторые исследования делают акцент на потенциальных негативных последствиях чрезмерного использования технологий искусственного интеллекта. Получая готовые решения, у студентов снижается мотивация к самостоятельному поиску, отбору и анализу информацию. Это может привести к снижению вовлеченности в учебный процесс и помешать их когнитивному развитию. [15]

Таким образом, на сегодняшний день в научной литературе можно встретить противоречивые результаты о влиянии искусственного интеллекта на когнитивное развитие студентов. Это подтверждает необходимость проведения целенаправленных экспериментальных исследований в данной области. Настоящее исследование направлено на эмпирическое изучение того, как использование чат-ботов в обучении влияет на кратковременную память студентов.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ Экспериментальное исследование проводилось на базе Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Участниками были студенты 1 курса бакалавриата в возрасте от 18 до 22 лет (N=55). Данные студенты обучаются по таким образовательным программам, как регионоведение, финансы, государственный аудит, международные отноше-ния. Эксперимент проводился во втором семестре 2024-2025 учебного года в рамках дисциплины «Психология».

Для исследования кратковременной памяти студентов использовалась методика заучивания 10 слов А.Р. Лурия. Студентам необходимо было прослушать и запомнить 10 не связанных между собой слов и после этого написать их на листочке в любом порядке. Процедура повторялась 5 раз [16]. Фиксировалось количество воспроизведенных слов на каждом предъявлении. Для анализа результатов использовались такие показатели, как среднее значение по всем пяти сериям и общее количество допущенных ошибок.

Экспериментальное исследование проводилось в 3 этапа. На первом этапе студентов информировали об исследовании, его цели и задачах. Участие в исследовании было добровольным. Их решение об участии или отказе от него никак не отразилось на оценках. Те студенты, кто согласился участвовать в эксперименте, заполнили форму информированного согласия и прошли диагностику кратковременной памяти. Затем студенты случайным образом были распределены в одну из трех групп: экспериментальная группа 1 – ЭГ 1 (N = 19), экспериментальная группа 2 – ЭГ 2 (N = 18), контрольная группа - КГ (N = 18).

На втором этапе проводились учебные занятия с использованием чат-ботов. Были использованы ChatGPT, Gemini, Microsoft Copilot, Perplexity и ChatInfo. Данный выбор обусловлен их широкой популярностью и доступностью для использования в образовательных целях.

Студенты ЭГ 1 использовали чат-боты для решения поставленных учебных задач с последующим анализом полученных ответов и групповой дискуссией. В ЭГ 2 студенты также использовали чат-боты, но без анализа полученных ответов и дискуссии. В КГ студенты решали учебные задачи с помощью поиска информации в интернете, в учебниках с последующей групповой дискуссией. Такое распределение позволяет изучить влияние использования чат-ботов на кратковременную память в зависимости от способа взаимодей-

ствия с ним. Данные занятия проводились с интервалом через неделю на протяжении 10 недель (5 занятий).

На третьем этапе была проведена вторичная диагностика кратковременной памяти с помощью методики А.Р. Лурия. Для того, чтобы получить достоверные данные и избежать эффекта обучения, когда студенты уже знакомы со стимульным материалом, был использован другой вариант списка 10 слов.

Анализ полученных эмпирических данных осуществлялся с использованием MS Excel и Jamovi (2.6.44).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ Средний балл по всем пяти сериям методики А.Р. Лурия в ЭГ 1 до начала эксперимента составил 8.15, после его завершения – 9.03. В ЭГ 2 данный показатель до эксперимента был равен 8.16, а после – 8.19. В КГ средний балл до эксперимента составил 8.14, после – 8.5. Наглядно данные результаты представлены на рисунке 1.

Рис. 1. - Средние баллы по методике А.Р. Лурия в группах до и после эксперимента

Проверка данных на нормальность распределения с помощью теста Шапиро–Уилка показала, что полученные баллы до и после эксперимента во всех группах были нормально распределены ($p > 0.05$). Поэтому для анализа статистической значимости различий полученных значений до и после эксперимента был использован парный t-критерий Стьюдента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты t-теста для парных выборок в группах по среднему баллу методики А.Р. Лурия до и после эксперимента

T-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ЭГ1 до	ЭГ1 после	Стьюдент t	-6.050	18.0	<0.001
ЭГ2 до	ЭГ2 после	Стьюдент t	-0.388	17.0	0.703
КГ до	КГ после	Стьюдент t	-2.261	17.0	0.037

Примечание. H_a $\mu_{\text{Мера 1 - Мера 2}} \neq 0$

По таблице 1 видно, что в ЭГ 1 и КГ наблюдается статистически значимое повышение показателей после эксперимента. В то же время в ЭГ 2 значимых различий не выявлено. Это свидетельствует о том, что рациональное и осознанное использование чат-ботов в процессе

обучения (как в ЭГ 1) может способствовать развитию кратковременной памяти, возможно, за счет структурирования информации и вовлеченности в задание. Пассивное использование чат-ботов без рефлексии и самостоятельного анализа, которое было в ЭГ 2, напротив, не приводит к улучшению показателей кратковременной памяти. Данные результаты согласуются с положениями теории когнитивной нагрузки, согласно которой эффективность обучения и развития когнитивных процессов во многом зависит от того, насколько рационально распределяются ресурсы рабочей памяти при выполнении учебных задач. [8] В условиях правильно организованного взаимодействия с чат-ботом, как это было в ЭГ 1, снижается внешняя нагрузка и оптимизируется внутренняя когнитивная нагрузка за счет упорядочивания информации, направленной на достижение учебной цели. Это создает благоприятные условия для активации кратковременной памяти и, как следствие, ее развития.

Напротив, в условиях некритичного и пассивного взаимодействия с чат-ботом (как в ЭГ 2), когнитивная нагрузка становится неоптимальной вследствие отсутствия вовлеченности и активного мыслительного процесса. Пассивное получение информации без ее анализа и структурирования приводит к тому, что кратковременная память не получает необходимой тренировки и стимуляции для развития. Это происходит потому, что информация не подвергается глубокой когнитивной обработке, необходимой для формирования прочных нейронных связей.

Положительная динамика в КГ после эксперимента может быть обусловлена следствием обучения и естественным развитием когнитивных процессов, происходящим в рамках стандартного образовательного процесса.

Далее был осуществлен анализ различий между группами по средним показателям после завершения эксперимента с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA. Полученные результаты показали статистически значимые различия между группами ($F(2, 34.4) = 8.14$, $p = 0.001$). Последующее множественное сравнение с помощью критерия Тьюки показало различия между ЭГ 1 и ЭГ 2, а также между ЭГ1 и КГ. Между ЭГ2 и КГ статистически значимых различий выявлено не было (табл.2).

Таблица 2 – Результаты апостериорного теста Тьюки для межгруппового сравнения средних значений

Апостериорный тест Тьюки

		ЭГ1	ЭГ2	КГ
ЭГ1	Разница средних	—	0.843***	0.532*
	p-значение	—	<0.001	0.047
ЭГ2	Разница средних		—	-0.311
	p-значение		—	0.343
КГ	Разница средних			—
	p-значение			—

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

По полученным результатам видно, что участники ЭГ 1 продемонстрировали более высокие значения после по сравнению с двумя другими группами. Наличие статистически значимых различий между ЭГ1 и КГ подтверждают, что именно фактор целенаправленного

использования чат-ботов оказал влияние на улучшение показателей кратковременной памяти. В отличие от естественного прогресса, наблюдаемого в контрольной группе, у участников ЭГ1 улучшения были более выраженными, что позволяет говорить о положительном влиянии чат-ботов при условии их рационального применения. Наличие статистически значимых различий между ЭГ 1 и ЭГ 2 говорят о том, что не само по себе использование чат-ботов, а именно способ их применения оказывает решающее влияние на развитие кратковременной памяти. Полученные результаты подтверждают опасения, высказанные Lo и др. о негативных последствиях нерефлексивного использования искусственного интеллекта на когнитивном развитии. [17] Полученные результаты подчеркивают важность рационального использования современных технологий искусственного интеллекта в учебном процессе. Только в сочетании с осознанным применением чат-боты могут стать действенным средством развития кратковременной памяти и других когнитивных процессов.

Также было подсчитано общее количество ошибок в каждой группе до и после проведения эксперимента. В ЭГ 1 среднее количество ошибок снизилось с 0.89 до 0.47. В ЭГ 2 показатели также уменьшились - с 0.67 до 0.39. В контрольной группе наблюдалось аналогичное снижение: среднее количество ошибок сократилось с 0.78 до 0.33. Наглядно эти результаты представлены на рисунке 2.

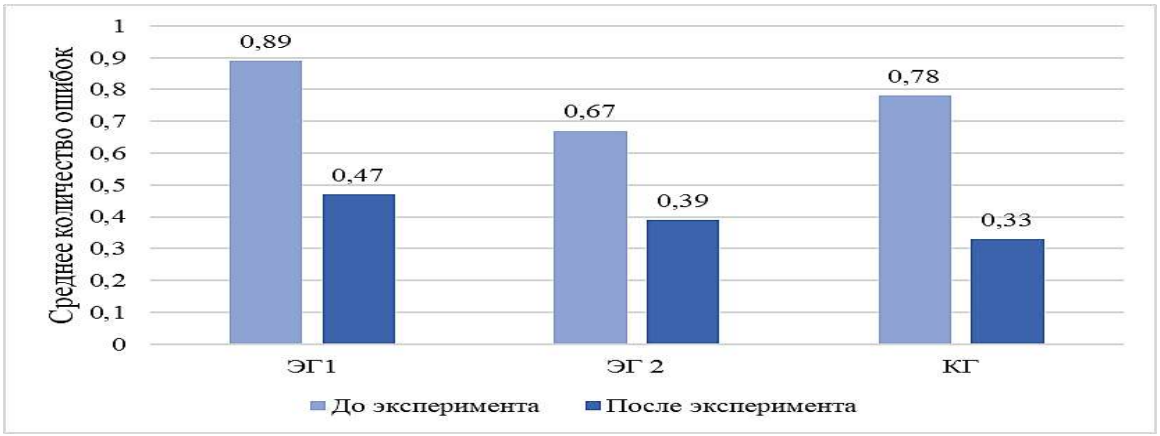


Рис. 2 - Среднее количество ошибок по методике А.Р. Лурия в группах до и после эксперимента

Полученные значения соответствовали нормальному распределению ($p > 0.01$), что позволило применить параметрические методы анализа. Однако, несмотря на общее снижение количества ошибок, результаты парного t-критерия Стьюдента показали, что данные изменения не являются статистически значимыми (табл.3).

Таблица 3 – Результаты t-теста для парных выборок в группах по количеству ошибок до и после эксперимента

T-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ЭГ1 до	ЭГ1 после	Стьюдент t	1.32	18.0	0.202
ЭГ2 до	ЭГ2 после	Стьюдент t	1.16	17.0	0.263
КГ до	КГ после	Стьюдент t	1.19	17.0	0.249

Примечание. H_a $\mu_{\text{Мера 1 - Мера 2}} \neq 0$

Аналогично не было выявлено и статистически значимых различий между тремя группами по результатам однофакторного дисперсионного анализа ANOVA ($F(2, 34.3) = 0.171$, $p = 0.844$). Несмотря на наблюдаемую тенденцию к уменьшению ошибок, отсутствие статистически значимых различий указывает на то, что эти изменения не были достаточно выраженными для того, чтобы их можно было интерпретировать как следствие влияния экспериментального фактора. Это может означать, что либо количество ошибок как показатель оказался менее чувствительным к вмешательству, либо же наблюдаемые изменения носили случайный характер.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ В условиях цифровизации образования наблюдается интеграция различных электронных ресурсов, онлайн-платформ и других современных технологий в учебный процесс. На современном этапе наблюдается стремительное распространение искусственного интеллекта в сфере образования. В связи с этим возникает необходимость изучения того, как данные технологии влияют не только на успеваемость, но и на когнитивное развитие учащихся. Проведенное исследование было посвящено анализу влияния использования чат-ботов на кратковременную память студентов. Экспериментальное исследование включало две экспери-ментальные группы, которые применяли чат-боты на занятиях и одну контрольную группу, которая использовала традиционные методы обучения. При этом в первой экспериментальной группе (ЭГ 1) студенты осмысленно взаимодействовали с чат-ботами и осуществляли последующий критический анализ полученных ответов. Во второй экспериментальной группе (ЭГ 2) чат-боты использовались формально - студенты ограничивались поверхностным копированием ответов без критического анализа и рефлексии. Сравнение средних показателей кратковременной памяти после эксперимента выявило значимые различия между группами. У студентов из ЭГ 1 наблюдалось повышение показателей кратковременной памяти. В то же время как в ЭГ 2, несмотря на использование тех же чат-ботов, значимых изменений выявлено не было. Это говорит о том, что сам по себе факт использования чат-ботов не гарантирует улучшения кратковременной памяти. Их эффективность во многом зависит от особенностей интеграции в учебный процесс и спецификой взаимодействия с данной технологией. Условием для глубокого усвоения учебной информации и развития кратковременной памяти является активное взаимодействие, включающее критический анализ полученной информации, постановку дополнительных вопросов и самостоятельное формулирование выводов.

Исходя из результатов проведенного исследования можно выделить следующие рекомендации:

- Преподаватель должен выступать как наставник, направляющий студентов на осознанное и критическое взаимодействие с чат-ботами. Важно информировать студентов о возможностях и ограничениях искусственного интеллекта, учить их распознаванию ошибок, неточностей и искажений, встречающихся в ответах чат-ботов.

- Преподавателям следует задавать четкие рамки использования искусственного интеллекта в обучении: какие функции чат-бота допустимы, а какие противоречат принципам академической честности.

- При планировании занятий рекомендуется включать задания, требующие сравнения ответов чат-ботов с собственными рассуждениями студентов, что способствует осознанному применению студентами данной технологии.

- Рекомендуется использовать чат-боты для создания дополнительных, индивидуализированных заданий или подробных пояснений по темам, вызывающим наибольшие затруднения у конкретного студента.

- Использование чат-ботов должно быть направлено на развитие познавательной активности, логического мышления и рефлексии студентов, а не на упрощение выполнения учебных заданий. Важно поддерживать у студентов внутреннюю мотивацию к самостоятельному поиску знаний, предотвращая зависимость от готовых ответов.

Однако, следует учитывать ограничения проведенного исследования. Во-первых, малый объем выборки, который затрудняет возможность обобщения полученных результатов. Во-вторых, относительно небольшая продолжительность эксперимента (4 месяца), которая не дает возможности зафиксировать устойчивые изменения в когнитивных процессах.

В дальнейшем следует провести лонгитюдные исследования с большей по численности выборкой. Помимо этого, рекомендуется расширить предмет исследования, изучив влияние чат-ботов на другие когнитивные процессы, такие как внимание, мышление, долговременная память. Это позволит комплексно оценить долгосрочный эффект влияния чат-ботов на когнитивные процессы студентов. Проведенное исследование и перечисленные будущие направления исследований имеют решающее значение для целостного понимания последствий интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс обучения.

Список использованной литературы:

1. Байжанов Н. Искусственный интеллект в образовательной тестологии: перспективы применения и психологические аспекты //Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. – 2024. – Т. 79. – №. 2. https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.013

2. Rostami M. et al. The Impact of Doing Assignments with Chatbots on The Students' Working Memory. – 2023. https://doi.org/10.61838/kman.hn.1.1.10

3. Suriano R. et al. Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills //Learning and Instruction. – 2025. – Т. 95. – С. 102011. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102011

4. Vargas-Murillo A. R. et al. Challenges and opportunities of AI-assisted learning: A systematic literature review on the impact of ChatGPT usage in higher education //International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2023. – Т. 22. – №. 7. – С. 122-135. http://dx.doi.org/10.26803/ijlter.22.7.7

5. Fan Y. et al. Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance //British Journal of Educational Technology. – 2025. – Т. 56. – №. 2. – С. 489-530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

6. Джакупов, С. М. Общая психология: учебное пособие / С. М. Джакупов. - Алматы: Қазақ университеті, 2023. - 81 с.

7. Baddeley A. The episodic buffer: a new component of working memory? //Trends in cognitive sciences. – 2000. – Т. 4. – №. 11. – С. 417-423. https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01538-2

8. Sweller J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design //Learning and instruction. – 1994. – Т. 4. – №. 4. – С. 295-312. https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5

9. Спирина Е. А. К вопросу об интеграции искусственного интеллекта в систему высшего образования: мнение преподавателей //Bulletin of the Karaganda university Pedagogy series. – 2024. – Т. 11629. – №. 4. – С. 136-145. https://doi.org/10.31489/2024Ped4/136-145

10.Dzhanigizova A. S., Nurseyit A. M., Vyborova K. S. Artificial intelligence in education: Analysis of dynamics, perception, and prospects of integration //Qainar Journal of Social Science. – 2024. – Т. 2. – №. 4. – С. 34-49. https://doi.org/10.58732/2958-7212-2023-4-34-49

11.Azamatova A. et al. The Effect of Using Artificial Intelligence and Digital Learning Tools Based on Project-Based Learning Approach in Foreign Language Teaching on Students' Success and Motivation //International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology. – 2023. – Т. 11. – №. 6. – С. 1458-1475. https://doi.org/10.46328/ijemst.3712

12.Кудушева Н. и др. Қазіргі студенттердің когнитивтік процестерінің дамуына жасанды интеллектің әсері //Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. – 2025. – Т. 84. – №. 3. – С. 7-21. https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.84.3.001

13.Yang H. Harnessing generative AI: Exploring its impact on cognitive engagement, emotional engagement, learning retention, reward sensitivity, and motivation through reinforcement theory //Learning and Motivation. – 2025. – Т. 90. – С. 102136. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102136

14.Yin J. et al. Using Educational Chatbots with Metacognitive Feedback to Improve Science Learning //Applied Sciences. – 2024. – Т. 14. – №. 20. – С. 9345. https://doi.org/10.3390/app14209345

15.Bai L., Liu X., Su J. ChatGPT: The cognitive effects on learning and memory //Brain-X. – 2023. – Т. 1. – №. 3. – С. e30. https://doi.org/10.1002/brx2.30

16.Столяренко Л. Д. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. — Изд-е 7-е. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. - 49 с.

17.Lo C. K., Hew K. F., Jong M. S. The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda //Computers & Education. – 2024. – С. 105100. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105100

References:

1. Bajzhanov N. Iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'noj testologii: perspektivy primenenija i psihologicheskie aspekty //Vestnik KazNPU imeni Abaja. Serija: Psihologija. – 2024. – Т. 79. – №. 2. https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.013

2. Rostami M. et al. The Impact of Doing Assignments with Chatbots on The Students' Working Memory. – 2023. https://doi.org/10.61838/kman.hn.1.1.10

3. Suriano R. et al. Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills //Learning and Instruction. – 2025. – Т. 95. – С. 102011. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102011

4. Vargas-Murillo A. R. et al. Challenges and opportunities of AI-assisted learning: A systematic literature review on the impact of ChatGPT usage in higher education //International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2023. – Т. 22. – №. 7. – С. 122-135. http://dx.doi.org/10.26803/ijlter.22.7.7

5. Fan Y. et al. Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance //British Journal of Educational Technology. – 2025. – Т. 56. – №. 2. – С. 489-530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

6. Zhakupov S. M. Obshhaja psihologija: uchebnoe posobie / S. M. Dzhakupov. - Almaty: Қazaқ universiteti, 2023. - 81 s.

7. Baddeley A. The episodic buffer: a new component of working memory? //Trends in cognitive sciences. – 2000. – Т. 4. – №. 11. – С. 417-423. https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01538-2

8. Sweller J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design //Learning and instruction. – 1994. – Т. 4. – №. 4. – С. 295-312. https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5

9. Spirina E. A. K voprosu ob integracii iskusstvennogo intellekta v sistemu vysshego obrazovanija: mnenie prepodavatelej //Bulletin of the Karaganda university Pedagogy series. – 2024. – Т. 11629. – №. 4. – С. 136-145. https://doi.org/10.31489/2024Ped4/136-145

10.Dzhanigizova A. S., Nurseyit A. M., Vyborova K. S. Artificial intelligence in education: Analysis of dynamics, perception, and prospects of integration //Qainar Journal of Social Science. – 2024. – Т. 2. – №. 4. – С. 34-49. https://doi.org/10.58732/2958-7212-2023-4-34-49

11.Azamatova A. et al. The Effect of Using Artificial Intelligence and Digital Learning Tools Based on Project-Based Learning Approach in Foreign Language Teaching on Students' Success and Motivation //International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology. – 2023. – Т. 11. – №. 6. – С. 1458-1475. https://doi.org/10.46328/ijemst.3712

12.Kudusheva N. i dr. Қazirgi studentterdiң kognitivtik procesterinің damuyna zhasandy inttellektiң әseri //Vestnik KazNPU imeni Abaja. Serija: Psihologija. Серия: Психология. – 2025. – Т. 84. – №. 3. – С. 7-21. https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.84.3.001

13.Yang H. Harnessing generative AI: Exploring its impact on cognitive engagement, emotional engagement, learning retention, reward sensitivity, and motivation through reinforcement theory //Learning and Motivation. – 2025. – Т. 90. – С. 102136. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102136

14.Yin J. et al. Using Educational Chatbots with Metacognitive Feedback to Improve Science Learning //Applied Sciences. – 2024. – Т. 14. – №. 20. – С. 9345. https://doi.org/10.3390/app14209345

15.Bai L., Liu X., Su J. ChatGPT: The cognitive effects on learning and memory //Brain-X. – 2023. – Т. 1. – №. 3. – С. e30. https://doi.org/10.1002/brx2.30

16.Stoljarenko L. D. Osnovy psihologii: Praktikum / Red.-sost. L.D. Stoljarenko. — Izd-e 7-e. - Rostov-na-Donu: «Feniks», 2006. - 49 s.

17.Lo C. K., Hew K. F., Jong M. S. The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda //Computers & Education. – 2024. – С. 105100. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105100

ҒТАМР 15.81.61 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.005**

Ш.Б. Кадирсизова [1], К.С. Адильжанова [1], Г.Аюпова [2],*
П.С. Рахимгалиева [1]

Семей медицина университеті, Семей қ, Қазақстан
«Alikhan Bokeikhan University», Семей қ., Қазақстан

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫН АРТТЫРУҒА БАҒЫТТАЛҒАН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БАҒДАРЛАМАЛАРДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа

Мақалада жасөспірімдердің эмоционалдық әл-ауқатын арттыруға бағытталған психологиялық бағдарламалардың тиімділігі қарастырылады. Оқу жүктемесінің артуы, білім берудің цифрландырылуы және әлеуметтік өзгерістер жағдайында эмоционалдық әл-ауқат мәселесі ерекше өзектілікке ие болып отыр. Зерттеудің мақсаты – арнайы әзірленген психологиялық бағдарламаның жоғары сынып оқушыларының психологиялық және эмоционалдық әл-ауқат деңгейіне әсерін анықтау болды. Зерттеу үш кезеңнен тұрды: анықтаушы, қалыптастырушы және қорытындылау. Алғашқы кезеңде жасөспірімдердің психоэмоционалдық әл-ауқатының бастапқы деңгейі бағаланды, мазасыздық, стресс, эмоционалдық тұрақтылық сияқты көрсеткіштер кешенді түрде талданды. Қалыптастырушы кезеңде арнайы әзірленген эмоционалдық әл-ауқатты дамыту бағдарламасы енгізілді. Соңғы кезеңде бағдарламаның нәтижелілігі қайта өлшеу арқылы анықталды. Диагностикалық құралдар ретінде П.П. Фесенко мен Т.Д. Шевеленкованың бейімделуіндегі К. Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шкаласы», С.Мадди мен Д. А. Леонтьевтің «Өміршеңдік сынағы», PANAS аффект шкаласы және Ч. Д. Спилбергер мен Л. Ханиннің «Мазасыздық шкаласы» қолданылды. Зерттеу нәтижелері психологиялық бағдарламаның жасөспірімдердің өміршеңдігін арттыруға, мазасыздық деңгейін төмендетуге және эмоционалдық әл-ауқатын жақсартуға оң әсер еткенін көрсетті. Алынған мәліметтер білім беру ортасында психологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз ету және тұлғаның толық дамуына жағдай жасау қажеттігін дәлелдейді.

Түйін сөздер: эмоциялық әл-ауқат, өміршеңдік, мазасыздық, аффект, психологиялық бағдарлама

Кадирсизова Ш.Б.[1], Адильжанова К.С.[1], Аюпова Г.[2], Рахимгалиева П.С.[1]*
Медицинский университет Семей, г. Семей, Казахстан
«Alikhan Bokeikhan University», г. Семей, Казахстан

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ПОВЫШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В статье рассматривается эффективность психологических программ, направленных на повышение эмоционального благополучия подростков. В условиях увеличения учебной нагрузки, цифровизации образования и социальных изменений проблема эмоционального благополучия приобретает особую актуальность. Целью исследования стало определение влияния специально разработанной психологической программы на уровень психологического и эмоционального благополучия старшеклассников. Исследование состояло из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На первом этапе оценивался исходный уровень психоэмоционального состояния подростков, комплексно анализировались показатели тревожности, стресса и эмоциональной устойчивости. На формирующем этапе была внедрена специально разработанная программа развития эмоционального благополучия. На заключительном этапе эффективность программы определялась путём повторной диагностики. В качестве диагностических инструментов использовались «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой), тест жизнестойкости С.Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева), шкала аффектов PANAS и шкала тревожности Ч. Д. Спилбергера – Л. Ханина. Результаты исследования показали, что реализация программы способствовала повышению жизнестойкости, снижению уровня тревожности и улучшению эмоционального благополучия подростков. Полученные данные подтверждают необходимость обеспечения психологической безопасности в образовательной среде и создания условий для полноценного личностного развития учащихся.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, жизнестойкость, тревожность, аффект, психологическая программа

Kadirssizova Sh.B.[1], Adilzhanova K.S.[1], Ayupova G.[2], Rakhimgaliyeva P.S.[1]*
[1] Semey Medical University, Semey, Kazakhstan
[2] Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan

EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL PROGRAMS AIMED AT IMPROVING ADOLESCENTS' EMOTIONAL WELL-BEING

Abstract

The article examines the effectiveness of psychological programs aimed at improving the emotional well-being of adolescents. In the context of increasing academic workload, digitalization of education, and social change, the issue of emotional well-being has become particularly relevant. The purpose of the study was to determine the impact of a specially developed psychological program on the level of psychological and emotional well-being of high school students. The study consisted of three stages: diagnostic, formative, and final. At the first stage, the initial level of adolescents' psycho-emotional well-being was assessed, with a comprehensive analysis of anxiety, stress, and emotional stability indicators. During the formative stage, a specially designed emotional well-being development program was implemented. In the final stage, the program's effectiveness was determined through repeated measurements. Diagnostic tools included Ryff's "Psychological Well-Being Scale" (adapted by P. P. Fesenko and T. D. Shevelenkova), S. Maddi's "Hardiness Test" (adapted by D. A. Leontiev), the PANAS Affect Scale, and the "Anxiety Scale" by C. D. Spielberger

and L. Hanin. The results showed that the program contributed to an increase in hardiness, a decrease in anxiety levels, and an improvement in adolescents' emotional well-being. The obtained data confirm the importance of ensuring psychological safety in the educational environment and creating conditions for the comprehensive personal development of students.

Keywords: emotional well-being, vitality, anxiety, affect, psychological program

Кіріспе Эмоционалдық әл-ауқат жасөспірімдердің психикалық денсаулығы мен тұлғалық тұрақтылығының ең маңызды көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Ол адамның ішкі тепе-теңдігін сақтай алу қабілетін, өзіне деген позитивті көзқарасын және өмірге қанағаттану сезімін бейнелейді. Соңғы жылдары оқушылар арасында мазасыздық пен эмоционалдық тұрақсыздық деңгейінің өсуі байқалып отыр, бұл өз кезегінде эмоционалдық тұрақтылық пен стресске төзімділікті дамытуға бағытталған психологиялық бағдарламаларды енгізуді талап етеді. Эмоционалдық әл-ауқатты қалыптастыру тұлғалық және орта факторларының өзара әрекеттесуінің нәтижесі ретінде қарастырылады. Оған білім беру ортасы, тұлғааралық қатынастар, өзін-өзі бағалау және тұлғаның когнитивтік-эмоциялық ұстанымдары сияқты компоненттер әсер етеді.

Соңғы жылдары білім беру тәжірибесінде эмоционалдық интеллектті, өзін-өзі реттеу дағдыларын және өзін позитивті қабылдауды дамытуға бағытталған психологиялық бағдарламалар жиі енгізілуде. Алайда олардың тиімділігі мәселесі ғылыми тұрғыдан талдауды және деректерді жүйелеуді қажет етеді.

ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ. Эмоционалдық әл-ауқат – бұл ішкі тепе-теңдікті субъективті сезіну, өзін-өзі жағымды қабылдау, қоршаған ортаны адекватты қабылдау және қиын жағдайлармен тиімді күресе алу қабілеті (Diener, 2000) [1].

Жасөспірімдер үшін эмоционалдық әл-ауқат ерекше маңызды, себебі ол:

- тұрақты өзіндік бағалауды қалыптастыруға;
- әлеуметтік бейімделу дағдыларын дамытуға;
- девиантты мінез-құлықтың және психоэмоционалдық бұзылыстардың алдын алуға ықпал етеді.

Эмоционалдық әл-ауқат мәселесі қазіргі заманғы психология ғылымының өзекті зерттеу нысандарының бірі ретінде кеңінен талдануда. Бұл ұғымның мазмұны әртүрлі теориялық бағыттар мен мектептер аясында әрқилы интерпретациялануы оның күрделілігін және көпқырлылығын көрсетеді. Адамның субъективті дүниетанымы, ішкі сезіну деңгейі, өз-өзіне және қоршаған ортаға деген қатынасы психологиялық әл-ауқаттың қалыптасуында шешуші рөл атқарады. Осыған байланысты шетелдік және отандық ғалымдар аталған феноменді әр қырынан сипаттап, түрлі теориялық және эмпирикалық модельдер ұсынған.

Әр түрлі жастағы балаларға қатысты «эмоционалды әл-ауқат» термині қазіргі әдебиеттерде жиі кездеседі, бірақ оған тек кейбір авторлар анықтама берді. Осы авторлардың еңбектерін талдау және синтездеу бізге эмоционалды әл-ауқаттың келесі анықтамасын жасауға мүмкіндік берді.

Б.И. Додоновтың пікірінше: «эмоционалды әл-ауқат – бұл балалардың эмоцияларының тұрақты, жағымды күйі, ол қауіпсіздік сезімімен, басқаларға деген жағымды сезіммен көрінеді және олардың жоғары танымдық белсенділігінің негізі» болып табылады. Бұл баланың әлемге деген көзқарасын қалыптастыруға және оның болашақ тұлғасының барлық салаларын дамытуға негіз болады [2].

М.В. Рагулина эмоционалдық әл-ауқат – бұл «әр критерийдің өмір сүру сапасын ашатын көрсеткіш. Эмоционалдық әл-ауқат тәжірибесі өмір сапасының құрамдас бөлігі болып табылады және өмірге қанағаттанумен синонимді орнатады» [3].

Салауатты психологияның көрсеткіші ретінде эмоционалды әл-ауқат тақырыбы американдық психологтар М.Селигманның позитивті психология тұжырымдамасында айқын көрсетілген [4].

Денсаулық психологиясының көптеген еңбектерінде эмоционалдық әл-ауқат эмоционалдық денсаулықтың синонимі ретінде қарастырылады. Соңғы терминді Л.В. Тарабакина енгізген [5]. «Эмоционалды әл-ауқат жеке тұлғаның психикалық денсаулығының ажырамас бөлігі болып табылады, ол контекстке бағытталған, бейімделуге бағытталған және тұлғалық-белсенділік деңгейіне негізделген өтпелі және үздіксіз бірлікке кепілдік береді.

Эмоционалдық әл-ауқат адамға өзіне және әлемге біртұтас эмоционалды қатынасты сақтауға мүмкіндік береді. Ол жағымсыз эмоцияларды өзгертеді және жағымды тәжірибе тудырады.

Психологиялық әл-ауқаттың теориялық негізін қалаған алғашқы еңбектердің қатарында Н.Брэдберннің зерттеулері ерекше орын алады [6]. Ол психологиялық әл-ауқатты позитивті және негативті аффектілердің тепе-теңдігі ретінде түсіндіріп, бұл тепе-теңдіктің жеке тұлғаның өмір сапасына тікелей ықпал ететінін алға тартқан. Оның пікірінше, егер адамның өмірінде жағымды эмоциялар мен тәжірибелер теріс эмоциялардан басым болса, онда ол өзін психологиялық тұрғыдан әл-ауқатты сезінеді. Бұл модель негізінен аффективті компонент-терге, яғни адамның эмоциялық жағдайына негізделеді. Психологиялық әл-ауқаттың мұндай түсіндірілуі индивидтің көңіл күйі мен эмоционалдық тәжірибесіне байланысты қысқа мерзімді және жағдайлық ауытқуларға да сезімтал екенін көрсетеді.

Н. Брэдберннің жұмысы 1960-1970 жылдардағы позитивті психологияға дейінгі кезеңде орын алғанымен, оның ұсыныстары кейінгі көптеген зерттеулерге негіз болды. Ол адамдардың өмірден қанағаттануына әсер ететін факторларды өлшеу мақсатында арнайы шкала — «Аффективті баланс шкаласын» әзірледі. Бұл құрал респонденттің соңғы бірнеше күн ішінде қандай позитивті және негативті эмоциялар сезінгенін анықтауға мүмкіндік береді. Бұл әдіс адамның жалпы психологиялық әл-ауқат деңгейін диагностикалау үшін қолданыла бастады.

Кесте 1 – Эмоционалды әл-ауқаттың негізгі зерттеушілері

Зерттеуші	Сипаттама	Әдістер/Ұғымдар	Жылдар
Кэрол Рифф (Carol Ryff)	Психологиялық әл-ауқат моделі (6 компонент)	Психологиялық әл-ауқат шкаласы (PWBS)	1989ж.
Эд Динер (Ed Diener)	Субъективті әл-ауқат теориясы (қанағаттану, аффективті тепе-теңдік)	Өмірден қанағаттану шкаласы (SWLS)	1984ж.
Мартин Селигман (Martin Seligman)	Позитивті психологияның негізін қалаушы, «шын бақыт» концепциясы	PERMA теориясы (5 элемент)	2000-ж.
Брэд Браун (Brad Brown)	Жастық шақтағы эмоционалды әл-ауқатты зерттеу	PANAS, стресс шкалалары	2000-ж.
Анна Фрейд (Anna Freud)	Әлеуметтік ортаның балалардың эмоционалды дамуына әсері	Психоаналитикалық әдістер	1960ж.
Н. Брэдберн	Аффективті тепе-теңдік теориясы: әл-ауқат оң және теріс эмоциялардың балансына негізделген	«Affect Balance Scale» (ABS) шкаласы	1969ж.
Сулимов С.И.	Мектеп ортасының әсері	Емтихандар қысымы эмоционалды әл-ауқатты төмендетеді	2010ж.
Huebner et al.	Мектептегі субъективті әл-ауқат	Мұғалімдердің қолдауы оң эмоциялармен байланысты	2004ж.
Додонов Б.И.	Эмоциялардың типологиясы және олардың тұлға дамуындағы рөлі	«Эмоциялық бағдарлану» теориясы	1980ж.
Тарабакина Л.Д.	Жастық шақтағы эмоционалды сананың дамуы, педагогикалық	Эмоционалды сананы диагностикалау әдістері	2000ж.

	психология		
Бочавер А.А.	Кибербуллинг және эмоционалды жағдай	Әлеуметтік желілер қобалжудың қаупін арттырады	2018ж.

Н.Брэдберннің аффективті тепе-теңдік тұжырымдамасы адамның субъективті тәжірибесіне басымдық беріп, психологиялық әл-ауқатты эмоциялық қанағаттанумен тікелей байланыстырды. Алайда, бұл тұжырымдама белгілі бір дәрежеде адамның когнитивтік бағалауларын, мағыналық ізденістерін және тұлғалық дамуын ескермеді.

Осы себепті кейінгі зерттеушілер, оның ішінде К. Рифф, психологиялық әл-ауқаттың құрылымын кеңейтіп, тек эмоциялық емес, тұлғалық, мотивациялық, мағыналық және әлеуметтік факторларды да есепке алатын көпөлшемді модельдерді ұсынды [7].

Сонымен қатар, Н.Брэдберннің көзқарасы әл-ауқаттың динамикалық сипатын көрсетуге жол ашты. Ол психологиялық әл-ауқатты тұрақты күй емес, адамның күнделікті өміріндегі эмоционалдық өзгерістерге бейімделе алуы деп қарастырды. Бұл оның тұжырымдамасын өмірлік қанағаттану, икемділік пен резиленттілік ұғымдарымен байланыстыра қарастыруға мүмкіндік береді. Осыған орай, оның моделі қазіргі заманғы зерттеулерде жеке тұлғаның эмоциялық реттеу дағдыларын, стресс жағдайларындағы бейімделу механизмдерін және позитивті психологиялық ресурстарын зерттеуге арқау болып отыр.

Психологиялық әл-ауқатты түсіндірудегі жаңа серпіліс К. Риффтің еңбектерімен тікелей байланысты. Ол психологиялық әл-ауқатты тек эмоциялық тәжірибемен шектемей, тұлғаның дамуы мен өмірлік мақсаттарға ұмтылысына негізделген күрделі, көпқырлы құбылыс ретінде қарастырды [7, 17 б.]. Оның пікірінше, шынайы психологиялық әл-ауқат – бұл адамның өз өміріне деген терең және тұтас көзқарасын, ішкі үйлесімін, мағыналы өмір сүруге деген ұмтылысын сипаттайтын кешенді құрылым.

К. Рифф өзінің теориялық моделінде психологиялық әл-ауқаттың алты негізгі компонентін анықтады: өзін-өзі қабылдау, тұлғалық өсу, өмірлік мақсаттылық, автономия, қоршаған ортамен тиімді өзара әрекеттестік және позитивті әлеуметтік байланыстар. Бұл өлшемдердің әрқайсысы адамның ішкі және сыртқы ресурстарын, оның өзіндік «Мен»-ін дамыту мүмкіндігін көрсетеді. Мәселен, «тұлғалық өсу» компоненті адамның жаңа тәжірибелерге ашықтығын, өзгерістерге бейімделуін, өзін-өзі жетілдіруге деген ұмтылысын білдіреді. Ал «өмірлік мақсаттылық» адамның өміріне мағына беретін құндылықтар мен мақсаттарды айқындауы мен соларға жету жолындағы белсенді әрекеттерін сипаттайды.

К. Риффтің концепциясы гуманистік және экзистенциалдық психология бағыттарымен үндес. Ол А. Маслоу мен К. Роджерс секілді ғалымдардың өзін-өзі актуализациялау идеяларына сүйене отырып, адамның әлеуетін жүзеге асыруы мен ішкі үйлесімінің психологиялық әл-ауқаттың өзегі екенін дәлелдеді [8, 9]. Сонымен қатар, бұл модель индивидтің ішкі дүниесі мен әлеуметтік ортасы арасындағы байланысты да назардан тыс қалдырмайды. «Позитивті әлеуметтік байланыстар» мен «қоршаған ортамен тиімді әрекеттестік» секілді өлшемдер тұлғаның қоғаммен байланысының сапасын сипаттап, оның әлеуметтену процесіне ықпалын көрсетеді.

Н. Брэдберн мен К. Риффтің тұжырымдамаларын салыстыра отырып, олардың психологиялық әл-ауқатқа деген көзқарастарының әдіснамалық негізінде елеулі айырмашылықтар бар екенін көруге болады. Н. Брэдберн эмоцияларды — позитивті және негативті аффектілерді – негізгі көрсеткіш ретінде қарастырса, К. Рифф әл-ауқаттың тереңірек, өмірлік мағынамен байланысты қырларын зерттеуге ден қойды. Бұл тұрғыда К. Рифф моделі әл-ауқаттың мазмұнды әрі тұрақты сипаттамаларын қамтиды. Ол тек ағымдағы эмоциялық күй емес, индивидтің өз өмірін қалай құрып жатқаны, даму жолын қалай бағалайтынына мән береді.

Сондай-ақ, К. Риффтің моделі психологиялық әл-ауқатты тек қана субъективті бағалаулармен шектемейді, ол тұлғаның өзін-өзі жетілдіру әлеуетін объективті өлшемдермен де

байланыстырады. Бұл тәсіл тек бір сәттегі эмоционалды жай-күйді емес, адамның ұзақ мерзімді өмірлік траекториясын – мақсаттылық, даму, өзіндік рефлексия, әлеуметтік байланыстар жүйесін назарда ұстауға мүмкіндік береді [10]. Нәтижесінде, К. Риффтің моделі қазіргі психологиядағы ең ықпалды және жиі қолданылатын теориялық тұғырлардың біріне айналды. Оның негізінде көптеген эмпирикалық зерттеулер жүргізіліп, психологиялық әл-ауқаттың мәдениетаралық, жыныстық, жас ерекшелігіне байланысты айырмашылықтары зерттелуде.

Психологиялық әл-ауқатты зерттеудің тағы бір маңызды бағыты — субъективті әл-ауқат теориясы, оның негізін қалаушы ретінде Э. Динердің есімі аталады. Ол психология ғылымында адамның өміріне деген қанағаттануы мен эмоционалдық күйін субъективті өлшемдер арқылы сипаттауға бағытталған жаңа парадигманың қалыптасуына үлкен үлес қосты. Э.Динердің пікірі бойынша, субъективті әл-ауқат адамның өз өмірін қалай қабылдайтынына, яғни оның жеке бағалауына, сезімдік тәжірибесіне және өмірлік оқиғаларға деген көзқарасына байланысты [11].

Э. Динер субъективті әл-ауқаттың үш негізгі құрамдас бөлігін анықтады: өмірден қанағаттану, позитивті аффект және негативті аффект. Бұл компоненттер бір-бірімен тығыз байланысты бола отырып, адамның жалпы субъективті әл-ауқат деңгейін қалыптастырады. Өмірден қанағаттану – адамның өзінің өмір сүру жағдайларын, жетістіктерін, қатынастарын және болашағына деген үмітін бағалауы. Бұл компонент когнитивті сипатқа ие, яғни адам саналы түрде өз өмірін ой елегінен өткізіп, оған деген көзқарасын білдіреді. Ал позитивті және негативті аффектілер адамның күнделікті эмоциялық тәжірибелерін, яғни қуаныш, рақат, ынта секілді жағымды, және күйзеліс, уайым, реніш секілді жағымсыз эмоцияларды білдіреді.

Динердің моделі адамның субъективті тәжірибесіне баса назар аударады. Ол әрбір индивидтің өмірлік тәжірибесін қабылдау мен бағалаудағы даралығын, яғни жеке тұлғаның ішкі стандарттары мен әлеуметтік салыстыруларының рөлін ерекше атап өтеді. Бір адам үшін маңызды және қанағаттанарлық нәрсе екінші адам үшін мүлде бейтарап немесе тіпті теріс қабылдануы мүмкін. Сондықтан субъективті әл-ауқат жеке тұлғалық және мәдени контекстерге тәуелді. Бұл тұрғыдан Э. Динердің тұжырымдамасы салыстырмалы түрде универсалды емес, тұлғалық және әлеуметтік айнымалыларға бейімделген модель ретінде сипатталады [11].

Э. Динер ұсынған модель Н. Брэдберннің позитивті және негативті эмоциялар балансы туралы идеясымен сабақтас. Екеуі де эмоциялық тәжірибеге үлкен мән береді, дегенмен Динер оның құрылымын кеңейтіп, когнитивтік өлшем – өмірден қанағаттануды – енгізуімен ерекшеленеді. Бұл әл-ауқат ұғымын тек эмоциялық тепе-теңдікпен шектемей, индивидтің саналы бағалауын да есепке алуға мүмкіндік берді.

Ал К. Риффтің моделінен айырмашылығы – Динер моделі әл-ауқатты индивидтің субъективті бағалауымен шектейді. Ол адамның нақты даму деңгейі мен әлеуетінің жүзеге асырылуын емес, адамның өзін қалай сезінетінін басты критерий ретінде ұсынады. Осыған орай, Э.Динер моделі жеке тұлғаның өзін бақытты сезінуінің алғышарттарын анықтау, түрлі өмір салаларындағы қанағаттану деңгейін бағалау, өмір сапасын зерттеу мақсатында жиі қолданылады. Оның теориялық ұстанымдары қазіргі заманғы позитивті психологияда кеңінен қолданыс тапқан, әсіресе өмір сапасын арттыру, бақыт индексі, халықтың әл-ауқатын бағалау сияқты ірі халықаралық жобаларда қолданылып жүр. Сондай-ақ, Э. Динер зерттеулері адамдардың материалдық жағдайы мен субъективті әл-ауқаты арасындағы байланысты да тереңірек зерттеуге себеп болды. Оның тұжырымынша, табыс пен байлық белгілі бір деңгейге дейін адамның өмірден қанағаттануын арттыруы мүмкін, бірақ белгілі бір межеден кейін бұл байланыс әлсірейді. Бұл субъективті әл-ауқаттың тек сыртқы факторларға ғана емес, ішкі психологиялық ресурстарға, құндылықтарға және өмірлік мақсаттарға да тәуелді екенін көрсетеді.

Отандық психология ғылымында психологиялық әл-ауқат мәселесі соңғы жылдары айтарлықтай назарға алынып, тереңірек зерттеліп келеді. Қазақстандық зерттеушілер бұл ұғымды адам дамуының ішкі ресурсы, өмірлік белсенділігі мен тұлғалық үйлесімінің көрсеткіші ретінде қарастырады. Олар шетелдік модельдерге сүйене отырып, отандық мәдениет пен

менталитетке бейімделген интерпретациялар ұсынуда. А. Т. Акажанова өз зерттеулерінде психологиялық әл-ауқатты тұлғаның белсенді өмірлік ұстанымы, ішкі үйлесімі және әлеуметтік байланыстарының сапасымен байланыстыра қарастырады. Оның пікірінше, адамның рухани құндылықтарға, өмірлік мақсаттарға және мағыналы әрекетке ұмтылуы – психологиялық әл-ауқаттың негізгі алғышарттары. Акажанова әл-ауқатты тек эмоциялық жағдай емес, тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыру дәрежесімен, яғни оның әлеуетінің іске асырылуымен тікелей байланыстырады [12]. Бұл көзқарас К. Рифф пен А. Маслоудың идеяларымен үндес, өйткені ол тұлғаның дамуын, өз орнын табуын және ішкі мағыналылықты басты назарға алады.

Н. А. Кудушева өзінің еңбектерінде психологиялық әл-ауқаттың жас ерекшелік контексіндегі көріністеріне басымдық беріп, әсіресе жасөспірімдер мен студент жастардың эмоционалды күйі мен өмірден қанағаттану деңгейін зерттеген. Ол тұлғаның жас кезеңіне тән даму міндеттерін ескере отырып, әр жас топтарында әл-ауқаттың түрлі факторлармен анықталатынын көрсетті [14]. Мысалы, студент жастарда академиялық табыс, болашаққа сенім және әлеуметтік қолдау маңызды рөл атқарса, жасөспірімдерде құрдастармен қарым-қатынас, өзін-өзі бағалау және ата-анамен өзара әрекеттестік алдыңғы орынға шығады.

Адильжанова К.С. *«Білім беру кеңістігіндегі тұлғаның субъективті қанағаты»* монографиясында эмоциялық әл-ауқатты тұлғаның ішкі үйлесімділігінің, психологиялық тұрақтылығының және оқу-танымдық белсенділігінің маңызды көрсеткіші ретінде қарастырады. Ғалымның пайымдауынша, эмоциялық әл-ауқат деңгейі адамның өзіне, айналасына және өмірлік жағдайларға оң көзқарас қалыптастыруына ықпал етіп, білім беру процесіндегі табыстылық пен әлеуметтік бейімделудің негізгі шарты болып табылады [14].

Жалпы алғанда, отандық зерттеушілер психологиялық әл-ауқатты тұлғаның ішкі ресурстары мен әлеуметтік орта арасындағы тепе-теңдікті сақтау қабілеті ретінде қарастырады. Бұл көзқарастар халықаралық теориялармен үндес бола отырып, ұлттық және мәдени ерекшеліктерді ескере отырып нақтылай түседі. Қазақстандық зерттеулерде әлеуметтік қолдау, рухани құндылықтар, мәдени сәйкестік, отбасылық байланыстар секілді факторлардың психологиялық әл-ауқатқа әсері кеңінен зерттелуде. Бұл отандық психология ғылымының жалпы әлемдік ғылыми кеңістікпен ықпалдасып, өзектілігі мен қолданбалылығы жоғары бағытта дамып келе жатқанын көрсетеді.

Психологиялық әл-ауқаттың теориялық негізін тереңірек түсіну үшін адамның жеке әлеуетін жүзеге асыруына қатысты теорияларды қарастыру маңызды. Бұл бағыттағы жетекші ғалымдардың бірі – Д. А. Леонтьев. Ол тұлғаның өмірлік мағыналарды іздеуі мен табуы психологиялық әл-ауқаттың орталық компоненті екенін атап көрсетеді. Оның «мағыналық регуляция» тұжырымдамасына сәйкес, адамның ішкі қанағаттануы мен өмір сапасы оның шынайы құндылықтары мен мақсаттарын түсініп, соларға сәйкес өмір сүру деңгейімен анықталады. Леонтьев психологиялық әл-ауқатты сыртқы жағдайлармен емес, индивидтің ішкі құрылымымен, яғни мағыналық жүйелерімен түсіндіреді [15]. Бұл жүйелер адамның әрекет мотивтерін, өмірлік стратегияларын, өзіндік анықтамасын және болашаққа бағдарын қалыптастырады.

Леонтьевтің пікірінше, адамның жеке әлеуеті – бұл оның дамуға, таңдау жасауға, жаңа тәжірибелерге ашық болуға, өмірлік мәндермен байланыс орнатуға және өзін-өзі трансформациялауға қабілеті. Осы тұрғыдан алғанда, психологиялық әл-ауқат адамның тек позитивті эмоцияларды бастан кешіруі ғана емес, ол – адамның өзінің «ішкі ядросымен» үйлесімді өмір сүруі. Бұл идеялар К. Риффтің өмірлік мақсаттылық және тұлғалық өсу секілді компоненттерімен өзара сабақтас.

Теориялық зерттеу жүргізе отырып, біз білім беру ортасында психологиялық қауіпсіздік жағдайларын жасау білім алушылардың психологиялық әл-ауқатын қалыптастыруға және нәтижесінде олардың толық тұлғалық дамуына ықпал етеді деген қорытындыға келдік.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕР. Зерттеу мектеп оқушыларымен жүргізілді. 14 пен 17 жас аралығындағы 9-10 сынып оқушылары қатысты. Қатысушылардың орташа жасы - 15,8 жас.

Зерттеудің мақсаты – білім беру ортасында жасөспірімдердің эмоционалдық әл-ауқатын дамыту бағдарламасының тиімділігін анықтау.

Зерттеу міндеттері:

1. Жасөспірімдердің бастапқы психоэмоционалдық жағдайының деңгейін зерттеу;
2. Эмоционалдық әл-ауқатты арттыруға бағытталған бағдарламаны әзірлеу және енгізу;
3. Мазасыздық, өміршеңдік және эмоционалдық тұрақтылық көрсеткіштерінің өзгеру динамикасын бағалау;
4. Бағдарламаның тиімділігін тексеру мақсатында алынған нәтижелерге математикалық-статистикалық талдау жүргізу.

Біздің зерттеуіміз үш кезеңде жүргізілді: анықтаушы, қалыптастырушы, қорытындылау.

1. Бағдарламаны енгізгенге дейін жасөспірімдердің психоэмоционалды әл-ауқатының қазіргі деңгейін анықтау мақсатқа алынды.

Диагностика әдістері таңдалды, таңдалған жасөспірімдер тобынан деректер жинауды ұйымдастырылды. Мазасыздық, стресс, эмоционалды тұрақтылық және басқа көрсеткіштер кешенді түрде бағаланды. Нәтижелерді талдау жүргізілді, деректерді өңдеу (статистикалық немесе сапалы), жасөспірімдердің психоэмоционалды жағдайының негізгі проблемалары мен ерекшеліктері анықталды.

2. Қалыптастырушы эксперимент, оның барысында біз № 143 мектептің білім алушылары тұлғасының эмоционалдық әл-ауқатының бағдарламасын әзірлеп, енгіздік.

3. Нәтижелерді кейіннен аналитикалық бағалай отырып, жасөспірімдердің психологиялық әл-ауқатын қайта анықтаудан тұратын нәтиже эксперименті анықталды.

Зерттеудің мақсатына жету үшін төмендегідей әдістемелерді қолдандық. Ендігі кезекте сол таңдалынып алынған әдістемелерге сипаттама береміз.

1. П.П. Фесенконың, Т.Д. Шевеленкованың бейімделуіндегі Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шкаласы»

2. «"Өміршеңдік сынағы" (С.Маддидің сынағы Д.А. Леонтьевтің модификациясында)

3. Оң және теріс аффектілер (эмоциялар) шкаласы. (Positive and Negative Affect Schedule - PANAS) (Watson D., Clark L.A., Tellegen A.) (Е.Н. Осиннің бейімдеуі).

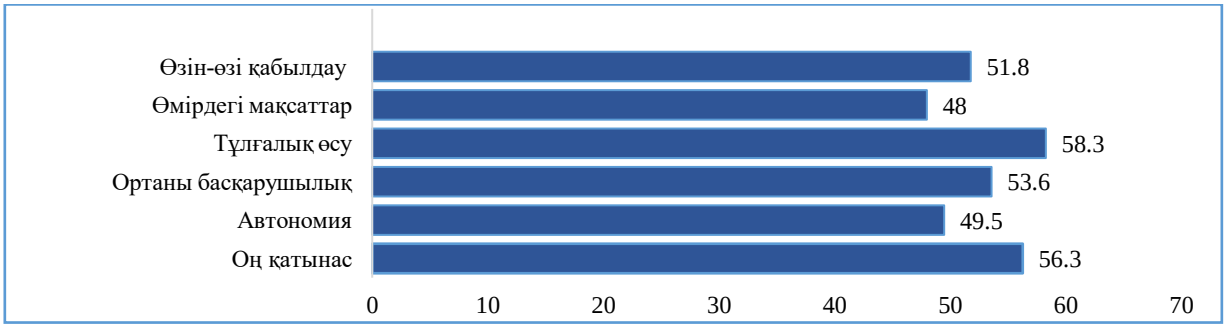
4. «Мазасыздық шкаласы» Ч. Д. Спилбергер, Л. Ханин (жағдайлық және тұлғалық мазасыздықты бағалау) әдістемесі.

Эмпирикалық зерттеу жүргізу кезеңдерінде нәтижелердің шынайлығын орнатуда математика-статистикалық әдістер қолданылды.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУ. Жасөспірімдердің психологиялық әл ауқатын өлшеу мақсатында біз психологиялық әл-ауқат сауалнамасын жүргіздік (Ryff ' s psychological Well-being Scale). Бұл әдістеме бойынша психологиялық әл-ауқаттың алты негізгі аспектісі бағаланады: автономия, қоршаған ортаны басқару, тұлғалық өсу, басқалармен жағымды қарым-қатынас, өмірдегі мақсат және өзін-өзі қабылдау.

Кесте 2 - Жасөспірімдердің психологиялық әл-ауқаты бойынша жиілік кестесі (%)

	Жоғары көрсеткіш	Орташа көрсеткіш	Төмен көрсеткіш
Оң қатынас	5,8	56	38,1
Автономия	4,1	52,4	43,5
Ортаны басқарушылық	3,8	54,3	42,2
Тұлғалық өсу	12	48,6	39,3
Өмірдегі мақсаттар	5	25,3	69,7
Өзін-өзі қабылдау	5,8	47,2	47
Психологиялық әл-ауқат	6,5	38,8	54,7



Сурет 1 - Жасөспірімдер арасындағы аффективтік процестердің көрсеткіштерінің орташа арифметикалық мәндері

Психологиялық әл-ауқат деңгейі бойынша орташа балл - 37,5 – бұл нормаға сәйкес келеді. Айта кету керек, жасөспірімдердің тек 37,8%-ы психологиялық әл ауқаттың осы көрсеткіші бойынша норманы көрсетеді, жасөспірімдердің 56,7%-ы төмен баллға ие.

Психологиялық әл-ауқат пен өміршеңдік (hardiness) бір-бірімен тығыз байланысты, әсіресе жасөспірім контекстінде.

Өміршеңдік – бұл оқушының психологиялық денсаулығы мен әл-ауқатын сақтай отырып, стресстік жағдайларды сәтті жеңе білу қабілеті. Жасөспірімдерде бұл қасиет оқуға, құрдастарымен қарым-қатынасқа, отбасына және өзін-өзі анықтауға байланысты қиындықтарды жеңуде шешуші рөл атқарады.

Өміршеңдік ресурс ретінде, өміршеңдігі жоғары жасөспірімдер стрессті жақсы басқарады, бұл олардың эмоционалдық әл-ауқатын сақтауға көмектеседі.

Сонымен қатар өміршеңдік жасөспірімдерге эмоцияларын тиімді басқаруға көмектеседі, бұл олардың психологиялық жағдайына тікелей әсер етеді. Өміршең жасөспірімдер қиындықтарды қауіп ретінде емес, қиындық ретінде қабылдайды, бұл олардың тұлғалық өсуі мен эмоционалдық әл-ауқатына ықпал етеді.

Осылайша психологиялық әл-ауқат пен өміршеңдіктің байланысын негіздей отырып біз жассөспірімдердің өміршеңдігін өлшеуді жөн деп санадық.

Сондықтан да біз келесі кезекте жсөспірімдердің өміршеңдік деңгейін және олардың психологиялық әл-ауқатына әсерін бағалауға мүмкіндік беретін «өміршеңдік» әдістемесін қолдандық. Осы әдістеме бойынша жиынтық нәтижелер 3-кестеде көрсетілген.

Кесте 3 - «Өміршеңдік» әдістемесінің шкалалары бойынша абсолютті нәтижелер

№	Шкалалар	Деңгейлер		
		төмен	орташа	жоғары
1	Қатысу	(18%)	(64%)	(18%)
2	Бақылау	(22%)	(58%)	(20%)
3	Тәуекелге бару (қабылдау)	(26%)	(50%)	(24%)
4	Өміршеңдік	(28%)	(52%)	(20%)

Талданған әдістеменің «қатысу» компоненті, орын алып жатқан оқиғаларға қатысу өмірде құнды және қызықты нәрсені табуға максималды мүмкіндік беретініне сенімділік ретінде анықталады. Қатысудың дамыған компоненті бар оқушы өз іс-әрекетінен ләззат алады. Керісінше, мұндай сенімділіктің болмауы бас тарту сезімін, «өмірден тыс» сезімді тудырады. Осы шкала бойынша деңгейі төмен 9 (18%) анықталды, бұл жасөспірімдерде қанағаттану сезімі, өмірдің толықтығы жоқ және олардың кез келген нәрсеге бейімделулерінде проблемалар туындаулары мүмкін деп айтуға болады.

«Бақылау» компоненті – бұл күрес болып жатқан жағдайдың нәтижесіне әсер етуге мүмкіндік береді деген сенім, тіпті бұл әсер мүлдем болмаса да, табысқа кепілдік берілмейді. Бұған керісінше – өз дәрменсіздігін сезіну. «Бақылау» шкаласы бойынша жасөспірімдердің көпшілігі 29 (58%) орташа мәнге ие болды, бұл жасөспірімдердің көпшілігінде ішкі (ішкі) бақылау локусының жеткілікті дамуын көрсетеді. Алайда, 11 (22%) жасөспірімдерде осы шкала бойынша төмен деңгей анықталғанын атап өткен жөн, бұл ішкі (ішкі) бақылау локусының дамуының жеткіліксіз дәрежесін көрсетеді.

Сонымен қатар, осы шкала бойынша жоғары балл жинаған жасөспірімдерде болды, олар (20%) құрды. Бұл жасөспірімдер өз өмірін басқара алады және өз өмірінде болып жатқан оқиғалар үшін жауапкершілікті өз мойнына алады, оны басқа оқушыдарға және жағдайлардың жиынтығына «көтермейді». Бұл субъектілер өздерінің іс-әрекеттерін өздері таңдайды, өмір жолын «салады» деген сезімге ие. Бақылаудың ішкі локусы маңызды жеке ресурс болып табылады, оның негізінде бейімделу мінез – құлқы және оқушының ерекше «белсенді» өмір салты қалыптасады. Бұл көрсеткіш аз. Біздің зерттеушілерміздің осы көрсеткішін көтеру мақсатқа алыну керек деп ой тұжырымдаймыз.

Жасөспірімдердегі «тәуекелді қабылдау» шкаласы бойынша жоғары 12 (24%) және орташа 25 (50%) мәндер жасөспірімдердің көпшілігі туындайтын қиындықтар мен онымен байланысты тәуекел дәрежесін білуге, сондай-ақ өмірлік жағдай талап етсе, тәуекелге баруға (белгілі бір жайлылық пен қауіпсіздікті жоғалтуға) қабілетті екенін көрсетеді. Тәуекелді қабылдау – бұл оқушының басынан өткеретін барлық нәрсе тәжірибеден алынған білім арқылы оның дамуына ықпал етеді деген сенімі - оң немесе теріс болсын. Сонымен қатар, осы шкала бойынша төмен деңгей жасөспірімдердің 13 (26%) анықталды, бұл бұл жасөспірімдер туындайтын қиындықтар мен онымен байланысты тәуекел дәрежесін біле алмайтындығын көрсетеді.

«Өміршеңдік» шкаласын талдау кезінде біз жасөспірімдердің 10 (20%) өміршеңдік деңгейі жоғары екенін анықтадық. Жасөспірімдердің 26 (52%) орташа деңгейі анықталды, ал жасөспірімдердің 14 (28%) өміршеңдігі төмен. Бұл жасөспірімдер «тәуекел тобын» құрайды, өйткені оларда бейімделу қабілетінің төмендеуі, оқуға деген қызығушылықтың болмауы және басқа да проблемалар болуы мүмкін.

Сондықтан да бұл көрсеткіштің жоғары, тіпті болмағанда орташа деңгейге көтерілуі маңызды деп есептейміз. *Бұл ретте балалардың эмоционалдық әл ауқатын дамытуға арналған психологиялық әсер ету бағдарламасы басшылыққа алыну қажеттілігі туындайды.*

Позитивті көзқарасы бар жасөспірімдер (өзін-өзі жоғары бағалау, өзін-өзі қабылдау) өмірге қанағаттану сезімін жиі сезінеді, мазасыздық пен депрессияға аз ұшырайды. Теріс көзқарас, керісінше, эмоционалды проблемаларға, мотивацияның төмендеуіне және психологиялық жағдайдың нашарлауына әкелуі мүмкін. Олар стрессті жақсы жеңе алады, өйткені олар өздерінің қабілеттеріне сенімді. Өміршеңдік, өз кезегінде, жасөспірімге қиындықтарды қауіп ретінде емес, өсу мүмкіндігі ретінде қабылдауға көмектесу арқылы оң көзқарасты сақтайды.

Позитивті өзін-өзі қарым-қатынас өміршеңдіктің дамуына ықпал етеді, ал өміршеңдік психологиялық әл-ауқаттың «жабық шеңберін» құру арқылы өзін-өзі қарым-қатынасты нығайтады.

Бұдан кейін біз үшінші әдістеме PANAS әдістемесін өткіздік. Анықтаушы эксперимент-тегі алынған нәтижелерге талдау жүргіземіз.

Кесте 4 - Эмоционалдық әл-ауқатты диагностикалау бойынша, PANAS әдістемесінен алынған нәтижелер

Көрсеткіш	Оң аффекті (ОА)	Теріс аффекті(ТА)	Талдау және түсіндіру
Орташа балл	3,4	2,8	ОА орташа деңгейде, ТА төменгі-орташа аралығында

Стандартты ауытқу	0,6	0,7	Деректердің таралуы салыстырмалы түрде біркелкі
Минималды балл	2,1	1,5	Ең төменгі көрсеткіштер: бірнеше оқушыда эмоционалды төмендету белгілері
Максималды балл	4,8	4,3	Ең жоғары көрсеткіштер: айтарлықтай оң/теріс эмоциялардың күшеюі

PANAS – эмоционалды процестерді жүйелі түрде зерттеуге арналған дәл, қарапайым және ғылыми негізделген әдістеме. Нәтиже көрсеткіштерден эмоционалдық жағдайдың екі негізгі өлшемін (оң және теріс аффекті) объективті түрде өлшеу алынды. Бұл әдістеме бойынша оқушылардың қазіргі уақыттағы эмоциялық құрылымын, белгілі бір уақыт аралығындағы эмоциялар динамикасын және жеке тұлғаның эмоционалдық реакцияларының тұрақты ерекшеліктерін бағалауға мүмкіндік берді. Жасөспірімдерге арналған маңызы:

Мектептегі эмоционалдық әл ауқаттың маңызды көрсеткіштері болып табылатын мазасыздану, стресс деңгейін анықталды, әлеуметтік бейімделудің эмоционалды көрсеткіштерін бақыланды және жеке тұлғаның эмоционалдық қажеттіліктерін анықтау мысалы, психологиялық қолдау қажеттілігі байқалды.

Кесте 5 - Жалпы эмоционалды жағдайдың сипаттамасы

Жиі кездесетін эмоциялар	«Қуанышты» (85%), «Қуатты» (78%)	«Мазасыз» (65%), «Қажулы» (52%)	Оң эмоциялар басым, бірақ мазасыздану жиі кездеседі.
Корреляциялар	ОА жоғары деңгейі экстраверсиямен байланысты (r=0,42)	ТА жоғары деңгейі мазасызданумен, стреспен байланысты (r=0,51)	Зерттеу нәтижелері теориямен сәйкес келеді

Жалпы эмоционалды жағдай:

- Оң эмоциялар теріс эмоцияларға қарағанда басым (3,4 және 2,8), бұл жасөспірімдердің орташа деңгейдегі әл-ауқатын көрсетеді.

- Алайда, мазасыздану (65%) және қажулылық (52%) сияқты теріс эмоциялардың жиілігі мектеп ортасындағы стрестің әсерін аңғартады.

Әлеуметтік факторлар:

- Экстравертті оқушыларда оң эмоциялар жоғары, ал стресс алғандарда теріс эмоциялар күшейеді.

Практикалық ұсыныстар:

- Мазасыздану, стресті басқару бойынша тренингтерді енгізу (релаксация, эмоцияларды реттеу).

- Жасөспірімдерге арналған «эмоциялық әл-ауқатты дамыту» бағдарламаларын құру.

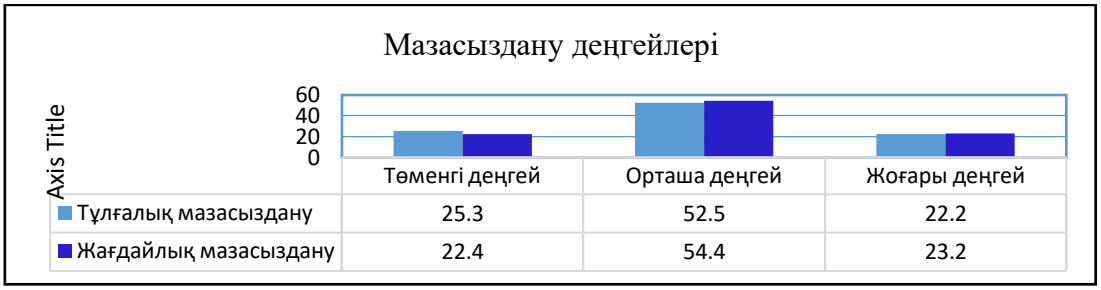
Кесте 6 - Статистикалық талдау нәтижесі

	Оң А	Теріс А	Мазасыздану және стресс
Оң аффект	1,00	-0,32	-0,41
Теріс аффект	-0,32	1,00	0,51

Теріс аффекті мен мазасыздану, стресс арасында орташа күшті байланыс (r=0,51) бар екендігі анықталды.

Мазасыздану – эмоционалдық әл-ауқаттың маңызды көрсеткіші. Сондықтан біз келесі кезекте жасөспірімдердің мазасыздану жағдайларын анықтауды дұрыс деп таныдық.

Мазасыздану диагностикасының нәтижелері Ч.Д. Спилбергер, Л. Ханин (жағдайлық және жеке мазасыздықты бағалау) қосымшада келтірілген. Төменде 2-сурет түрінде көрнекілік үшін ұсынылған зерттеу нәтижелерін қарастырамыз.



Сурет 2 - Тұлғалық және жағдайлық мазасыздану көрсеткіштері

Біз жасөспірімдердің тұлғалық және жағдайлық мазасызданулarының анықталғанын көреміз.

Тұлғалық мазасызданудың жоғары деңгейі оқушылардың 22,2% – (8 оқушы), орташа деңгей – оқушылардың 52,5% – (21 оқушы), төмен деңгей-оқушылардың 25,3% – (11 оқушы) көрінеді.

Яғни, орта және жоғары деңгейге ие орта мектеп оқушысы көптеген жағдайларды қауіпті деп санайды және осы жағдайларда қатты мазасыздық жағдайын сезінеді.

Тұлғаның жоғары мазасыздығы невротикалық жанжалдың, эмоционалды күйзелістің және психосоматикалық аурудың себебі болуы мүмкін.

Жағдайлық мазасызданудың жоғары деңгейі жасөспірімдердің 17,5% – (7 оқушы), орта деңгей – жасөспірімдердің 62,5% – (25 оқушы), төмен деңгей – жасөспірімдердің 20% – (8 оқушы) анықталды.

Жағдайлық мазасыздықтың төмен және орташа деңгейлері бар орта мектеп оқушылары субъективті сезімдермен сипатталатын жағдайды сезінеді: шиеленіс, мазасыздық, алаңдаушылық, жүйке. Бұл жағдай стресстік жағдайға эмоционалды реакция ретінде пайда болады және уақыт өте келе қарқындылығы мен динамикасы бойынша әр түрлі болуы мүмкін.

Зерттеудің анықтаушы кезеңінде 46,7% жасөспірімдердің эмоционалдық әл-ауқатының орта деңгейі, 38,3% – төмен деңгейі, ал тек 15% – жоғары деңгейі анықталды. Негізгі проблемалық аймақтар ретінде жоғары мазасыздық деңгейі (M=48,2; σ=6,7) және позитивті аффекттің төмен көрсеткіші (M=24,6; σ=5,3) айқындалды.

Эмоционалды реттеу тренингтерін, релаксация техникаларын, зейін қою және өзін-өзі бағалауды дамытуға арналған жаттығуларды қамтитын психологиялық бағдарламаны енгізгеннен кейін көрсеткіштер айтарлықтай жақсарды.

Қорытынды кезеңнің нәтижелері психологиялық әл-ауқат деңгейінің ($p<0,01$), өміршеңдіктің ($p<0,05$) статистикалық тұрғыда маңызды артқанын және мазасыздық деңгейінің төмендегенін ($p<0,01$) көрсетті. Позитивті аффект шкаласы бойынша орташа көрсеткіш 24,6-дан 32,8-ге дейін көтерілсе, тұлғалық мазасыздық көрсеткіші 48,2-ден 41,1 балға дейін төмендеді.

Корреляциялық талдау мазасыздық пен психологиялық әл-ауқат арасында күшті теріс байланыс бар екенін ($r = -0,62$, $p<0,01$), ал өміршеңдік пен әл-ауқат арасында оң бағыттағы өзара байланыс бар екенін ($r = 0,71$, $p<0,01$) растады.

ҚОРЫТЫНДЫ. Жүргізілген зерттеу нәтижелері әзірленген психологиялық бағдарламаның жасөспірімдердің эмоционалдық әл-ауқатын арттыруға, өміршеңдігін дамытуға, мазасыздық пен стресске бейімділікті төмендетуге ықпал ететінін дәлелдеді. Бағдарлама қысқа мерзімді де, ұзақ мерзімді де перспективада тиімділігін көрсетті. Психологиялық тұрғыдан қауіпсіз білім беру ортасын құру және оқушылардың эмоционалдық сауаттылығын жүйелі түрде

дамыту олардың өзін-өзі реттей алатын, эмпатияға қабілетті және қиындықтарды конструктивті түрде еңсере алатын тұрақты тұлға ретінде қалыптасуына мүмкіндік береді.

Практикалық маңыздылығы: Зерттеу нәтижелерін мектеп психологтары, педагогтар және әлеуметтік педагогтар жасөспірімдердің эмоционалдық күйін түзету мен алдын алу бағдарламаларын әзірлеу және енгізу барысында пайдалана алады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. *Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, № 1. – P. 34–43.*
2. *Додонов Б. И. В мире эмоций. — М.: Политиздат, 1987. – 140 с.*
3. *Рагулина М.В. Аутентичность как психологический ресурс самоорганизации личности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск: ДГГУ, 2007. С.6-7.*
4. *Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2009). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. American Psychologist, 60(5), 410–421.*
5. *Тарабакина Л. В. Эмоциональное здоровье подростка: риски и возможности: монография. Москва: МПГУ, 2017. 193 с.*
6. *Брэдберн, Н. Структура психологического благополучия / Н. Брэдберн. – М.: Прогресс, 2001. – 248 б.*
7. *Рифф, К. Психологическое благополучие личности: теория и исследование / К. Рифф. – СПб.: Речь, 2003. – 312 б.*
8. *Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 б.*
9. *Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 408 б.*
10. *Ryff C. D. Well–being with soul: Science in pursuit of human potential // Perspectives on Psychological Science. 2018. Vol. 2, № 13. P. 242–248. DOI: 10.1177/1745691617699*
11. *Diener E. New findings and future directions for subjective well-being research // American Psychologist. 2012. № 67 (8). P. 590–597. DOI: 10.1037/a0029541A*
12. *Акажанова, А. Т. Психологическая служба в пенитенциарных учреждениях/ 2-е изд., стереотип. / А. Т. Акажанова, К. Г. Ельшибаева. - нов. - Алматы : Нур-Принт, 2014. - 111 с.*
13. *Кудушева Н.А. ЖОО студенттерінің тұлғалық өзіндік тиімділігі дамуының психологиялық ерекшеліктері: Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация:– Алматы , 2023. - 207 б.*
14. *Адильжанова, К.Б. Білім беру кеңістігіндегі тұлғаның субъективті қанағаты: монография / К.С. Адильжанова. – Алматы: Эверо, 2024. – 268 б.*
15. *Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 511 б.*

References

1. *Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, № 1. – P. 34–43.*
2. *Dodonov B. I. V mire emocij. — M.: Politizdat, 1987. – 140 s.*
3. *Ragulina M.V. Autentichnost kak psihologicheskij resurs samoorganizacii lichnosti. Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Habarovsk: DGGU, 2007. C.6-7..*
4. *Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. American Psychologist, 60(5), 410–421.*
5. *Tarabakina L. V. E`mocional`noe zdorov`e podrostka: riski i vozmozhnosti: monografiya. Moskva: MPGU, 2017. 193 s.*
6. *Bre`dbern, N. Struktura psixologicheskogo blagopoluchiya / N. Bre`dbern. – M.: Progress, 2001. – 248 b.*

7. Riff, K. Psixologicheskoe blagopoluchie lichnosti: teoriya i issledovanie / K. Riff. – SPb.: Rech`, 2003. – 312 b.

8. Maslou, A. Motivaciya i lichnost` / A. Maslou. – SPb.: Piter, 2008. – 352 b.

9. Rodzhers, K. Vzglyad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers. – M.: Progress, 1994. – 408 b.

10. Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. Perspectives on Psychological Science, 13(2), 242–248. https://doi.org/10.1177/1745691617699

11. Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. American Psychologist, 67(8), 590–597. https://doi.org/10.1037/a0029541

12. Akazhanova, A. T. Psixologicheskaya sluzhba v penitenciarny`x uchrezhdeniyax/ 2-e izd., stereotip. / A. T. Akazhanova, K. G. El`shibaeva. - nov. - Almaty` : Nur-Print, 2014. - 111 s.

13. Kudusheva N.A. ZhOO studentterinің tұlғaly`q өzindik tiimdiligi damuy`ny`ң psixologiyaly`q erekshelikteri: Filosofiya doktory` (PhD) dərezhesin alu үshin dajy`ndalғan dissertaciya:– Almaty` , 2023. - 207 b.

14. Adil`zhanova, K.B. Bilim beru keңistigindegi tұlғany`ң sub`ektivti qanaғaty`: monografiya / K.S. Adil`zhanova. – Almaty`: E`vero, 2024. – 268 b.

15. Leont`ev, D.A. Psixologiya smy`sla: priroda, struktura i dinamika smy`slovoj real`nosti / D.A. Leont`ev. – M.: Smy`sl, 2003. – 511 b.

ҒТАМР 15.21.07 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.006**

К.Р. Ахметов
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

СТУДЕНТТІК ЖАСТАРДЫҢ ЦИФРЛЫҚ ЭМПАТИЯСЫН ДИАГНОСТИКАЛАУ: ӘДІСТЕМЕЛІК ТӘСІЛДЕР, ТЕХНИКАЛЫҚ ФАКТОРЛАРДЫҢ ӘСЕРІ ЖӘНЕ ДАМУ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ

Аңдатпа

Білім беру мен күнделікті коммуникацияның цифрлану жағдайында цифрлық эмпатияны дамыту мәселесі ерекше өзектілікке ие болуда, әсіресе студенттік жастар арасында, өйткені олар онлайн кеңістікте ең белсенді топ және цифрлық қоғамның тұрақты жасушасы болып табылады. Зерттеудің мақсаты – студенттердің цифрлық эмпатия деңгейін диагностикалау және онлайн ортадағы техникалық факторлардың оның көріністері мен көрсеткіштеріне әсерін анықтау. Әдіснамалық негіз аралас дизайнға құрылған: сандық әдістерге В.В. Бойконың бейімделген әдістемесі мен BSNAS шкаласы енгізілді, ал сапалық әдістер контент-талдау, фокус-топтар мен кейс-талдауды қамтыды. Зерттеуге Қазақстанның жоғары оқу орындарының 178 студенті қатысты. Нәтижелер студенттер арасында орташа деңгейдегі цифрлық эмпатияның басым екенін және оның когнитивтік, эмоционалдық және мінез-құлықтық үш компоненттен тұратын құрылымын растады. Цифрлық эмпатия деңгейі мен цифрлық белсенділік дәрежесі арасында статистикалық тұрғыдан маңызды байланыстар, сондай-ақ анонимдік пен алгоритмдік сүзгінің әсері анықталды. Саналы және эмпатиялық онлайн өзара әрекеттесуді дамытуға бағытталған білім беру бағдарламаларын әзірлеу бойынша ұсыныстар берілді. Алынған деректер психологиялық-педагогикалық практикада, цифрлық араласу модульдерін әзірлеуде, сондай-ақ цифрлық этикет пен стандарттарды қалыптастыруда пайдаланылуы мүмкін.

Түйінді сөздер: цифрлық эмпатия, диагностика, студенттік жастар, онлайн-коммуникация, психометриялық әдістер, техникалық факторлар, білім беру интервенциялары.

Ахметов К.Р.
Казахский национальный Университет имени аль-Фараби, г.Алматы, Казахстан

ДИАГНОСТИКА ЦИФРОВОЙ ЭМПАТИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ, ВЛИЯНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация

В условиях цифровизации образования и повседневной коммуникации вопрос развития цифровой эмпатии приобретает особую значимость, особенно среди студенческой молодежи как наиболее активной онлайн-группы и устойчивой ячейкой цифрового общества. Целью исследования является диагностика уровня цифровой эмпатии у студентов и выявление влияния технических факторов онлайн-среды на ее проявления и показатели. Методологическая основа построена на смешанном дизайне: количественные методы включали адаптированную методику В.В. Бойко и шкалу BSNAS, качественные, в свою очередь, контент-анализ, фокус-группы и кейс-анализ. В исследовании приняли участие 178 студентов казахстанских вузов. Результаты показали преобладание среднего уровня цифровой эмпатии, а также подтвердили ее трехкомпонентную структуру: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Установлены статистически значимые связи между уровнем цифровой эмпатии и степенью цифровой активности, а также влияние факторов анонимности

и алгоритмической фильтрации. Представлены рекомендации по разработке образовательных программ, направленных на развитие осознанного и эмпатичного онлайн-взаимодействия. Полученные данные могут быть использованы в психолого-педагогической практике, при создании интервенционных цифровых модулей, а также возможность разработки цифровых стандартов и этикета.

Ключевые слова: цифровая эмпатия, диагностика, студенческая молодежь, онлайн-коммуникация, психометрические методы, технические факторы, образовательные интервенции.

K.R.Akhmetov
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

DIAGNOSTICS OF DIGITAL EMPATHY IN STUDENT YOUTH: METHODOLOGICAL APPROACHES, INFLUENCE OF TECHNICAL FACTORS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Abstract

In the context of the digitalization of education and everyday communication, the development of digital empathy is gaining particular relevance, especially among student youth as the most active online group and a stable cell of the digital society. The aim of this study is to diagnose the level of digital empathy among students and to identify the influence of technical factors of the online environment on its manifestations and indicators. The methodological framework is based on a mixed-methods design: quantitative methods included an adapted version of V.V. Boyko's empathy scale and the BSNAS scale, while qualitative methods comprised content analysis, focus groups, and case analysis. The study involved 178 students from Kazakhstani universities. The results revealed a predominance of medium-level digital empathy and confirmed its three-component structure: cognitive, emotional, and behavioral. Statistically significant correlations were found between the level of digital empathy and the degree of digital activity, as well as the influence of anonymity and algorithmic filtering. Recommendations are presented for the development of educational programs aimed at fostering conscious and empathic online interaction. The findings may be applied in psycho-pedagogical practice, in the creation of intervention-based digital modules, and in the development of digital standards and etiquette.

Keywords: digital empathy, diagnostics, student youth, online communication, psychometric methods, technical factors, educational interventions.

Кіріспе Қазіргі қоғам экономика, білім беру, денсаулық сақтау және әлеуметтік өзара әрекеттесу сияқты өмірдің барлық салаларына әсер ететін қарқынды цифрлық трансформация кезеңін бастан өткеруде. Цифрлық технологиялар коммуникация мүмкіндіктерін кеңейтіп қана қоймай, оның табиғатын өзгертіп, тұлғааралық өзара әрекеттесудің жаңа формаларын қалыптастырады. Виртуалды байланыс, онлайн-талқылаулар, әлеуметтік желілер мен мессенджерлер адамның ажырамас бөлшегіне айналып, оның коммуникативтік және әлеуметтік дағдыларының дамуына айтарлықтай ықпал етуде.

Постпандемиялық кезеңде бұл өзгерістер ерекше айқын байқалды, себебі бизнес пен мемлекеттік қызметтерден бөлек, білім беру саласы да жылдам қарқынмен цифрлық ортаға көшті. Оқытудың және жұмыстың қашықтан форматтарына жаппай ауысуы цифрландыру үдерістерін тездетіп, онлайн-коммуникацияны адамдар өзара әрекеттесуінің негізгі арнасына айналдырды. Жаңа шындық жағдайында тиімді қарым-қатынас жасаудың басты элементі болып саналатын эмпатия мәселесі ерекше маңызға ие болды. Ғалымдар мен практиктер цифрлық өзара әрекеттесу жағдайында эмпатиялық үдерістердің қалай өзгеретінін және виртуалды орта олар алдында қандай жаңа міндеттер қоятынын белсенді түрде зерттей бастады.

Соңғы онжылдықтарда эмпатияның цифрлық ортадағы трансформациясы белсенді зерттеу нысанына айналды. Технологиялардың әлеуметтік өзара әрекеттесуге әсерін алғаш зерттегендердің бірі – Шерри Теркл. Ол «Alone Together» атты еңбегінде цифрлық ортаның тұлғааралық байланыстар мен адамдардың эмпатиялық қабілеттеріне ықпалын талдайды.

Сонымен қатар, Йонти Фризем цифрлық технологияларды эмпатиялық дағдыларды дамыту үшін қолдану тұжырымдамасын енгізіп, виртуалды ортаның эмпатия табиғатын өзгертумен қатар, оның жаңа формаларын қалыптастыратынын атап өтті. Әлеуметтік желілердегі эмпатияны зерттеуге Кайслер мен Сайгел де елеулі үлес қосты. Олар онлайн-коммуникацияның адамдардың бір-бірінің эмоцияларын тану қабілетіне қалай әсер ететінін зерттеді.

Дәстүрлі (офлайн) қарым-қатынаста эмпатия үш негізгі компоненттен тұрады:

- когнитивтік – сұхбаттасушының эмоциялары мен ойларын түсіну қабілеті;
- эмоциялық – өзге адамның сезімдеріне эмоционалды түрде жауап беру қабілеті;
- мінез-құлықтық – эмпатияны қимыл, мимика, интонация, жанасу және басқа да вербалды емес тәсілдер арқылы көрсету.

Цифрлық ортада бұл механизмдер өзгеше жұмыс істейді, себебі виртуалды коммуникация келесі ерекшеліктерге ие:

1. Вербалды емес сигналдардың болмауы. Мәтіндік хат алмасуда біз адамның жүзін, қимылын немесе дауыс ырғағын көрмейміз, бұл эмоцияларды тануды қиындатып, түсінбеушіліктер санын арттырады.

2. Қарым-қатынастың фрагменттілігі және асинхрондылығы. Офлайн-диалогтағыдай емес, онлайн-коммуникацияда жауап бірден берілмейді. Бұл эмпатиялық әрекеттесудің динамикасын өзгертеді.

3. Анонимдік пен дистанция. Онлайн-ортада адамдар өз жеке басын жасыра алады, бұл эмпатиялық жауапкершілікті төмендетіп, кибербуллинг сияқты деструктивті мінез-құлыққа алып келуі мүмкін.

4. Ақпаратты фильтрлеу. Әлеуметтік желілерде адамдар көптеген жағдайда өздерінің «өңделген» нұсқасын көрсетеді, бұл шынайы эмоцияларды тануды қиындатады.

Тұлғааралық коммуникациядағы өзгерістердің мысалдары:

- эмоциялық қатысудың төмендеуі. Мәтіндік хабарламаларда қолдау немесе жанашырлық сөздерінің шынайылығын түсіну қиынырақ, себебі интонация мен мимика жоқ.
- эмоциялық жану деңгейінің өсуі. Виртуалды жанашырлық цифрлық ортадағы ақпарат ағынының көптігіне байланысты эмоционалды шаршау сезімін тудыруы мүмкін.
- эмпатиялық жауаптың проблематикалығы. Әлеуметтік желілерде эмоциялық қолдауды эмодзи немесе лайк арқылы білдіру мүмкін, бірақ бұл шынайы эмпатиялық реакцияға әрдайым тең бола бермейді.

Осылайша, дәстүрлі эмпатия цифрлық ортаға бейімделуді талап етеді, себебі коммуникацияның формасы мен эмоцияларды жеткізу тәсілдері өзгеруде. Виртуалды орта вербалды емес сигналдардың жоғалуы және эмоционалдық жауапкершіліктің төмендеуі сияқты жаңа қиындықтар туындатады. Бұл цифрлық эмпатияны зерттеудің өзектілігін арттырады.

Сонымен бірге цифрлық эмпатияны теориялық тұрғыдан ғана емес, эмпирикалық деңгейде де зерттеу қажеттілігі туындайды. Студент жастардың цифрлық эмпатия деңгейін анықтау оның дамуына әсер ететін факторларды айқындауға, сондай-ақ цифрлық ортаның эмпатиялық қасиеттерді қалыптастыруға қалай ықпал ететінін түсінуге мүмкіндік береді.

Бұл үшін объективті критерийлер мен заманауи психометриялық құралдарға негізделген цифрлық эмпатияны диагностикалау әдістемелерін әзірлеу қажет. Мұндай әдістемелер онлайн-коммуникацияның ерекшеліктерін, эмпатияның когнитивтік және эмоционалдық компоненттеріндегі айырмашылықтарды, сондай-ақ студенттердің цифрлық коммуникацияға тартылу деңгейін ескеруі тиіс.

Цифрлық эмпатияны жүйелі түрде диагностикалау онлайн-ортадағы эмпатиялық өзара әрекеттесуді дамытуға бағытталған білім беру бағдарламалары мен тренингтерді әзірлеуге

негіз бола алады. Бұл цифрландыру жағдайында ерекше маңызды, себебі виртуалды коммуникациялар оқу үдерісінің ажырамас бөлігіне айналуда, ал эмпатия деңгейі студенттер мен оқытушылар арасындағы өзара әрекеттесудің сапасына тікелей әсер етеді.

Зерттеудің мақсаты - студенттік жастардың цифрлық эмпатия деңгейлерін анықтау, сондай-ақ оны диагностикалаудың сенімді әдістемесін әзірлеп, апробациядан өткізу.

Зерттеу міндеттері:

1. Цифрлық эмпатияның құрылымы мен ерекшеліктерін психологиялық феномен ретінде теориялық тұрғыдан негіздеу.

2. Онлайн-өзара әрекеттесудің ерекшеліктеріне бейімделген диагностикалық құралдар жүйесін әзірлеу.

3. Смешанные методы қолдана отырып студенттердің цифрлық эмпатия деңгейін эмпирикалық зерттеу.

4. Техникалық факторлардың (анонимдік, алгоритмдік фильтрация, деиндивидуация) цифрлық ортадағы эмпатия көріністеріне әсерін анықтау.

Ұсынылып отырған зерттеу цифрлық эмпатияны диагностикалау саласындағы әдіснамалық олқылықтың орнын толтыруға бағытталған және жоғары білім беру жүйесінде интервенциялық бағдарламаларды әзірлеуге негіз бола алады.

Материалдар және әдістер «Эмпатия» ұғымы немістің «Einfühlung» (сезіне ену) сөзінен шыққан. Бұл терминді эстетикалық қабылдауды сипаттау үшін философ Теодор Липпс енгізген. 1909 жылы психолог Эдвард Титченер оны ағылшын тіліне «empathy» деп аударып, мағынасын психологиялық контекстке дейін кеңейтті.

Эмпатияны зерттеудегі басты ғалымдар қатарына Карл Роджерс (1950-жылдары эмпатияны клиентке бағытталған терапияның негізі ретінде сипаттаған), Дэниел Гоулман (1995 жылы эмпатияны эмоционалдық интеллект тұжырымдамасына енгізген) және Саймон Барон-Коэн (2000-жылдары эмпатияның нейробиология және аутизммен байланысын зерттеген) жатады.

Цифрлық эмпатия — бұл онлайн-ортада басқа адамдардың сезімдерін қабылдау және оларға эмоциялық тұрғыдан жауап беру қабілеті. Бұл құбылыс цифрлық технологиялардың қарқынды дамуына байланысты ерекше өзектілікке ие болып отыр. Дәстүрлі эмпатия тірі, тікелей қарым-қатынасты негізге алса, цифрлық эмпатия эмоцияларды мәтін, сурет, бейне және басқа виртуалдық құралдар арқылы бағалауды талап етеді. Цифрлық эмпатияның теориялық негіздері когнитивтік және эмоционалдық психологиямен қатар коммуникация және әлеуметтік желілер салаларындағы зерттеулерді қамтиды.

Цифрлық ортадағы эмпатияның ерекшеліктері бар: мұнда вербалды емес белгілер жоқ, коммуникация анонимді болуы мүмкін, ал қарым-қатынас жиі асинхронды түрде жүреді. Бұл факторлар дәстүрлі эмпатияға тән теорияларды қайта қарастыруды және виртуалды өзара әрекеттесуді ескеретін жаңа тұжырымдамаларды әзірлеуді қажет етеді.

2022–2023 жылдардағы заманауи зерттеулер цифрлық эмпатияны жаңа контексттерде қарастыруды кеңейтті. Мысалы, TikTok алгоритмдері қысқа, эмоционалды роликтерді насихаттау арқылы қолданушыларды үстірт эмпатиялық реакцияларға (лайк, репост) баулиды, бұл терең сезімдік қатысудың төмендеуіне әкеледі. UNESCO есебінде Zoom секілді платформаларды шамадан тыс қолдану студенттер арасында эмоционалдық қажу деңгейінің өскенін көрсетеді, бұл білім берудегі стратегияларды бейімдеудің қажет екенін айқындайды.

Цифрлық эмпатияны диагностикалаудың жаңа әдіснамасын жасау — қажетті қадам. Өйткені дәстүрлі қарым-қатынасқа бағытталған әдістер виртуалдық әрекеттестіктің ерекшеліктерін толық қамти алмайды. Онлайн-ортада эмпатия мәтіндік хабарламалар, эмодзи, стикерлер және басқа да цифрлық сигналдар арқылы көрініс табады. Мұндай белгілер классикалық сауалнамалар мен тесттерде ескерілмейді. Сонымен қатар, асинхронды коммуникация, жауаптардың кешігіп келуі, эмоцияларды қабылдау мен эмпатиялық реакцияны өзгертеді. Анонимдік пен жеке тұлғаның бүркемеленуі де эмпатия деңгейін дұрыс анықтауды қиындатады.

Цифрлық эмпатия үш компоненттен тұрады:

Когнитивтік компонент — мәтін, эмодзи және басқа цифрлық сигналдар арқылы эмоцияларды талдау қабілеті (мәтіндік тонды интерпретациялау, стильдік ерекшеліктерді түсіну, фото/видео мазмұнды бағалау).

Эмоционалдық компонент — онлайн-коммуникацияға эмоциялық тұрғыдан қатысу (блогтардағы жеке хикаяларға әсерлену, жағымсыз жаңалықтарға реакция, платформалар арасындағы эмоциялық айырмашылықтар: Telegram/WhatsApp-та эмоциялар айқынырақ, Instagram /TikTok-та контенттің көптігінен эмпатия төмендеуі мүмкін; интонация, көзқарас сияқты вербалды емес белгілердің болмауы — терең эмоционалдық қатысуды шектейді).

Мінез-құлықтық компонент — онлайн-қолдау көрсету, лайк басу, пікір жазу, репост жасау, хештегтік флешмобтарға қатысу, виртуалды сыйлықтар жіберу, этикалық нормаларды сақтау (троллингтен, кибербуллингтен бас тарту).

Цифрлық эмпатияға техникалық факторлар айтарлықтай әсер етеді. Дәстүрлі эмпатия тікелей қарым-қатынас нәтижесінде қалыптасса, цифрлық эмпатия виртуалды платформаларда жүзеге асады және технологиялардың әсеріне тәуелді.

Анонимдік — көптеген платформалардың негізгі қасиеті. Анонимдік эмпатияны күшейтуі мүмкін: адамдар сыннан қорықпай, ашық сөйлесе алады. Бұл әсіресе психологиялық қолдау көрсетуге арналған анонимді чаттарда көрінеді.

Екінші жағынан, анонимдік жауапкершіліктің төмендеуіне әкеледі. Бұл «деиндивидуацияға», тұлғаның топ ішінде өз жеке жауапкершілігін сезінбеуіне, себеп болады. Нәтижесінде агрессия, токсикалық мінез-құлық, буллинг көбеюі мүмкін.

Деиндивидуация үлкен онлайн-қоғамдастықтарда (чаттар, форумдар) жеке тұлғалық ерекшеліктерді жоғалту. Мұндай жағдайда адамдар бір-бірін нақты адам ретінде емес, абстрактілі қатысушылар ретінде қабылдай бастайды. Бұл эмпатия деңгейінің төмендеуіне әкеледі, себебі адам виртуалды ортада нақты тұлғаны көрмейді (Сурет 1).

Сурет 1 - Техникалық факторлардың сандық эмпатияның көріністеріне әсері

Осындай жағдайда, егер қатысушылардың басым бөлігі агрессивті немесе конструктивті емес мінез көрсетуге бейім болса, қалғандары да сол үлгіні қайталайды. Бұл негативті мінез-құлықтың «әлеуметтік инфляциясына» әкеледі. Мұның көрінісі ретінде форумдар мен әлеуметтік желілердегі жаппай қорлау, агрессияға толы пікірлер, дұшпандықтың коммуникация нормасына айналуы мысал бола алады.

Заманауи платформаларда контент алгоритмдері қолданушыға көрсетілетін ақпаратты жекелендіру үшін пайдаланылады. Бұл алгоритмдер қолданушылардың интернеттегі алдыңғы әрекеттерін талдау арқылы олардың қызығушылықтары мен мінез-құлқына негізделеді. Алайда мұндай жүйелер көбінесе поляризацияны күшейтеді, себебі қолданушыға оның көзқарастарына сәйкес келетін контент қана ұсынылады. Бұл басқа позициялар мен дүниетанымдарды қабылдауды шектейді.

Алгоритмдер эмоционалды жағынан қанық материалдарды (мысалы, ашулы немесе үрей туғызатын контент) жиі күшейтеді, өйткені мұндай материалдар аудиторияға тартымды және көбірек реакция тудырады (лайк, пікір, репост). Бұл эмпатия қабілетін әлсіретуі мүмкін, себебі ашу немесе қорқыныш сияқты эмоциялар адамды басқалардың сезімдерін түсіну қабілетінен алшақтатады. Мұндай контентке үйренген қолданушылар бейтарап немесе конструктивті

эмоцияларға аз сезімтал болып, әлеуметтік желілердегі жалпы эмпатия деңгейінің төмендеуіне ықпал етеді.

Қолайсыз тақырыптарды фильтрациялау да белгілі бір жағдайларда орын алады. Платформалар немесе қолданушылар эмоционалды күрделі мәселелерді психикалық денсаулық, депрессия немесе сезімтал әлеуметтік топтар туралы талқылауларды, жиі сүзгіден өткізеді. Мысалы, психикалық бұзылыстар туралы жазбаларды жасыру немесе цензуралау маңызды ақпаратқа қолжетімділікті азайтып, көмекке мұқтаж адамдарға эмпатиялық қолдау көрсету мүмкіндігін шектейді.

Бұл құбылыс эмоцияларды цензуралау деп аталады және әсіресе қақтығыс немесе «негативті» реакция тудыруы мүмкін платформаларда кең таралған. Нәтижесінде, қиын өмірлік жағдайға тап болған адамдарға қолдау табу қиындайды, бұл қоғамдағы жалпы эмпатия деңгейінің төмендеуіне әкеледі.

Анонимдік, деиндивидуация, контент алгоритмдері және тақырыптарды фильтрациялау сияқты техникалық факторлар цифрлық эмпатияның көрінісіне айтарлықтай әсер етеді. Технологиялар эмоцияларды еркін және ашық білдіруге мүмкіндік бергенімен, олар жауапкершіліктің төмендеуіне, негативті эмоциялардың күшеюіне және эмпатия үшін маңызды тақырыптардың жабылуына да себеп болуы мүмкін. Осы факторларды түсіну цифрлық ортада эмпатиялық қарым-қатынасты күшейтуге және технологиялардың жағымсыз әсерін азайтуға бағытталған әдістерді әзірлеу үшін маңызды.

Зерттеуге Қазақстанның жоғары оқу орындарының 18–24 жас аралығындағы 178 студенті қатысты (орташа жас – 20,6). Таңдамада 68% әйелдер және 32% ерлер болды. Қатысушылар гуманитарлық және техникалық мамандықтарда оқыды, кем дегенде бір жылдық тұрақты онлайн-коммуникация және дистанциялық оқыту тәжірибесіне ие болды (Кесте 1).

Кесте 1 - Үлгінің әлеуметтік-демографиялық сипаттамалары

Көрсеткіш	**Санат**	**N**	**%**
Жынысы	Әйелдер	121	68,0
	Еркектер	57	32,0
Жас	18–24	178	100
Мамандық	Гуманитарлық	96	53,9
	Техникалық	82	46,1
Онлайн оқудың мерзімі	≥ 1 жыл	178	100

Зерттеу сандық және сапалық деректерді жинау мен талдауды біріктірген аралас дизайн аясында жүзеге асырылды. Мұндай тәсіл цифрлық эмпатияны объективті өлшеулер арқылы да, онлайн-қарым-қатынастағы оның субъективті көріністері арқылы да жан-жақты бағалауға мүмкіндік берді.

Сандық әдістер:

- В.В. Бойконың эмпатияны диагностикалау әдістемесінің цифрлық ортаға бейімделген авторлық нұсқасы. Сұрақтардың тұжырымдары онлайн-нақты жағдайларға сай өзгертілді (мысалы, эмодзиларды интерпретациялау, хабарламалардың тонын түсіну, мессенджерлер мен әлеуметтік желілердегі реакциялар);

- әлеуметтік желілерге тәуелділік деңгейін бағалау үшін Bergen (BSNAS) шкаласы (Andreassen et al., 2012), бұл студенттердің цифрлық ортадағы белсенділігінің эмпатиялық көріністерге ықпалын талдауға мүмкіндік берді.

Сапалық әдістер:

- студенттердің әлеуметтік желілер мен мессенджерлердегі пікірлері мен посттарына контент-талдау жүргізу, эмпатиялық реакцияларға назар аудара отырып;

- фокус-топтар (n = 4, әрқайсысында 6–8 қатысушы) – цифрлық ортада эмпатияны көрсету және қабылдау бойынша жеке тәжірибені талқылау;

- қатысушылар ұсынған онлайн-коммуникацияның нақты жағдайларына арналған кейс-талдау.

Зерттеу онлайн форматта өткізілді. Анкетаны толтыру қорғалған Google-форма арқылы жүзеге асырылды, ал сұхбаттар бейнебайланыс арқылы жүргізілді. Барлық қатысушылар зерттеудің мақсаты мен міндеттері туралы хабарланды, ақпараттандырылған келісімдер алынды. Анонимдік және еріктілік қағидаттары толық сақталды. Деректерді жинау екі ай ішінде (2025 жылдың ақпан–наурыз айлары) жүргізілді.

Сандық деректерге корреляциялық талдау (эмпатия деңгейі мен онлайн-коммуникацияға тартылу арасындағы байланыстарды анықтау үшін) және факторлық талдау (цифрлық эмпатия құрылымын тексеру үшін) қолданылды.

Сапалық деректер тақырыптық кодтау әдісімен талданып, кейін эмпатиялық көріністер категорияларға бөлінді.

Нәтижелер және оларды талқылау Сандық әдістер деректерді жүйелі түрде жинауға және талдауға, статистикалық байла-ныстарды анықтауға және цифрлық эмпатия деңгейінің объективті диагностикасын жүргізуге мүмкіндік берді.

Сауалнамалар:

- В.В. Бойко әдістемесі (цифрлық өзара әрекеттестікке бейімделген): бұл әдістеме дәстүрлі түрде оффлайн-коммуникациядағы эмпатияны диагностикалау үшін қолданылады. Зерттеу аясында ол онлайн-қарым-қатынастың ерекшеліктерін ескере отырып бейімделді. Сауалнама цифрлық контексте эмпатияны бағалауға бағытталған сұрақтарды қамтыды, мысалы: мәтіндік қарым-қатынаста эмоцияларды қабылдау, эмодзилерді және сезімдерді білдірудің басқа цифрлық құралдарын пайдалану. Бұл пайдаланушылар интернет-ортада басқа адамдардың эмоцияларын қалай қабылдайтынын және өздері қалай әрекет ететінін анықтауға мүмкіндік берді.

- Bergen әлеуметтік желілерге тәуелділік шкаласы (BSNAS): BSNAS шкаласы әлеуметтік желілерге тәуелділік деңгейін диагностикалау үшін пайдаланылды, өйткені бұл онлайн-өзара әрекеттестіктегі эмпатия қабілетіне әсер етуі мүмкін. Цифрлық платформаларға тәуелділікті бағалау онлайн-ортаға қаншалықты ену эмпатияның көрінуіне әсер ететінін зерттеуге көмектесті.

В.В. Бойконың цифрлық ортаға бейімделген әдістемесінің нәтижелері бойынша студенттер арасында цифрлық эмпатияның үш деңгейі анықталды:

- жоғары деңгей — респонденттердің 35%-ында. Онлайн-қолдауға белсенді қатысу, эмпатиялық боялған хабарламаларды, эмодзилерді пайдалану, басқа пайдаланушылардың эмоционалды посттарына жауап берумен сипатталады;

- орташа деңгей — респонденттердің 45%-ында. Эмпатия көріністері контекстке, цифрлық арнаның сипатына (әлеуметтік желілер, мессенджерлер) және анонимділік дәрежесіне байланысты;

- төмен деңгей — қатысушылардың 20%-ында. Эмпатиялық көріністер әлсіз білінеді, эмоционалды жүктелген контенттен аулақ болу және онлайн-қарым-қатынаста алшақ мінез-құлық байқалады (2-кесте).

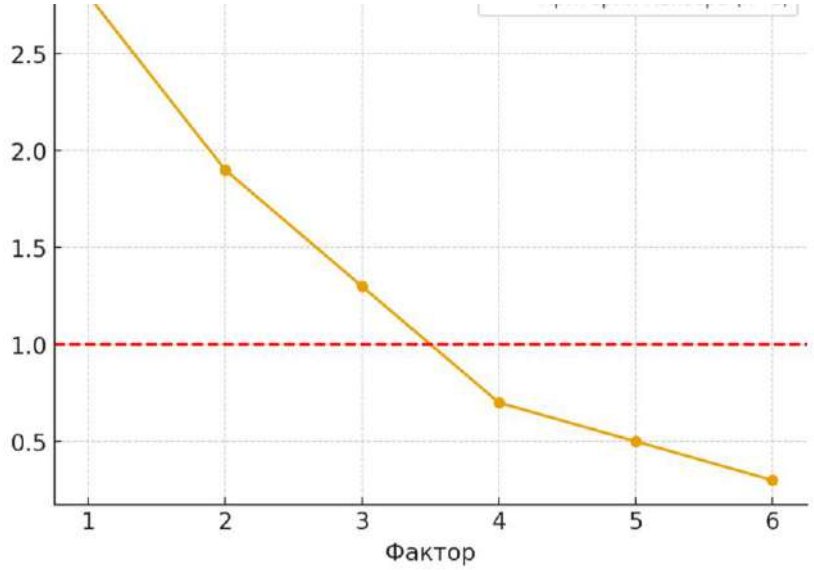
Кесте 2 - Студенттер арасындағы цифрлық эмпатия деңгейлерінің үлестірілуі

Цифрлық эмпатияның деңгейі	**Көріністердің сипаттамалары**	**N**	**%**
Жоғары	Белсенді онлайн қолдау, жанашырлық хабарламалар, смайликтер, флешмобтарға қатысу	62	35,0

Орташа	Көріністердің контекстке және байланыс арнасына тәуелділігі	80	45,0
Төмен	Эмпатияның төмен деңгейі, эмоционалды мазмұннан аулақ болу	36	20,0
Жалпы		178	100

Факторлық талдау цифрлық эмпатияның үш компоненттен тұратын құрылымын растады, олар:

- когнитивтік компонент — мәтін, эмодзи, фото және басқа цифрлық белгілердегі эмоционалдық сигналдарды интерпретациялау қабілеті;
- эмоционалдық компонент — онлайн-қарым-қатынасқа эмоционалдық қатысудың дәрежесі;
- мінез-құлық компоненті — эмпатияны әрекеттер арқылы көрсетуге дайындық: лайктар, қолдау көрсететін пікірлер, онлайн-қайырымдылық бастамаларына қатысу (2-сурет).



Сурет 2 - Цифрлық эмпатияның үш компонентті құрылымын растау

Әр компонент жоғары жүктемесі бар (0,6-дан жоғары) жеке фактормен ұсынылды, бұл модельдің құрылымдық негізділігін растайды.

Цифрлық эмпатия деңгейі мен әлеуметтік желілердегі белсенділік арасында оң корреляция анықталды ($r = 0.41$, $p < 0.01$). Бұл цифрлық ортаға неғұрлым жоғары қатысы бар студенттер онлайн-қарым-қатынаста эмпатиялық реакцияларды жиірек көрсететінін білдіреді (3-кесте).

Кесте 3 - Цифрлық эмпатия мен студенттердің онлайн белсенділігінің сипаттамалары арасындағы корреляциялар

Көрсеткіштер	Когнитивті компонент	Эмоционалдық компонент	Мінез-құлық компонент	Жалпы деңгей
Әлеуметтік желілердегі белсенділігі	r = 0,34	r = 0,38	r = 0,29	r = 0,41
Әлеуметтік желілерден тәуелділігі (BSNAS көрсеткіші)	r = –0,29	r = –0,18 (а/е.)	r = –0,12 (а/е.)	r = –0,21

Сондай-ақ әлеуметтік желілерге айқын тәуелділік (BSNAS шкаласы бойынша) мен цифрлық эмпатияның когнитивтік компоненті арасында орташа теріс корреляция анықталды ($r = –0.29$, $p < 0.05$), бұл цифрлық жүктеменің шамадан тыс болуы кезінде эмоцияларды мағыналы қабылдау қабілетінің төмендеуі мүмкін екенін көрсетеді.

Студенттердің цифрлық мінез-құлқына жүргізілген контент-талдау эмпатияның ең жиі кездесетін нысандары мыналар екенін анықтады:

- позитивті немесе жанашырлық мәні бар эмодзилерді пайдалану;
- қолдау, тебірену немесе жұбату білдіретін пікірлер;
- қайырымдылыққа немесе осал топтарды қолдауға қатысты материалдарды қайта жариялау.

Фокус-топтар студенттер цифрлық эмпатияны маңызды деп санайтынын, бірақ оны көрсету қиын екенін анықтады: қате түсініліп қалу қаупі және негативті контент ағынынан туындаған эмоционалдық шаршау себепті.

Алынған нәтижелер студент жастардың цифрлық эмпатиясының үш деңгейлі және үш компонентті құрылымы бар деген гипотезаны растайды, ол онлайн-өзара әрекеттестіктің когнитивтік, эмоционалдық және мінез-құлық аспектілерін көрсетеді. Бұл цифрлық ортадағы эмпатия көріністерінің ерекшелігін атап көрсеткен алдыңғы зерттеулердің қорытындыларымен сәйкес келеді.

Ең кең тарағаны – орташа деңгейлі цифрлық эмпатия (45%). Бұл цифрлық факторлардың қосарлы әсерімен түсіндірілуі мүмкін: бір жағынан студенттер онлайн-қарым-қатынаста эмпатияға ұмтылады, екінші жағынан қарым-қатынастың үзік-үзік сипаты, вербалды емес сигналдардың болмауы және анонимділік сияқты кедергілерге тап болады. Мұндай амбиваленттілік цифрлық эмоционалдық жауаптардың беталды және жағдаяттық сипатын атап өткен жұмыстарда сипатталған.

Студенттердің 35%-ында цифрлық эмпатияның жоғары деңгейі тіркелді, бұл эмоционалдық өзін-өзі бақылау және позитивті цифрлық мінез-құлық дағдыларының дамығанын білдіруі мүмкін. Бұл қатысушылар эмпатиялық маркерлерді (эмодзи, қолдау сөздері, флешмобтарға қатысу т.б.) белсенді пайдаланады.

Респонденттердің 20%-ында анықталған төмен деңгей, бәлкім, үнемі цифрлық асыра жүктеме тудыратын эмоционалдық күйіп кету және әлеуметтік шаршаумен байланысты. Бұл қашықтан оқытудың және алгоритмдік басқарылатын платформалардың жағдайында студенттердің стресс және эмоционалдық сарқылуының артуы туралы ЮНЕСКО есептерімен сәйкес келеді.

Когнитивтік компонент ең айқын болып шықты, бұл студенттердің цифрлық белгілерді (эмодзи, тыныс белгілері, хабарлама стилі) интерпретациялау қабілетін растайды. Бұл эмоцияларды оқудың жаңа арналарының дамуы туралы идеяларды растайды.

Эмоционалдық компонент салыстырмалы түрде әлсіз болып көрінді, әсіресе цифрлық жүктемесі жоғары студенттерде. Бұл «эмоционалдық енжарлық» терминін әлеуметтік желілердің белсенді пайдаланушыларына қатысты жиі қолданатынын көрсетеді.

Мінез-құлық компоненті көбіне символикалық әрекеттерде (лайктар, реакциялар) көрініс табады, бірақ әрдайым шынайы жанашырлықпен қатар жүрмейді. Мұндай «формальды эмпатиялық мінез-құлық» бірқатар зерттеулерде сипатталған.

Зерттеудің шектеулері:

- таңдама Қазақстан ЖОО студенттерімен шектелген, бұл нәтижелерді басқа әлеуметтік және жас топтарына таратуды қиындатады;
- қолданылған әдістемелер бейімделгеніне қарамастан, бастапқыда оффлайн-коммуникацияға арналған және цифрлық өзара әрекеттестіктің ерекшелігін ішінара бұрмалауы мүмкін;
- деректер қатысушылардың өзін-өзі бағалауына негізделген, бұл бағалаудың объективтілігіне әсер етуі мүмкін.

Зерттеу нәтижелері оқытуды цифрландыру жағдайында, әсіресе цифрлық эмпатияны дамытуға бағытталған білім беру бағдарламаларын енгізу қажеттілігін атап көрсетеді. Бұл тренингтер, геймификацияланған модульдер, саналы және эмпатиялық цифрлық мінез-құлық-қа бағытталған консультациялар болуы мүмкін. Мұндай бағдарламалар кибербуллинг деңгейін төмендетуге, қашықтан өзара әрекеттестік сапасын арттыруға және оқу ортасындағы эмоционалдық ахуалды нығайтуға ықпал етеді.

Қорытынды Цифрлық эмпатия студент жастардың онлайн-өзара әрекеттестігінің маңыз-ды құрамдас бөлігі болып табылады, өйткені дәл осы әлеуметтік топ қарым-қатынас, оқу және кәсіби даму үшін цифрлық технологияларды ең белсенді пайдаланады. Білім беруді цифрлан-дыру және әлеуметтік желілердің кең таралуы жағдайында эмпатиялық дағдылар жаңа ерекшелікке ие болады. Цифрлық ортадағы эмпатия көрінісі вербалды емес сигналдардың, физикалық болмыстың болмауы және эмоционалдық қабылдауға әсер ететін басқа фактор-ларға байланысты дәстүрлі тұлғааралық эмпатиядан ерекшеленуі мүмкін.

Цифрлық эмпатияны диагностикалау студент жастардағы эмпатиялық көріністердің деңгейін кешенді бағалауға мүмкіндік беретін сандық және сапалық әдістердің үйлесімін қажет етеді. Эмпатияны диагностикалаудың бар әдістері (классикалық сауалнамалар мен тестілер) цифрлық кеңістікке әрдайым қолданыла бермеуі мүмкін.

Алынған деректер негізінде студенттер арасында цифрлық эмпатия деңгейін арттыруға бағытталған интервенциялық бағдарламалар әзірлеу жоспарланып отыр. Бұл бағдарламалар мыналарды қамтуы мүмкін: цифрлық эмпатия бойынша білім беру модульдері – студенттерге онлайн-ортадағы эмпатиялық өзара әрекеттестіктің ерекшелігін, әлеуметтік желілер алгоритм-дерінің ақпаратты қабылдауға әсерін және эмпатия қалыптасу механизмдерін түсіндіреді; онлайн-коммуникация тренингтері мен симуляциялары – қатысушылар практикалық жағдай-ларда цифрлық эмпатия дағдыларын дамытып, мәтіндік форматтағы эмоцияларды тануға және оларға лайықты жауап беруге үйренеді; геймификацияланған қосымшалар – цифрлық ортада-ғы интерактивті өзара әрекеттестік сценарийлерін ұсынады, онда мінез-құлық стратегияларын таңдау және кері байланыс алу мүмкіндігі болады; психологиялық консультациялар – саналы онлайн-қарым-қатынас, эмоционалдық интеллект және цифрлық форматтардағы эмпатиялық тыңдау дағдыларын дамытуға бағытталған.

Қорытындылай келе, цифрлық эмпатияны диагностикалау мен дамытуға кешенді көзқарас студент жастарда оның қалыптасу механизмдерін тереңірек түсінуге ғана емес, сонымен қатар оны нығайтуға тиімді құралдар жасауға мүмкіндік береді, бұл қоғам мен білім берудің белсенді цифрландырылуы жағдайында аса маңызды.

Әдебиеттер тізімі

1. Руслякова Е. Е., Тимофеева Э. А., Шестакова Ю. В., Чепайкин Д. А. Исследование уровня эмпатии у подростков, увлечённых компьютерными технологиями. Цифровая эмпатия // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – Режим доступа: https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN620.pdf .

2. Friesem Y. Empathy for the Digital Age: Using Video Production to Enhance Social, Emotional, and Cognitive Skills // Emotions, Technology, and Behaviors / ed. by M. D. Webster, C. P. Brooks. – London: Academic Press, 2016. – P. 21–45.

3. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. – New York: Basic Books, 2011. – 384 p.

4. Kiesler S., Siegel J., McGuire T. W. Social psychological aspects of computer-mediated communication // American Psychologist. – 1984. – Vol. 39, № 10. – P. 1123–1134. – DOI: 10.1037/0003-066X.39.10.1123.

5. Derks D., Fischer A. H., Bos A. E. R. The role of emotion in computer-mediated communication: A review // Computers in Human Behavior. – 2008. – Vol. 24, № 3. – P. 766–785. – DOI: 10.1016/j.chb.2007.04.004.

6. Бойко В. В. Диагностика эмпатии: психодиагностический метод. – М.: Смысл, 2001. – 128 с.
7. Andreassen C. S., Torsheim T., Brunborg G. S., Pallesen S. Development of a Facebook addiction scale // Psychological Reports. – 2012. – Vol. 110, № 2. – P. 501–517. – DOI: 10.2466/02.09.PR0.110.2.501-517.
8. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
9. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Смысл, 2001.–192 с.
10. Smith J., Lee K. TikTok and Empathy: How Short-Form Video Content Shapes Emotional Responses in Gen Z // Journal of Digital Psychology. – 2023. – Vol. 15, № 2. – P. 45–67.
11. Garcia M., Chen L., O'Reilly P. Digital Empathy in Metaverse: Challenges of Non-Verbal Communication in Virtual Reality // Computers in Human Behavior. – 2022. – Vol. 134. – Article 107301.
12. UNESCO. Post-Pandemic Digital Communication: Empathy Gaps in Online Education. – Paris: UNESCO Publishing, 2023. – 118 p.
13. Bergen Social Media Addiction Scale (BSNAS) // Andreassen C. S. и др. – 2012. – URL: https://doi.org/10.2466/02.09.PR0.110.2.501-517.

Rreferences

1. Руслякова Е. Е., Тимофеева Э. А., Шестакова Ю. В., Чепайкин Д. А. Исследование уровня эмпатии у подростков, увлечённых компьютерными технологиями. Цифровая эмпатия // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – Режим доступа: https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN620.pdf .
2. Friesem Y. Empathy for the Digital Age: Using Video Production to Enhance Social, Emotional, and Cognitive Skills // Emotions, Technology, and Behaviors / ed. by M. D. Webster, C. P. Brooks. – London: Academic Press, 2016. – P. 21–45.
3. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. – New York: Basic Books, 2011. – 384 p.
4. Kiesler S., Siegel J., McGuire T. W. Social psychological aspects of computer-mediated communication // American Psychologist. – 1984. – Vol. 39, № 10. – P. 1123–1134. – DOI: 10.1037/0003-066X.39.10.1123.
5. Derks D., Fischer A. H., Bos A. E. R. The role of emotion in computer-mediated communication: A review // Computers in Human Behavior. – 2008. – Vol. 24, № 3. – P. 766–785. – DOI: 10.1016/j.chb.2007.04.004.
6. Бойко В. В. Диагностика эмпатии: психодиагностический метод. – М.: Смысл, 2001. – 128с.
7. Andreassen C. S., Torsheim T., Brunborg G. S., Pallesen S. Development of a Facebook addiction scale // Psychological Reports. – 2012. – Vol. 110, № 2. – P. 501–517. – DOI: 10.2466/02.09.PR0.110.2.501-517.
8. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
9. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Смысл, 2001. – 192 с.
10. Smith J., Lee K. TikTok and Empathy: How Short-Form Video Content Shapes Emotional Responses in Gen Z // Journal of Digital Psychology. – 2023. – Vol. 15, № 2. – P. 45–67.
11. Garcia M., Chen L., O'Reilly P. Digital Empathy in Metaverse: Challenges of Non-Verbal Communication in Virtual Reality // Computers in Human Behavior. – 2022. – Vol. 134. – Article 107301.
12. UNESCO. Post-Pandemic Digital Communication: Empathy Gaps in Online Education. – Paris: UNESCO Publishing, 2023. – 118 p.
13. Bergen Social Media Addiction Scale (BSNAS) // Andreassen C. S. и др. – 2012. – URL: https://doi.org/10.2466/02.09.PR0.110.2.501-517.

ҒТАМР 15.31.31 10.51889/2959-5967.2025.85.4.007

Н.А. Рахимжанова [1], *Б.Ш. Тұрғанбаева** [2], *О.Г. Беленко* [2], *Ш.Ш. Абишева* [2]

[1]*Alikhan Bokeikhan University» , Семей қ., Қазақстан*
[2]*Шәкәрім университеті», Семей қ., Қазақстан*

СТУДЕНТТЕРДЕГІ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ МЕН ЭМОЦИЯЛЫҚ ДИСТРЕССТІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа

Мақалада студенттердің перфекционизм деңгейі мен эмоционалдық дистресс арасындағы өзара байланыс кешенді түрде қарастырылады. Зерттеу мақсаты – перфекционистік тұлғалық ерекшеліктердің студенттердің психологиялық саулығына және стресс деңгейіне әсерін анықтау. Теориялық бөлімде перфекционизм ұғымының көпөлшемді құрылымы, оның адаптивті және дезадаптивті түрлері, сондай-ақ когнитивтік және тұлғааралық тетіктері талданады (Hewitt & Flett, 2017). Эмпирикалық бөлімде Хьюитт пен Флеттің көпөлшемді перфекционизм шкаласы (MPS) және Кесслердің эмоционалдық дистресс шкаласы (Kessler-10) қолданылды. Зерттеу нәтижелері студенттердің перфекционизм мен эмоционалдық дистресс деңгейлері арасында статистикалық тұрғыдан мәнді оң корреляция бар екенін көрсетті ($r = 0,46$ ** ($p < 0,01$). Бұл жоғары перфекционистік ұмтылыстар студенттердің эмоционалдық күйзелісін арттырып, психологиялық әл-ауқатына теріс әсер етуі мүмкін екенін, перфекционизм деңгейі олардың эмоционалдық дистресс деңгейімен тікелей байланысты екені дәлелдейді. Жоғары перфекционизм өзіндік қысым, мазасыздық және эмоционалдық қажуға алып келеді. Алынған нәтижелер жоғары оқу орындарында психологиялық қолдау мен профилактикалық бағдарламаларды ұйымдастырудың өзектілігін айқындайды және студенттердің эмоционалдық тұрақтылығын дамыту бойынша практикалық ұсыныстар жасауға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: перфекционизм, эмоционалдық дистресс, студент, стресс, психологиялық бейімделу.

Рахимжанова Н.А[1]*., Турганбаева Б.Ш* [*2]*, Беленко О.Г.*[2]*, Абишева Ш.Ш.*[2]

[1]*Alikhan Bokeikhan University» , г. Семей., Қазақстан*
[2]*Университет Шакарима, г.Семей, Казахстан*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ДИСТРЕССА У СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье комплексно рассматривается взаимосвязь между уровнем перфекционизма и эмоционального дистресса у студентов. Цель исследования – определить влияние перфекционистских личностных особенностей на психологическое благополучие и уровень стресса студентов. В теоретической части анализируется многомерная структура концепции перфекционизма, его адаптивные и дезадаптивные типы, а также когнитивные и межличностные механизмы (Hewitt & Flett, 2017). В эмпирической части использовались Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта (MPS) и Шкала эмоционального дистресса Кесслера (Kessler-10). Результаты исследования показали наличие статистически значимой положительной корреляции между уровнями перфекционизма и эмоционального дистресса у студентов

(r = 0,46 ** (p < 0,01). Это доказывает, что высокие перфекционистские стремления могут усиливать эмоциональное расстройство студентов и негативно влиять на их психологическое состояние, а уровень перфекционизма напрямую связан с их уровнем эмоционального дистресса. Высокий перфекционизм ведет к самодавлению, тревожности и эмоциональному выгоранию. Полученные результаты подчеркивают актуальность организации психологической поддержки и профилактических программ в высших учебных заведениях и позволяют выработать практические рекомендации по развитию эмоциональной устойчивости студентов.

Ключевые слова: перфекционизм, эмоциональный дистресс, студенты, стресс, психологическая адаптация.

Rakhimzhanova N.A.[1], Turganbayeva B.Sh.[2], Belenko O.G.[2], Abisheva Sh.Sh.[2]*

[1]Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan
[2]Shakarim University, Semey, Kazakhstan

THE INTERRELATION BETWEEN PERFECTIONISM AND EMOTIONAL DISTRESS IN STUDENTS

Abstract

The article provides a comprehensive examination of the relationship between the level of perfectionism and emotional distress among students. The research aims to determine the impact of perfectionistic personality traits on the psychological well-being and stress levels of students. The theoretical section analyzes the multidimensional structure of the concept of perfectionism, its adaptive and maladaptive types, as well as cognitive and interpersonal mechanisms (Hewitt & Flett, 2017). The empirical section utilized Hewitt and Flett's Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) and the Kessler Psychological Distress Scale (K10). The research results revealed a statistically significant positive correlation between the students' levels of perfectionism and emotional distress (r = 0,46 ** (p < 0,01)). This demonstrates that high perfectionistic strivings can increase students' emotional distress and adversely affect their psychological state, indicating that the level of perfectionism is directly related to their level of emotional distress. High perfectionism leads to self-imposed pressure, anxiety, and emotional exhaustion. The obtained results highlight the relevance of organizing psychological support and preventive programs in higher education institutions and allow for the development of practical recommendations for fostering students' emotional resilience.

Keywords: perfectionism, emotional distress, students, stress, mental health.

КІРІСПЕ Қазіргі жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық әл-ауқаты өзекті әлеуметтік мәселе ретінде қарастырылуда. Студенттер оқу, әлеуметтік және кәсіби қысым жағдайында өмір сүреді. Мұндай ортада жетістікке ұмтылу, өзін жоғары стандарттармен салыстыру жиі кездеседі. Перфекционизм белгілі бір деңгейде мотивацияны арттырса да, шамадан тыс болған жағдайда эмоционалдық дистресске – уайым, күйзеліс, мазасыздық, өзіне сенімсіздік сияқты жағдайларға әкелуі мүмкін. Сондықтан перфекционизм мен эмоционалдық дистресс арасындағы байланыс студенттердің психологиялық әл-ауқаты мен академиялық бейімделуін түсінуде маңызды.

Академиялық бәсекелестік, қаржылық қысым және әлеуметтік салыстыру жағдайында студенттердің психикалық денсаулығы әлсіреп, стресс пен эмоционалды дистресс күшеюде[1]

ДДҰ деректеріне сәйкес, студенттердің үштен бірі кем дегенде бір психикалық немесе мазасыздық бұзылысын бастан кешірген [2]. Бұл деректер университеттік ортадағы стресс пен перфекционизмнің өзара байланысын зерттеудің маңыздылығын арттырады.

ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ Студенттердің психологиялық әл-ауқатына әсер ететін көптеген факторлардың ішінде перфекционизм ерекше орын алады. Мінсіз болуға ұмтылу және тым

сыни өзін-өзі бағалаумен үйлесетін жоғары стандарттарды орнату ретінде түсінілетін перфекционизм прогресс қозғалтқышы да, ауыр эмоционалды күйзелістің көзі де бола алады. Эмоционалды күйзеліс-бұл мазасыздық, депрессия, ашуланшақтық және шаршау белгілерімен сипатталатын психологиялық шиеленіс жағдайы.

Жасөспірімдік кезеңге өту, яғни психикалық және соматикалық патологиялардың жоғары қаупімен сипатталатын уақыт, әдетте жоғары оқу орнына түсу кезеңімен сәйкес келеді [3,4]. Осы ретте М. Перре, У. Бауманн бұл кезеңге тән стресс эмоционалдық бұзылыстар мен суицидтік әрекеттердің пайда болуына әкелуі мүмкін деп көрсетеді [5]. Эпидемиологиялық деректер бойынша, студенттік популяцияда аффективті бұзылыстар 20–30 % респонденттер арасында кездеседі. Психологиялық зерттеулер көрсеткендей, дисфункционалды тұлғалық ерекшеліктер (нейротизм, тұлғааралық тәуелділік, сыртқы бақылау және т.б.) стрессогенді өмірлік жағдайлар кезінде депрессиялық және үрейлік реакцияларға бейімдік тудырады [6]. Олардың көпшілігі студенттік популяциядағы эмоционалдық бұзылыстардың таралу деңгейін бағалауға бағытталған, ал тұлғалық аспект жеткіліксіз зерттелген. Соңғы жылдары осы контексте перфекционизм феномені белсенді түрде зерттелуде – ол адамның өз іс-әрекетіне шамадан тыс жоғары стандарттар қоюы және өз тұлғасына аса жоғары талаптар қою үрдісімен сипатталады [7].

Шетелдік деректерге сәйкес, мұндай қасиет студенттер арасында бәсекелестік қатынастарды күшейтіп, әлеуметтік оқшауланууға және психологиялық қолдау тапшылығына әкеледі. Осы ретте канадалық зерттеушілер Г. Флетт пен П. Хьюитт перфекционизмді эмоционалдық дистресс дамуының маңызды психологиялық факторы ретінде қарастырады. Авторлардың пікірінше, мінсіздікке шамадан тыс ұмтылу өзін-өзі сынауды күшейтіп, уайым, күйзеліс және эмоционалдық тұрақсыздықты арттырады. Әсіресе әлеуметтік түрде белгіленген перфекционизм сыртқы бағалауға тәуелділікті күшейтіп, созылмалы эмоционалдық күйзелістерге алып келеді. Осылайша, перфекционизм тұлғаның психикалық саулығына қауіп төндіретін деструктивті механизмге айналуы мүмкін [8].

Орыс ғалымдары ғалымдар дисфункционалды перфекционизмнің моделін әзірледі, оған жоғары стандарттар мен талаптар, сондай-ақ когнитивтік бұрмалаулардың (іс-әрекет нәтижелерін қарама-қарсы бағалау, қателер мен сәтсіздіктерге шамадан тыс назар аудару, өзгелерді тым талапшыл деп қабылдау) жиынтығы кіреді. Бұл модель негізінде депрессиялық және үрейлі бұзылыстары бар науқастар топтарында зерттеулер жүргізілді [7]. Сонымен қатар, Мәскеудің техникалық жоғары оқу орнында бірінші курс студенттері арасында жүргізілген зерттеу жоғары деңгейдегі перфекционизмі бар жастарда депрессия, үрей және стресс көрсеткіштерінің айқын екенін көрсетті. Алайда, бұл зерттеу қатысушылар санының аздығымен және перфекционизмнің студенттерге тән арнайы үрей түрлерімен (емтихандық және әлеуметтік) байланысын бағаламауымен шектелді.

Перфекционизм мен стресс арасындағы байланыс ең аз зерттелген тақырыптардың бірі болып қала береді. Қазіргі таңда зерттеулер перфекционистік ұстанымдар студенттердің күнделікті өмірінде стрессогенді жағдайлардың жиілігін арттырып, оларды алдын ала күшейтіп қабылдауға және оларға қарсы тұруды қиындататынын дәлелдейді. Қазіргі кәсіби әдебиеттерде жалтару мінез-құлқы психикалық бұзылыстардың созылмалы түріне әкелетін ең дезадаптивті копинг түрлерінің бірі ретінде қарастырылады. Оның перфекционизммен байланысы әлі толық дәлелденген жоқ.

Психотерапевттер перфекционистерде екі қарама-қарсы мінез-құлық стратегиясын бақылайды – мобилизациядан жоғары (қызметке шамадан тыс жұмылу) және прокрастинация (іс-әрекетті кейінге қалдыру бейімділігі). Американдық зерттеу нәтижелері бойынша, прокрастинациямен байланыс тек әлеуметтік тұрғыдан шартталған перфекционизм түрінде анықталған. М.В. Москова студенттер арасында айқын перфекционизм белгілері бар топтарда түрлі копинг-механизмдердің жоғары көрсеткіштерін тіркеген («копинг-ресурстардың артық жұмылдырылуы» феномені) [9]. Алайда, әлеуметтік жалтару тақырыбына арналған зерттеулер

өте аз, бұл перфекционизмнің тұлғааралық салдары және студенттер арасындағы әлеуметтік қорқыныштардың кең таралуы туралы мәліметтермен қайшы келеді [10].

Осыған байланысты біздің зерттеуіміздің мақсаты – әртүрлі деңгейдегі перфекционизмі бар студенттер арасындағы эмоционалды дезадаптация мен жалтару мінез-құлқының көрсеткіштерін салыстыру болды.

Эмпирикалық тексеру үшін келесі болжамдар ұсынылды:

1. Жоғары деңгейдегі перфекционизмі бар студенттер орташа деңгейдегі перфекционизмі бар студенттермен салыстырғанда эмоционалды дезадаптацияның жоғары көрсеткіштерін көрсетеді;

2. Жоғары деңгейдегі перфекционизмі бар студенттер академиялық және тұлғааралық салаларда жалтару мінез-құлқының жоғары деңгейімен сипатталады.

Психологиялық стресс университет студенттері арасында кеңінен таралған құбылыс болып табылады. Соңғы жылдары студенттердің психикалық денсаулығы қоғамдық денсаулық сақтау саласындағы өзекті мәселелердің біріне айналды [11]. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы (ДДҰ) жүргізген зерттеу нәтижелері бойынша 8 түрлі елдегі 19 университеттің 13 984 бірінші курс студенттері арасында шамамен үштен бірі соңғы 12 айда кем дегенде бір мазасыздық бұзылысына, аффективтік бұзылысқа немесе психоактивті заттарды қолдануға байланысты бұзылысқа DSM-IV критерийлеріне сәйкес келген. Сонымен қатар, басқа да жүргізілген метаталдауларға сәйкес, университет студенттерінің шамамен 25%-ы депрессия белгілерін бастан өткерген. Университетке түскеннен кейін студенттердің психикалық саулығына елеулі психологиялық жүктеме түседі [12], ал бұл жүктеме оқу барысында азаюы мүмкін болғанымен, олардың психикалық жағдайы университетке дейінгі деңгейге қайта оралмайды.

Психологиялық стресстің студент өміріне әсері күрделі және көпқырлы. Қысқа мерзімді перспективада стресс пен психологиялық әл-ауқаттың төмендеуі университетке бару жиілігінің азаюына, оқудан шеттетуге, сондай-ақ академиялық жетістіктің төмендеуіне әкеледі. Ұзақ мерзімді салдарына оқудан шығу қаупінің жоғарылауы, психикалық денсаулықтағы қайталанатын мәселелер, жұмысқа орналасу мен табыс деңгейінің төмендеуі жатады.

Зерттеулер студенттердің психологиялық стрессіне ықпал ететін бірқатар контекстуалды және жүйелік қауіп факторларын анықтады: қаржылық қиындықтар, тұрақсыз өмір сүру жағдайлары, отбасылық мәселелер, балалық шақтағы психологиялық жарақаттар, дискриминация және оқу, жұмыс пен күтім міндеттерін теңестірудегі қиындықтар. Сондай-ақ, оқу процесіне байланысты стресс факторлары – оқу сапасына қанағаттанбаушылық, шамадан тыс оқу талаптары және үлгерім үшін алаңдаушылық – студенттердің психологиялық стрессін күшейтеді [13].

Осы факторлармен қатар, соңғы жылдары жеке тұлғалық когнитивтік осалдықтар жиі қарастырылып жүр. Жоғары өзін-өзі сыншыл перфекционизмі бар студенттерде стресс пен депрессиялық симптомдардың «төмендейтін спираль» түрінде жиі дамитынын анықтаған. Университеттегі оқу кезінде психологиялық стресстің ұзақ мерзімді салдарын ескере отырып, оның пайда болуына әсер ететін факторларды түсіну ерекше маңызды.

Перфекционизм – бұл көпөлшемді тұлғалық қасиет, ол мінсіздікке деген жоғары ұмтылыспен және өз әрекеттерін шамадан тыс сын көзбен бағалауымен, әсіресе сәтсіздік, қиындық немесе стресс жағдайында сипатталады [14]. Бұл қасиет үнемі нашар психикалық денсаулық көрсеткіштерімен, оның ішінде жоғары психологиялық дистресспен байланысады және мұндай қиындықтардың дамуы мен сақталуына әсер ететін осалдық факторы ретінде қарастырылады.

Канадалық ғалымдар Г. Флетт пен П. Хьюиттің концепциясы перфекционизмді көпөлшемді құбылыс ретінде қарастырады және оны үш құрамдас бөлік арқылы сипаттайды:

1. Өзіне бағытталған перфекционизм – жоғары жеке стандарттар қою және өз әрекеттерін үнемі бағалап, өзін-өзі сынау арқылы көрінеді.

2. Басқаларға бағытталған перфекционизм – маңызды адамдарға (жақындар, әріптестер, достар және т.б.) қатысты шынайы емес талаптар қоюмен және олардан мінсіздік күтумен сипатталады.

3. Әлеуметтік тұрғыда шартталған перфекционизм – маңызды басқа адамдардың күтуі мен талаптарына сай болуға ұмтылу қажеттілігімен сипатталады [8, 17 б.].

Аталған модель перфекционизмнің психикалық денсаулыққа әсерін айқындауға бағытталған. П. Хьюитт пен Г. Флетттің перфекционизм моделі осы үш компонентті бағалауға арналған «Көпөлшемді перфекционизм шкаласы» әдістемесінің негізін құрайды.

Психолог Е. П. Ильин перфекционизмді күрделі психологиялық құбылыс ретінде қарастырған. Ол екі түрін ажыратқан:

- Сау (дені сау) перфекционизм – тұлғаның дамуына, қабілеттері мен шығармашылық әлеуетін ашуға ықпал етеді.
- Патологиялық (ауру) перфекционизм – тұлғаның күйзеліс, шаршау және мотивациялық күйреу жағдайларына әкелуі мүмкін.

Алайда уақыт өте келе, тіпті оң (сау) перфекционизмнің де жағымсыз салдары байқалуы мүмкін – мысалы, созылмалы шаршау, зейіннің төмендеуі, эмоционалдық қажу [15].

Перфекционизмді бейімделгіш (адаптивті) және бейімделмеген (дезадаптивті) түрлерге бөледі.

- Бейімделгіш перфекционизм – жоғары жеке стандарттар мен тәртіпке ұмтылысымен сипатталады; ол тұлғаның жетістікке бағытталған дамуын қолдайды.
- Бейімделмеген перфекционизм – керісінше, тұлғааралық қатынастарда қиындықтар туғызады, мазасыздық пен прокрастинацияға (іс-әрекетті кейінге қалдыруға) әкеледі.

В.А. Ясная мен С.Н. Ениколопов «Қазіргі перфекционизм модельдері» атты мақаласында перфекционизмнің психоаналитикалық моделіндегі невротикалық және нарциссистік түрлерін сипаттайды.

Авторлардың пікірінше, невротикалық перфекционистер мінсіз болуға ұмтылады, ал нарциссистік перфекционистер – мінсіз болып көрінуге тырысады. Бұл айырмашылық Хьюитт пен Флетттің перфекционистік өзін-өзі таныстыру концепциясында (self-presentational perfectionism) айқын көрсетілген.

«Невротиктер» перфекционизмнің дезадаптивті шкалалары бойынша жоғары көрсеткіштерге ие болады, ал «нарциссистер» өздерін бейімделгіш перфекционистер ретінде көрсетуі мүмкін, себебі олар әлеуметтік тұрғыда қолайлы жауаптар беруге бейім [16].

Перфекционистік мінез-құлықтың кешенді моделі перфекционизмді өзара байланысты үш деңгейден тұратын құбылыс ретінде сипаттайды:

1. Перфекционистік тұлғалық қасиеттер (traits) – тұрақты тұлғалық бейімділіктер;
2. Перфекционистік өзін-өзі таныстыру (self-presentation) – басқаларға мінсіз болып көрінуге ұмтылу;
3. Ішкі когнитивтік аспектілер (intrapersonal cognition) – өзін-өзі сынау, мінсіздік туралы ойлар мен уайымдар.

Бұл деңгейлер өзара әрекеттесе отырып, тұлғаны психологиялық дистресске тұрақты бейім етеді.

CMPB моделі тұлғалық қасиеттер деңгейінде үш негізгі өлшемді қамтиды:

- Өзіне бағытталған перфекционизм – өзіне шамадан тыс талаптар қою және сол стандарттармен өзін қатал бағалау. Бұл стандарттар орындалмаған жағдайда, стресс күшейеді [8, 17 б].
- Әлеуметтік тұрғыда шартталған перфекционизм – басқалардың (мысалы, достар, отбасы) жеке тұлғаға қойылған шынайы емес стандарттарын қабылдау және солардың қысымына түсу. Мұндай сыртқы күтілімдер адам үшін бақыланбайтын фактор ретінде қабылданады, сондықтан SPP деңгейі жоғары адамдар өздерін қысымда, сәтсіз, және эмоционалды күйзелісте сезінеді.

• Басқаларға бағытталған перфекционизм – өзге адамдарға жоғары талап қою және олардың қателіктеріне сынмен қарау . Мұндай сыртқа бағытталған кінә арту кейде өз стрессін азайтқанымен, ұзақ мерзімде жалғыздық, цинизм және сенімсіздікке әкелуі мүмкін. Эмпирикалық деректер мәдени контекске байланысты әртүрлі нәтиже береді: жеке бағытталған қоғамдарда дистресс деңгейінің төмендігімен, ал ұжымдық мәдениеттерде суицидке бейімділіктің жоғарылауымен байланыстырылған. Кейбір зерттеулер бұл фактор мен дистресс арасындағы айқын байланысты анықтамаған [17].

Зерттеулер көрсеткендей, перфекционизм студенттер арасында жиі кездеседі және уақыт өте келе күшейіп келеді. Мысалы, Molnar және әріптестері (2020) зерттеуінде студенттердің 14,1%-ы «шамадан тыс перфекционизм» (SOP, SPP және OOP көрсеткіштері жоғары) деңгейін көрсеткен [18]. Перфекционизмнің мұндай кең таралуы университет өміріндегі стрессті арттырып, студенттерді психологиялық осал етеді. Перфекционизм өлшемдерінің депрессия және үрей белгілерімен оң корреляцияда екенін дәлелдеді. Бұдан бөлек, SPP (немесе соған ұқсас перфекционистік мәселелер) өмірге қанағаттану мен өзін-өзі қабылдау сияқты психологиялық әл-ауқат көрсеткіштерімен теріс корреляцияда екені анықталған.

Перфекционизмді тек тұлғалық деңгейде бағалайтын шкалалар студенттердің мінсіздік стандарттарын қаншалықты ұстанатынын көрсетеді, бірақ бұл стандарттардың интерперсоналды және когнитивті механизмдер арқылы стресс көзіне айналу жолын толық түсіндірмейді.

CMPB моделі бойынша екінші және үшінші деңгейлер тұлғалық қасиеттер шеңберінен шығып, перфекционизмнің күнделікті өмірде қалай көрініс табатынын және қалай сақталатынын түсіндіреді.

Перфекционистік өзін-өзі таныстыру (2-деңгей) – адамның басқалар алдында мінсіз көрінуге тырысуы. Мұндай адамдар қателіктерге аса сезімтал, оларды жасыруға немесе болдырмауға бейім.

Когнитивтік ішкі деңгей (3-деңгей) – перфекционизм мен психологиялық стресс арасындағы байланысты түсінудің кілті. Перфекционистік тұлғалар өз сәтсіздіктері мен кемшіліктері туралы жабысқақ, өзін-өзі сынайтын ойларға беріліп кетеді. Бұл когнитивтік күй қарапайым уайымнан өзгеше және тұрақты сипатқа ие.

Осы перфекционистік когнитивтік ойлар тұлғаның психологиялық тәжірибесінде орталық рөл атқарады, сондықтан когнитивтік деңгей перфекционизм мен дистрессті зерттеуде және психологиялық араласуларда маңызды нысан болып саналады.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР. Зерттеу Алматы қаласындағы үш жоғары оқу орнының 80 студенті арасында жүргізілді. Қатысушылардың жасы – 18-24 жас аралығында. Қолданылған әдістер:

- Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) – Hewitt & Flett (1991);
- Kessler-10 Psychological Distress Scale (K-10) – Kessler (2002).

Деректер SPSS 25.0 бағдарламасында өңделді, Пирсон корреляциялық талдауы қолданылды.

MPS-перфекционизмді диагностикалаудың ең танымал және беделді әдістерінің бірі. Оның басты айырмашылығы мен артықшылығы-ол перфекционизмді біртұтас қасиет ретінде емес, үш тәуелсіз шкаладан тұратын көп өлшемді құрылым ретінде қарастырады:

Өзін-өзі бағдарланған перфекционизм (өзін-өзі бағдарланған перфекционизм):

Адамның өзіне өте жоғары стандарттар қоюға және өзінің мінез-құлқын қатаң бағалауға бейімділігін өлшейді. Мысалы, "Мен әрқашан қолымнан келгеннің бәрінде ең жақсы болуым керек". Интерпретация: жоғары ұпайлар кемелдікке жетудің ішкі қозғаушы күшін көрсетеді. Бұл түрі өнімді (егер стандарттар шынайы болса) немесе жойқын (егер ол өзін-өзі жалауға әкелсе) болуы мүмкін.

Әлеуметтік тағайындалған перфекционизм (Socially Prescribed Perfectionism): Маңызды басқалардың (ата-аналар, оқытушылар, қоғам) оған жоғары талаптар қоятынына және оны қатаң бағалайтынына адамның сенімін өлшейді. Мысалы: «айналамдағылар менен тек мінсіз

нәтиже күтеді». Бұл перфекционизмнің ең бейімделмейтін және улы түрі. Бұл шкала бойынша жоғары ұпайлар мазасыздыққа, депрессияға, стресске және үмітсіздік сезіміне тікелей байланысты, өйткені адам тұрақты сыртқы қысым жағдайында өмір сүреді.

Басқаларға бағытталған перфекционизм (Other-Oriented Perfectionism):

Айналадағы адамдарға шамадан тыс талаптар қою және оларды қатаң бағалау үрдісін өлшейді. Мысалы: «Мен басқа адамдардағы кемшіліктерге жол бермеймін». Түсіндіру: жоғары ұпайлар тұлғааралық қатынастардағы мәселелермен, цинизммен, сенімсіздікпен және топтық жұмыстағы қиындықтармен байланысты.

MPS артықшылықтары болып сараланған тәсіл табылады. Перфекционизмнің қай түрі адамға тән екенін түсінуге мүмкіндік береді, бұл оның әл-ауқатын болжау және көмек көрсету үшін өте маңызды. Сенімділік және жарамдылық: Шкала расталған психометриялық сипаттамаларға ие және халықаралық зерттеулерде кеңінен қолданылады.

K-10 – бұл нақты емес психологиялық күйзелісті, яғни эмоционалды азаптың жалпы деңгейін скринингке арналған қысқа және тиімді құрал. Ол психикалық бұзылыстың ең көп таралған көрсеткіштері болып табылатын мазасыздық пен депрессия белгілеріне назар аударады. Шкала адамның соңғы 4 апта ішінде бастан өткерген психологиялық күйзеліс дәрежесін келесі белгілер бойынша бағалайды:

Мазасыздық, жүйке.

Шаршау, энергияның болмауы.

Үмітсіздік, депрессия сезімі.

Мазасыздық, үрей.

Барлығы күш-жігерді қажет етеді деген сезім.

Өзіңіздің пайдасыздығыңызды сезіну.

Сауалнама респондент 5 балдық жиілік шкаласы бойынша жауап беретін 10 сұрақтан тұрады. Төмен балл (10-15): клиникалық маңызды күйзелістің болмауы. Орташа балл (16-29): жеңіл немесе орташа күйзеліс. Жоғары балл (30-50): клиникалық диагноз қойылған мазасыздық немесе депрессиялық бұзылыстың болуы ықтималдығы жоғары ауыр күйзеліс. Мұндай нәтижелер маманға жүгінуді талап етеді.

K-10 артықшылықтары қысқалық пен қарапайымдылық: 2-4 минутты алады, оны респонденттер оңай түсінеді. Жоғары сенімділік: психикалық бұзылулар қаупі бар адамдарды тиімді анықтайды.

Біз қолданған осы екі әдістеме Mps (Hewitt & Flett) және K-10 (Kessler) комбинациясы перфекционизм мен эмоционалды күйзелістің байланысын зерттеу үшін күшті және логикалық негізделген әдістемелік шешім болып табылады. MPS перфекционизмнің күрделі құбылысын «қоюға» мүмкіндік береді. K-10 теріс эмоционалды тәжірибенің жалпы деңгейін дәл және үнемді түрде өлшейді.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛДАУ. Перфекционизм белгілі бір деңгейде мотивацияны арттырса да, шамадан тыс болған жағдайда эмоционалдық дистресске — уайым, күйзеліс, мазасыздық, өз-өзіне сенімсіздік сияқты жағдайларға әкелуі мүмкін. Сондықтан перфекционизм мен эмоционалдық дистресс арасындағы байланыс студенттердің психологиялық әл-ауқаты мен академиялық бейімделуін түсінуде маңызды.

Кесте 1 - Перфекционизм мен эмоционалдық дистресс деңгейлерінің орташа көрсеткіштері

Көрсеткіш	Орташа мән (M)	Стандартты ауытқу (SD)
Өзіне бағытталған перфекционизм	22,5	4,3
Басқаларға бағытталған перфекционизм	18,7	3,9

Әлеуметтік тұрғыда шартталған перфекционизм	20,1	4,1
Эмоционалдық дистресс (K-10)	24,3	5,2

Кестеде студенттердің перфекционизмнің түрлі бағыттары мен эмоционалдық дистресс деңгейінің орташа мәндері мен стандартты ауытқулары көрсетілген. Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері студенттерде перфекционистік ұмтылыстардың орташа деңгейде көрінетінін көрсетеді.

Атап айтқанда, өзіне бағытталған перфекционизмнің орташа мәні *M = 22.5, SD = 4.3* құрады. Бұл студенттердің өз алдына жоғары талаптар қоятындығын, жетістікке жетуге ұмтылатынын, бірақ бұл ұмтылыстың шамадан тыс емес екенін білдіреді. Мұндай көрсеткіш функционалды (адаптивті) перфекционизмнің белгілерін көрсетуі мүмкін.

Басқаларға бағытталған перфекционизм көрсеткіші *M = 18.7, SD = 3.9* деңгейінде, яғни өзге адамдарға қатысты талаптардың өзін-өзі бағалауға қарағанда төмен екенін аңғартады. Бұл студенттердің айналасындағы адамдарға аса қатаң талап қоймайтынын, жауапкершілікті көбінесе өз мойнына алатынын білдіреді.

Әлеуметтік тұрғыда шартталған перфекционизм көрсеткіші *M = 20.1, SD = 4.1* шамасында. Бұл студенттердің белгілі бір дәрежеде қоғамның немесе қоршаған ортаның күткен үміттерін ақтауға тырысатынын, яғни әлеуметтік қысымның әсерін сезінетінін көрсетеді. Бұл фактор көбіне эмоционалдық дистресс деңгейінің жоғарылауымен байланысты болады.

Эмоционалдық дистрестің (K-10 шкаласы бойынша) орташа мәні *M = 24.3, SD = 5.2* болып шықты. Бұл көрсеткіш студенттерде орташа деңгейден сәл жоғары эмоционалдық шиеленіс, мазасыздық пен стресс белгілерінің бар екенін көрсетеді.

Жалпы нәтижелерге сүйене отырып, студенттерде өзіне талап қоятын және сыртқы әлеуметтік қысымға сезімтал тұлғалық сипаттар байқалады. Перфекционизмнің осындай түрлері эмоционалдық дистресс деңгейінің жоғары болуымен өзара байланысты болуы ықтимал. Бұл мәліметтер келесі бөлімде жүргізілетін корреляциялық талдау үшін негіз болады.

Кесте 2 - Перфекционизм мен эмоционалдық дистресс арасындағы корреляциялық байланыстар

Көрсеткіштер	**Эмоционалдық дистресс (K-10)**
Өзіне бағытталған перфекционизм	r = 0,32 * (p < 0,05)
Басқаларға бағытталған перфекционизм	r = 0,18 (p > 0,05)
Әлеуметтік тұрғыда шартталған перфекционизм	r = 0,46 ** (p < 0,01)

* – p < 0, 05 деңгейінде мәнді байланыс

** – p < 0, 01 деңгейінде жоғары мәнді байланыс

Кестеде көрсетілгендей, перфекционизмнің кейбір түрлері эмоционалдық дистресс деңгейімен статистикалық тұрғыда мәнді байланысқа ие. Ең жоғары корреляция әлеуметтік тұрғыда шартталған перфекционизм мен эмоционалдық дистресс арасында байқалды (r = 0,46, p < 0,01). Бұл студенттер өздерін қоршаған ортаның, қоғамның немесе ата-ананың күткен талаптарына сай болуға тырысқанда, эмоционалдық қысым мен күйзеліс деңгейі айтарлықтай артатынын білдіреді. Яғни, сыртқы талаптарға тәуелді перфекционизм түрі эмоционалдық әл-ауқатқа теріс әсер етеді.

Өзіне бағытталған перфекционизм мен эмоционалдық дистресс арасындағы байланыс та оң бағытта және статистикалық тұрғыдан мәнді (r = 0,32, p < 0,05). Бұл өзіне шамадан тыс талап қою мен мінсіз болуға ұмтылу студенттердің мазасыздығын, уайымын және эмоционалдық шиеленісін күшейтетінін көрсетеді.

Ал басқаларға бағытталған перфекционизм көрсеткішімен эмоционалдық дистресс арасындағы байланыс әлсіз және мәнсіз (r = 0,18, p > 0,05). Демек, өзге адамдарға талап қою студенттердің жеке эмоционалдық жағдайына айтарлықтай әсер етпейді.

ҚОРЫТЫНДЫ. Жалпы алғанда, алынған нәтижелер студенттердің перфекционизм мен эмоционалдық дистресс арасындағы айқын өзара байланыстың бар екенін дәлелдейді. Әсіресе әлеуметтік тұрғыда шартталған және өзіне бағытталған перфекционизм түрлері эмоционалдық шиеленістің негізгі психологиялық факторлары болып табылады. Бұл деректер студенттердің эмоционалдық әл-ауқатын арттыру үшін өзін-өзі қабылдау, ішкі мотивация және стресс-менеджмент дағдыларын дамыту қажеттілігін көрсетеді.

Алынған нәтижелер халықаралық зерттеулермен сәйкес келеді (Hewitt & Flett, 2017; Garanyan, 2006). Перфекционизм тұлғаның өзін-өзі бағалау жүйесін сыртқы стандарттарға тәуелді етіп, эмоционалдық тұрақтылықты әлсіретеді.

SPP түрі әлеуметтік қысымның күшеюіне, ал SOP түрі өзін-өзі кінәлау мен күйзеліске бейім етеді. Бұл нәтижелер студенттердің психологиялық саулығын сақтау үшін психопрофилактикалық шараларды енгізудің қажеттілігін айқындайды.

Зерттеу нәтижелері бойынша студенттердің перфекционизм деңгейі олардың эмоционалдық дистресс деңгейімен тікелей байланысты екені дәлелденді. Жоғары перфекционизм өзіндік қысым, мазасыздық және эмоционалды қажуға алып келеді.

Студенттердегі перфекционизм мен эмоционалды күйзелістің өзара байланысы қатал цикл болып табылады: бейімделмеген перфекционизм қарқынды эмоционалды күйзелісті тудырады, бұл өз кезегінде өнімділікті төмендетеді және студенттің өзін-өзі бағалауды қайтарудың жалғыз жолы ретінде жетістіктерге көбірек көңіл бөлуіне әкеледі.

Бұл байланысты түсіну білім беру жүйесі мен жоғары оқу орындарының психологиялық қызметі үшін өте маңызды. Алдын алу жоғары нәтижелерге деген ұмтылысты жоюға емес, деструктивті перфекционизмді сау өсуге ұмтылуға айналдыруға бағытталуы керек. Студенттер психологиялық икемділік, өзін және қателіктерін қабылдау, нақты мақсат қою және уақытты басқару дағдыларын дамытуға көмектесуі керек. Кемелсіздік құқығы әлсіздік емес, адам тәжірибесінің ажырамас бөлігі екенін түсіну психологиялық әл - ауқатқа және парадоксальды түрде шынайы академиялық және жеке тиімділікке апаратын негізгі қадам болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Campbell L., et al. University stress and well-being // Mental Health Journal. – 2022. – Vol. 28, № 2. – P. 210–225.

2. Auerbach R.P., et al. WHO World Mental Health Surveys International College Student Project // Psychological Medicine. – 2018. – Vol. 48, № 1. – P. 1–13.

3. Зорко Ю.А. Психические и поведенческие расстройства у студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www (дата обращения: 17.06.2025).

4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 304 с.

5. Клиническая психология и психотерапия : учебник / под ред. М. Перре, У. Бауманна; пер. с нем. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2012. – 944 с.

6. Enns M., Cox B. Personality dimensions and depression: Review and commentary // Canadian Journal of Psychiatry. – 1997. – Vol. 42, № 3. – P. 274–284.

7. Гаранян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хломов И.Д. Перфекционизм как фактор дезадаптации студентов // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 72–81.

8. Flett G.L., Hewitt P.L. Perfectionism and stress process in psychopathology // Perfectionism: Theory, Research and Treatment / ed. by G. Flett, P. Hewitt. – Washington: APA, 2002. – P. 255–284.

9. Москова М.В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 35–44.

10. Klibert J., Langhinrichsen-Rohling J., Saito M. Perfectionism and depression in college students // Journal of Counseling Psychology. – 2014. – Vol. 61, № 4. – P. 556–563.

11. Bantjes J., et al. Student mental health in higher education // Journal of Public Health. – 2022. – Vol. 44, № 2. – P. 239–247.

12. Macaskill A. The mental health of university students in the UK // British Journal of Guidance & Counselling. – 2012. – Vol. 41, № 4. – P. 426–441.

13. Шарп Дж., Тейлер С. Психологический дистресс среди студентов университетов: распространенность, последствия и точки вмешательства // International Journal for the Advancement of Counselling. – 2018. – Vol. 40, № 3. – P. 193–212. – DOI: 10.1007/s10447-018-9321-7.

14. Hewitt P.L., et al. Perfectionism and Psychopathology. – Washington: American Psychological Association, 2017. – 398 p.

15. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с. – ISBN 5-318-00236-6.

16. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Современные модели перфекционизма [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2022. – URL: https://psystudy.ru (дата обращения: 15.06.2025).

17. Hunter E., O'Connor R. Perfectionism, self-criticism and psychological distress // Personality and Individual Differences. – 2003. – Vol. 35, № 2. – P. 295–309.

18. Curran T., Hill A. Perfectionism is increasing over time // Psychological Bulletin. – 2019. – Vol. 145, № 4. – P. 410–429.

References

1. Campbell L., et al. University stress and well-being // Mental Health Journal. – 2022. – Vol. 28, № 2. – P. 210–225.

2. Auerbach R.P., et al. WHO World Mental Health Surveys International College Student Project // Psychological Medicine. – 2018. – Vol. 48, № 1. – P. 1–13.

3. Zorko Yu.A. Psihicheskie i povedencheskie rasstrojstva u studentov [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www (data obrasheniya: 17.06.2025).

4. Kulagina I.Yu. Vozrastnaya psihologiya: razvitie rebenka ot rozhdeniya do 17 let. – M.: Izd-vo MGU, 1996. – 304 s.

5. Klinicheskaya psihologiya i psihoterapiya : uchebnik / pod red. M. Perre, U. Baumanna ; per. s nem. – 3-e izd. – SPb.: Piter, 2012. – 944 s.

6. Enns M., Cox B. Personality dimensions and depression: Review and commentary // Canadian Journal of Psychiatry. – 1997. – Vol. 42, № 3. – P. 274–284.

7. Garanyan N.G., Andrusenko D.A., Hlomov I.D. Perfekcionizm kak faktor dezadaptacii studentov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2009. – № 1. – S. 72–81.

8. Flett G.L., Hewitt P.L. Perfectionism and stress process in psychopathology // Perfectionism: Theory, Research and Treatment / ed. by G. Flett, P. Hewitt. – Washington: APA, 2002. – P. 255–284.

9. Moskova M.V. Lichnostnye faktory emocionalnoj dezadaptacii u studentov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2007. – № 2. – S. 35–44.

10. Klibert J., Langhinrichsen-Rohling J., Saito M. Perfectionism and depression in college students // Journal of Counseling Psychology. – 2014. – Vol. 61, № 4. – P. 556–563.

11. Bantjes J., et al. Student mental health in higher education // Journal of Public Health. – 2022. – Vol. 44, № 2. – P. 239–247.

12. Macaskill A. The mental health of university students in the UK // British Journal of Guidance & Counselling. – 2012. – Vol. 41, № 4. – P. 426–441.

13. Sharp Dzh., Tejler S. Psihologicheskij distress sredi studentov universitetov: rasprostranennost, posledstviya i tochki vmeshatelstva // International Journal for the Advancement of Counselling. – 2018. – Vol. 40, № 3. – P. 193–212. – DOI: 10.1007/s10447-018-9321-7.

14. Hewitt P.L., et al. Perfectionism and Psychopathology. – Washington: American Psychological Association, 2017. – 398 p.

15. Ilin E.P. Emocii i chuvstva: uchebnoe posobie. – SPb.: Piter, 2001. – 752 s. – ISBN 5-318-00236-6.

16. Yasnaya V.A., Enikolopov S.N. Sovremennye modeli perfekcionizma [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. – 2022. – URL: https://psystudy.ru (data obrasheniya: 15.06.2025).

17. Hunter E., O'Connor R. Perfectionism, self-criticism and psychological distress // Personality and Individual Differences. – 2003. – Vol. 35, № 2. – P. 295–309.

18. Curran T., Hill A. Perfectionism is increasing over time // Psychological Bulletin. – 2019. – Vol. 145, № 4. – P. 410–429.

ҒТАМР 15.21.21 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.008**

Б.Сержанұлы, Н.Төлегенұлы, Е.Т. Оспанов*
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ҚАЗІРГІ ЖАСТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМЫТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Бұл ғылыми мақалада қазіргі жастардың эмоционалды интеллектісін (ЭИ) дамытудың психологиялық негіздері қарастырылады. Эмоционалды интеллект – адамның өз эмоцияларын және айналасындағы адамдардың сезімдерін тану, түсіну, басқару қабілеті. Қазіргі заманда жастардың тұлғалық дамуы мен қоғамға бейімделуінде эмоционалды интеллект маңызды рөл атқарады. Мақалада эмоциналды интеллект ұғымының теориялық негіздері, оның құрылымы мен компоненттері (өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, эмпатия, мотивация, әлеуметтік дағдылар) талданады.

Сонымен қатар, жастардың жас ерекшеліктеріне байланысты эмоционалды интеллектінің дамуы, оған әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторлар сипатталады. Мақалада эмоционалды интеллектіні дамытуда отбасылық тәрбие, оқу ортасы, құрдастарымен қарым-қатынас, медиа құралдарының ықпалы қарастырылады. Эмоционалды интеллекті жоғары жастардың өмірге бейімділігі, конфликтілерді шешу қабілеті, психологиялық тұрақтылығы жоғары болатыны көрсетілген.

Зерттеу нәтижелері жастардың эмоционалды интеллектісін дамыту үшін арнайы психологиялық бағдарламалар мен тренингтердің маңыздылығын дәлелдейді. Бұл жұмыс болашақта мамандарды даярлау, білім беру мен тәрбие жүйесін жетілдіру тұрғысынан өзекті болып табылады.

Түйін сөздер: эмоционалды интеллект, психологиялық ерекшеліктер, тұлғааралық қарым-қатынас, эмпатия, өзін-өзі реттеу, әлеуметтік бейімделу, кәсіби табыс.

Сержанулы Б., Төлегенулы Н., Оспанов Е.Т.*
Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В этой статье рассматриваются психологические основы развития эмоционального интеллекта (ЭИ) современной молодежи. Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать, понимать, управлять своими эмоциями и чувствами окружающих его людей. В наше время эмоциональный интеллект играет важную роль в личностном развитии и адаптации молодежи к обществу.

В статье анализируются теоретические основы понятия эмоционального интеллекта, его структура и компоненты (самопознание, саморегуляция, эмпатия, мотивация, социальные навыки). Кроме того, характеризуется развитие возрастного эмоционального интеллекта молодых людей, социально-психологические факторы, влияющие на него.

В статье рассматривается влияние средств семейного воспитания, учебной среды, общения со сверстниками, средств массовой информации на развитие эмоционального интеллекта. Показано, что молодые люди с высоким эмоциональным интеллектом обладают большей приспособленностью к жизни, способностью разрешать конфликты, высокой психологической стабильностью.

Результаты исследования подтверждают важность специальных психологических программ и тренингов для развития эмоционального интеллекта молодежи. Данная работа актуальна в перспективе с точки зрения подготовки специалистов, совершенствования системы образования и воспитания.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологические особенности, межличностное общение, эмпатия, саморегуляция, социальная адаптация, профессиональный успех

B. Serzhanuly , N.Tolegenuly, E.T. Ospanov*
Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

THE PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF MODERN YOUTH

Abstract

This article examines the psychological foundations of the development of emotional intelligence (EI) in modern youth. Emotional intelligence is a person's ability to recognize, understand, and manage their emotions and the feelings of people around them. Nowadays, emotional intelligence plays an important role in the personal development and adaptation of young people to society.

The article analyzes the theoretical foundations of the concept of emotional intelligence, its structure and components (self-knowledge, self-regulation, empathy, motivation, social skills). In addition, it characterizes the development of age-related emotional intelligence of young people, socio-psychological factors influencing it.

The article examines the influence of family education, the learning environment, communication with peers, and the media on the development of emotional intelligence. It is shown that young people with high emotional intelligence have greater adaptability to life, the ability to resolve conflicts, and high psychological stability.

The results of the study confirm the importance of special psychological programs and trainings for the development of emotional intelligence of young people. This work is relevant in the future from the point of view of training specialists, improving the education and upbringing system.

Keywords: emotional intelligence, psychological features, interpersonal communication, empathy, self-regulation, social adaptation, professional success.

КІРІСПЕ. Қазіргі заманда адамның табысты дамуы тек қана интеллектуалды қабілетіне немесе кәсіби біліміне байланысты емес, сонымен қатар оның эмоционалды интеллект деңгейіне де тікелей қатысты. Эмоционалды интеллект – жеке тұлғаның өзінің және өзгелердің эмоцияларын тану, түсіну, реттеу және қарым-қатынас барысында тиімді пайдалану қабілеті.

Бұл ұғым алғаш рет XX ғасырдың соңында ғылыми айналымға енгенімен, бүгінгі таңда психология ғылымында кеңінен зерттеліп, түрлі әлеуметтік және кәсіби контекстерде қолданыс табуда. Эмоционалды интеллектіні дамыту адамның ішкі үйлесімділігіне, әлеуметтік бейімделуіне, кәсіби табысына және тұлғааралық қатынастардың сапасына оң ықпал етеді. Осыған байланысты эмоционалды интеллектіні дамытудың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу қазіргі ғылым үшін маңызды әрі өзекті болып отыр.

Эмоционалды интеллект – адамның өзін және өзгені түсіну қабілеті, эмоцияларды реттеу және басқару дағдысы, сондай-ақ оларды тиімді қарым-қатынас пен іс-әрекетте қолдана білуі. Бұл ұғымды алғаш ғылыми айналымға XX ғасырдың соңында американдық зерттеушілер П.Саловей мен Д. Майер енгізіп, кейін Д. Гоулман [1, 2, 3] еңбектерінде кеңінен таралды. Ғалым-дар эмоционалды интеллектіні тұлғаның әлеуметтік табысы мен психологиялық саулығының басты көрсеткіштерінің бірі ретінде қарастырады.

Эмоционалды интеллектіні дамыту мәселесі бүгінгі күні көптеген салада өзекті. Мектеп жасынан бастап баланың эмоцияларын түсінуі мен басқаруын қалыптастыру оның әлеуметтік бейімделуіне, сыныптағы қарым-қатынасын жақсартуға ықпал етеді. Жоғары оқу орындарында студенттердің эмоционалды интеллектін дамыту олардың академиялық жетістіктеріне, кәсіби дағдыларының қалыптасуына оң әсер етеді. Ал еңбек нарығында эмоционалды интеллектісі жоғары қызметкерлер ұйым ішінде сенімді қарым-қатынас орнатып, көшбасшылық қасиеттерін дамыта алады.

Зерттеулер көрсеткендей, эмоционалды интеллект деңгейі жоғары адамдар стресстік жағдайларда сабыр сақтап, шешім қабылдауда жан-жақты ойлай алады. Бұл қабілет тек жеке өмірде ғана емес, кәсіби салада да үлкен рөл атқарады. Көшбасшылар мен менеджерлер үшін эмоцияларды басқару және қызметкерлердің көңіл-күйін ескеру жұмыс өнімділігін арттыратын негізгі факторлардың бірі болып табылады. Сол себепті эмоционалды интеллектіні дамытуға бағытталған тренингтер, коучинг бағдарламалары мен психологиялық жаттығулар әлемдік тәжірибеде кеңінен қолданылуда.

Қазіргі психология ғылымында адамның тұлғалық дамуы мен әлеуметтік бейімделуін түсіндіруде жаңа теориялық ұстанымдар мен зерттеу бағыттары қарқынды дамуда. Солардың бірі – эмоционалды интеллект ұғымы. Эмоционалды интеллект (ЭИ) – адамның өзінің эмоцияларын анықтау, түсіну, бағалау, бақылау, реттеу қабілетімен қатар, басқалардың эмоцияларын тану, олардың психологиялық жағдайын түсіну және қарым-қатынаста тиімді қолдану дағдысын білдіреді. Бұл ұғым алғаш рет XX ғасырдың соңында П. Саловей мен Д. Майер еңбектерінде ғылыми айналымға енгізіліп, кейін Д. Гоулманның еңбектері арқылы кеңінен таралды[4].

Эмоционалды интеллект ұғымы когнитивті интеллект (IQ) түсінігін толықтырып қана қоймай, тұлғаның психологиялық жетілуінің жаңа өлшемін анықтап берді. Зерттеулер көрсеткендей, жоғары деңгейдегі когнитивті интеллект адамның кәсіби және академиялық табысына ықпал етсе, эмоционалды интеллект тұлғааралық қатынастардың үйлесімділігіне, әлеуметтік бейімделуге және психологиялық саулықты сақтауға ықпал ететін негізгі факторлардың бірі болып табылады.

Эмоционалды интеллекттің құрылымын әртүрлі зерттеушілер әрқалай қарастырады. П.Саловей мен Д. Майер ұсынған модельде ЭИ төрт негізгі қабілеттен тұрады:

1. Эмоцияларды қабылдау және тану – өз эмоциясын және өзгенің эмоциясын дәл анықтау қабілеті.

2. Эмоцияларды пайдалану – эмоцияларды ойлау процесінде және шешім қабылдауда тиімді қолдана білу.

3. Эмоцияларды түсіну – эмоциялардың пайда болу себептерін, олардың динамикасын және салдарын талдау.

4. Эмоцияларды басқару – жағымсыз эмоцияларды реттеу, жағымды эмоцияларды күшейту және оларды тұлғаның даму мақсаттарына сәйкес пайдалану.

Д. Гоулманның тұжырымдамасы бұл модельді кеңейтіп, эмоционалды интеллектіні бес негізгі компонент арқылы сипаттайды: өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, ішкі мотивация, эмпатия және әлеуметтік дағдылар. Бұл компоненттер тұлғаның әлеуметтік қарым-қатынасын құруда, кәсіби ортада табысты болуда, сондай-ақ ішкі психологиялық тепе-теңдікті сақтауда маңызды рөл атқарады.

Эмоционалды интеллектіні дамытудың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу қазіргі таңда бірнеше ғылыми бағытта жүзеге асырылуда:

Когнитивті-психологиялық бағыт – эмоция мен ойлау арасындағы өзара байланысты қарастырады;

Әлеуметтік-психологиялық бағыт – ЭИ-дің тұлғааралық қатынастардағы орны мен маңызын анықтайды;

Педагогикалық-психологиялық бағыт – оқушылар мен студенттердің эмоционалды интеллектісін дамыту жолдарын айқындайды;

Клиникалық-психологиялық бағыт – эмоционалды интеллекттің психикалық денсаулық пен стресс жағдайындағы тұрақтылыққа ықпалын зерттейді.

Қазіргі қоғамда эмоционалды интеллектіні дамыту мәселесі ерекше өзекті. Біріншіден, еңбек нарығында кәсіби біліктілікпен қатар, soft skills деп аталатын тұлғааралық дағдылардың маңызы артып отыр. Екіншіден, білім беру жүйесінде эмоционалды интеллектіні дамыту оқушылардың әлеуметтік-эмоционалды құзыреттілігін қалыптастыруға және мектептегі буллинг, агрессия секілді проблемалардың алдын алуға ықпал етеді. Үшіншіден, эмоционалды интеллект адамның психологиялық тұрақтылығын арттырып, күйзеліске қарсы тұру қабілетін дамытады.

Сондықтан эмоционалды интеллектіні дамытудың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу теориялық тұрғыдан тұлғаның даму заңдылықтарын тереңірек түсінуге мүмкіндік берсе, практикалық тұрғыдан білім беру, басқару, денсаулық сақтау және әлеуметтік саладағы мамандар үшін құнды әдістемелік негіз болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕРГЕ ШОЛУ Эмоционалды интеллект (ЭИ) ұғымы алғаш рет ғылыми айналымға XX ғасырдың соңында енгізілгенімен, қысқа уақыт ішінде психология ғылымының орталық зерттеу нысандарының біріне айналды. Әлемдік ғылыми әдебиетте бұл феноменге қатысты түрлі теориялық модельдер мен эмпирикалық зерттеулер қалыптасты.

Алғашқы ғылыми тұжырымдаманы ұсынғандар – американдық психологтар Питер Саловей (Peter Salovey) мен Джон Майер (John Mayer) [5]. Олар 1990 жылы жарық көрген еңбегінде эмоционалды интеллектіні «адамның өз сезімдерін және өзгелердің эмоцияларын дәл қабылдау, оларды ажырату және осы ақпаратты ойлау мен іс-әрекетті бағыттауда пайдалану қабілеті» деп анықтады. Бұл анықтама ЭИ-ді когнитивті қабілеттер жүйесіне жақындатты және оны интеллекттің ерекше түрі ретінде сипаттады.

Кейінірек эмоционалды интеллект тұжырымдамасын кеңінен насихаттаған ғалым – американдық журналист әрі зерттеуші Дэниел Гоулман (Daniel Goleman). Оның 1995 жылы жарық көрген *"Emotional Intelligence"* атты еңбегі бүкіл әлемге танылып, ғылыми ортада ғана емес, бизнес, білім беру, менеджмент салаларында да үлкен қызығушылық тудырды. Гоулман эмоционалды интеллектіні бес негізгі компонент арқылы сипаттады:

1. *Өзін-өзі тану (Self-awareness);*
2. *Өзін-өзі реттеу (Self-regulation);*
3. *Мотивация (Motivation);*
4. *Эмпатия (Empathy);*
5. *Әлеуметтік дағдылар (Social skills).*

Бұл модель эмоционалды интеллектіні тек когнитивті қабілет ретінде емес, тұлғаның кәсіби жетістігіне, көшбасшылық қасиеттеріне және тұлғааралық қатынастардағы табысына ықпал ететін кешенді құзыреттілік ретінде қарастыруға мүмкіндік берді.

Эмоционалды интеллекттің әлеуметтік маңызын зерттеген ғалымдардың бірі – Ричард Бояцис (Richard Boyatzis). Ол ұйымдық психологияда ЭИ-дің рөліне назар аударып, жоғары эмоционалды интеллекті бар көшбасшылардың ұжымдағы ынтымақтастықты арттыруға, мотивацияны күшейтуге және корпоративтік мәдениетті нығайтуға ықпал ететінін көрсетті.

Сонымен қатар, Майкл Чарновски (Michael Cherniss) еңбектерінде эмоционалды интеллектіні дамыту бағдарламаларының кәсіби тиімділігі дәлелденді. Ол ЭИ-ді тек табиғи қасиет ретінде емес, арнайы тренингтер мен оқыту әдістері арқылы дамытылатын қабілет ретінде қарастырды.

Эмоционалды интеллектінің құрылымын зерттеуде Майер, Саловей және Карузо (Mayer-Salovey-Caruso) әзірлеген *MSCEIT* тесті ерекше орын алады. Бұл әдістеме адамның эмоцияларды тану, түсіну және басқару қабілетін объективті өлшеуге мүмкіндік береді. Эмпирикалық зерттеулер MSCEIT тестінің психологиялық диагностикада, әсіресе кәсіби іріктеу және білім беру саласында тиімді қолданылатынын көрсетті.

Эмоционалды интеллект феноменін алғашқылардың бірі болып қарастырған ресейлік ғалымдардың қатарында Д.В. Люсин бар. Оның еңбектерінде эмоционалды интеллект «эмоционалды құзыреттіліктің» бір бөлігі ретінде сипатталады. Люсиннің пікірінше, ЭИ екі негізгі құрамдас бөліктен тұрады:

1. Интраперсоналды интеллект – адамның өз эмоцияларын түсінуі және оларды басқару қабілеті;
2. Интерперсоналды интеллект – өзгенің эмоцияларын тану және қарым-қатынаста тиімді қолдана білу қабілеті.

Люсин эмоционалды интеллектіні зерттеудің диагностикалық құралдарын жасап, «ЭмИн» (*Эмоциональный интеллект*) әдістемесін ұсынды. Бұл тест қазіргі кезде Ресей мен ТМД елдерінде кеңінен қолданылып, ғылыми зерттеулер мен практикалық психологияда маңызды рөл атқарып келеді. Эмоционалды интеллектіні әлеуметтік психология тұрғысынан қарастырған ғалымдардың бірі – Е.П. Ильин. Ол эмоцияның табиғаты мен функцияларын зерттей отырып, эмоционалды интеллектіні тұлғаның әлеуметтік бейімделуінің маңызды алғышарты ретінде сипаттады. Оның пікірінше, эмоцияларды түсіну мен басқару қабілеті әлеуметтік қарым-қатынастарды тиімді құруға мүмкіндік береді [6].

Сонымен қатар, А.И. Савенков зерттеулерінде эмоционалды интеллект дарынды балалар психологиясымен байланыстырылады. Ғалым эмоционалды интеллект деңгейі жоғары балалардың шығармашылық қабілеттері дамығанын, тұлғааралық қатынастарда икемділік танытатынын атап көрсетеді.

Ресейлік зерттеушілердің еңбектерінде эмоционалды интеллект мәселесі білім беру психологиясымен де тығыз байланысты. Мәселен, Н.В. Клюева, О.В. Сергиенко, Т.А. Баранова [7, 8, 9] еңбектерінде оқушылар мен студенттердің эмоционалды интеллектін дамыту жолдары қарастырылады. Олар ЭИ-ді қалыптастыру білім алушылардың тек академиялық жетістігіне ғана емес, сонымен қатар олардың психологиялық саулығына және әлеуметтік бейімделуіне ықпал ететінін көрсетеді. Кәсіби психология саласында эмоционалды интеллекттің рөліне В.Н. Куницына, А.Г. Шмелев, Е.П. Ильин секілді ғалымдар назар аударды. Олар ЭИ деңгейі жоғары мамандардың еңбек ұжымында тиімді қарым-қатынас орнататынын, қақтығыстарды дұрыс шеше алатынын, көшбасшылық қабілеттерін дамытатынын дәлелдеді.

Сонымен қатар, ресейлік ғалымдар эмоционалды интеллектіні психикалық денсаулықпен байланыстыра зерттеуде. С.Д. Дерябо, Л.М. Попова еңбектерінде эмоционалды интеллекттің төмен деңгейі күйзеліс, мазасыздық пен агрессияға бейімділікті арттыратыны көрсетіледі. Ал жоғары эмоционалды интеллект адамның стресс жағдайында өзін-өзі ұстай алуына және психологиялық тұрақтылығын сақтауға ықпал етеді [11].

Жалпы алғанда, ресейлік ғалымдардың зерттеулері эмоционалды интеллектіні теориялық негізде сипаттап қана қоймай, оны практикалық салада қолданудың түрлі жолдарын ұсынады.

Бұл еңбектер эмоционалды интеллектіні білім беру, кәсіби дайындық және психологиялық көмек көрсету процесінде дамытуға мүмкіндік береді.

Қазақстандық психология ғылымында эмоционалды интеллект мәселесі соңғы онжылдықтарда ерекше зерттеу нысанына айналып отыр. Қоғамдағы әлеуметтік өзгерістер, білім беру жүйесінің жаңаруы, жастардың әлеуметтік бейімделуі мен кәсіби дамуы – осының бәрі эмоционалды интеллектіні зерттеудің өзектілігін арттырады.

Эмоция мен тұлғаның аффективтік саласын қарастырған алғашқы қазақстандық ғалымдардың қатарында Т.Тәжібаев, Қ.Б. Жарықбаев, Ә. Алдамұратов [12] еңбектерін атауға болады. Олар қазақ психологиясының қалыптасу кезеңінде эмоцияның табиғаты, адамның мінез-құлқындағы рөлі және тұлғаның жан дүниесін зерттеудің ғылыми негіздерін қалады. Бұл зерттеулер кейінгі эмоционалды интеллект мәселесін зерделеуде теориялық алғышарт болды. Эмоционалды интеллектіні арнайы зерттеу бағытында қазіргі отандық ғалымдардың еңбектері ерекше орын алады. Б. Құлжанова, М. Мұқанов, С. Қалиев еңбектерінде бала психологиясы мен тұлғаның эмоциялық дамуы қарастырылады. Бұл еңбектерде эмоцияларды түсіну мен басқарудың бала тәрбиесіндегі маңызы айқындалады.

Жоғары оқу орындарындағы студенттердің эмоционалды интеллектісін зерттеу мәселесіне А. Темірбекова, Г. Аубакирова, К. Бөлеев, Р. Ильясова [13,14,15] сынды ғалымдар өз еңбектерін арнады. Олар эмоционалды интеллектіні дамыту студенттердің кәсіби құзыреттілігін арттыруға, олардың өзін-өзі реттеу дағдыларын жетілдіруге ықпал ететінін атап өтеді.

НЕГІЗГІ БӨЛІМ. *Эмоционалды интеллектіні дамытудың теориялық негіздері*

Эмоционалды интеллект (ЭИ) ұғымы XX ғасырдың соңында пайда болғанымен, эмоция, сана, тұлғааралық қарым-қатынас мәселелері психологияда ежелден қарастырылып келеді. П.Саловей мен Дж. Майердің (1990) анықтамасы бойынша, ЭИ – адамның өзінің және өзгенің эмоцияларын қабылдау, түсіну және басқару қабілеті. Д. Гоулман (1995) бұл түсінікті кеңейтіп, эмоционалды интеллектіні тұлғаның әлеуметтік жетістіктерімен, көшбасшылық қасиеттерімен байланыстырды.

Эмоционалды интеллект құрылымын анықтауда әртүрлі модельдер ұсынылған:

Қабілеттер моделі (Mayer & Salovey) – эмоцияларды қабылдау, пайдалану, түсіну және басқару қабілеттеріне негізделеді.

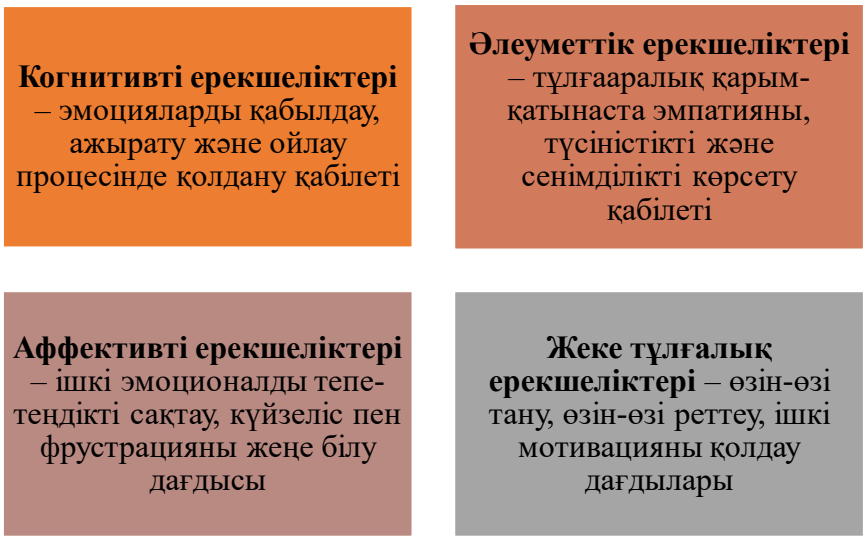
Аралас модель (Goleman, Bar-On) – эмоционалды және тұлғалық қасиеттерді біріктіріп, ЭИ-ді тұлғаның әлеуметтік және кәсіби табысының индикаторы ретінде сипаттайды.

Тұлғалық-құндылықтық модель (Boyatzis, Cherniss) – эмоционалды интеллектіні кәсіби қызмет пен көшбасшылықта қолдану аспектілерін қарастырады.

Осы модельдер ЭИ-дің көпқырлы феномен екенін көрсетеді. Ол тек когнитивті қабілеттер жүйесі ғана емес, сонымен бірге тұлғаның аффективті және әлеуметтік құзыреттілігін қамтиды.

Эмоционалды интеллектінің психологиялық ерекшеліктері

Эмоционалды интеллектінің негізгі психологиялық ерекшеліктерін төмендегідей топтастыруға болады: Эмоционалды интеллектінің психологиялық ерекшеліктері



Сурет 1 - Эмоционалды интеллектінің психологиялық ерекшеліктері

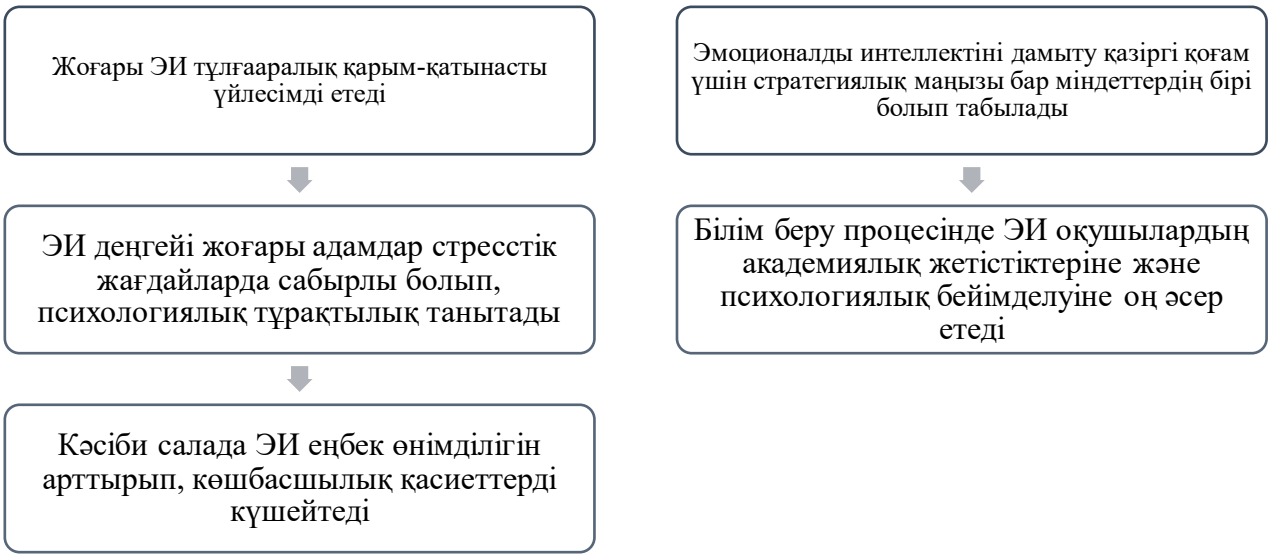
Эмоционалды интеллекті дамыған тұлға өз эмоцияларын ғана емес, өзгелердің көңіл-күйін де дәл тани алады. Мұндай тұлғалар әлеуметтік ортада тез бейімделіп, конфликтілік жағдайларда тиімді шешім қабылдайды.

Эмоционалды интеллектіні дамыту жолдары

Эмоционалды интеллектті дамыту – бұл ұзақ мерзімді психологиялық процесс. Оны келесі әдістер арқылы жүзеге асыруға болады:

Сурет 2 - Эмоционалды интеллектіні дамыту жолдары

Эмоционалды интеллектінің тұлға дамуы мен әлеуметтік бейімделудегі рөлі. Эмоционалды интеллектінің жоғары деңгейі тұлғаның өмір сапасын арттырады. Зерттеулер көрсеткендей:



Сурет 1 -Эмоционалды интеллектінің тұлға дамуы мен әлеуметтік бейімделудегі нәтижесі

ЗЕРТТЕУ ІРІКТЕМЕСІ. Зерттеуге 61 респондент қатысты (N=61) - 17-22 жас аралығындағы Абай атындағы ҚазҰПУ-інің 1-ден 4-курсына дейінгі «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының студенттері. Осы үлгіден ер респонденттердің саны 10%, әйел респонденттердің саны 90% құрады.

Респонденттердің үлгерімі 4 деңгейге бөлінді: «жақсы» - респонденттердің 51.61%, «қанағаттанарлық» - респонденттердің 41.94%, «өте жақсы» - респонденттердің 3.23%, «қанағаттанарлықсыз» - респонденттердің 3.23%. Зерттеу үлгісінің бұл сипаттамалары 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1 - Зерттеу үлгісінің сипаттамасы (N = 61)

Параметрлері	Саны	% көрсеткіші
Жынысы		
Ер	6	9,8
Әйел	55	90
Курс		
Бірінші	16	26
Екінші	12	20
Үшінші	17	28
Төртінші	16	26
Үлгерім деңгейі		
Қанағаттанарлықсыз	2	3.23
Қанағаттанаралық	26	41.94
Жақсы	31	51.61
Өте жақсы	2	3.23

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ. Зерттеу нәтижелерін сипаттау шеңберінде алдымен зерттелетін үлгідегі педагогика және психология мамандығы студенттерінің арасында эмоционалды интеллектісінің даму деңгейі. (P. Steel) әдісімен алынған мәліметтер 2-кестеде келтірілген.

Кесте 2 - Әдістеме бойынша эмоционалды интеллектісінің даму деңгейлері (P. Steel) (N = 61)

Эмоционалды интеллект деңгейлері	Саны	% көрсеткіші
Төмен	2	3,2
Орташа	51	83,8
Жоғары	8	12,9

2-ші кестеден көріп отырғанымыздай, зерттелетін үлгідегі педагогика және психология мамандығының білім алушыларының көпшілігі, яғни 51 респондентте байқалатын эмоционалды интеллектінің орташа деңгейін көрсетеді, бұл жалпы көрсеткіштің 83,87% құрайды. Эмоционалды интеллектінің жоғары деңгейі 8 респондентте байқалады (12,90%), бұл эмоционалды интеллект олардың оқу және күнделікті қызметіне ерекше назар аударуды қажет ететіні және айтарлықтай әсерін көрсетуі мүмкін.

Зерттеудің 2 қатысушысында эмоционалды интеллектінің төмен деңгейі анықталды, бұл үлгінің тек 3,23% құрайды. Бұл мұндай студенттердің уақытты тиімді басқаруға және істерді минималды түрде кейінге қалдыруға бейім екенін көрсетеді.

Осылайша, студенттер арасында эмоционалды интеллектінің орташа деңгейінің басым болуы оны күшейтудің алдын алу қажеттілігін көрсетеді, әсіресе жоғары деңгейді көрсетіп жүргендер үшін.

Қысқаша нұсқада ЭмИн сауалнамасының нәтижелерін қарастырайық (Д.В. Люсин). Ұсынылған кестеде ЭмИн (автор Д. В. Люсин) әдістемесі бойынша эмоционалды интеллект (ЭИ) деңгейін диагностикалау нәтижелері келтірілген. Бұл жұмыс үшін тек интегралды шкала маңызды, сондықтан біздің талдауымыз эмоционалды интеллекттің жалпы коэффициентін ғана қамтиды.

Кесте 3 - Эмоционалды интеллекттің байқалу деңгейлері эминкр әдісі-нұсқасы (Д.В. Люсин) (N = 61)

Эмоционалды интеллект деңгейлері	Саны	% көрсеткіштері
Жалпы шкала		
Төмен деңгей	2	3,2
Орташа деңгей	33	54,8
Жоғары деңгей	26	41,9

Кестеден көріп отырғаныңыздай, қатысушылардың көпшілігінде эмоционалды интеллектінің орташа деңгейі бар, бұл жалпы шкала бойынша 54,8% құрайды. Эмоционалды интеллектінің жоғары деңгейі қатысушылардың 41,9% - кездеседі, бұл үлгідегі осы сипаттаманың жеткілікті жоғары даму деңгейін көрсетеді. Қатысушылардың тек 3,2% - төмен деңгей тіркелді, бұл респонденттер арасында эмоционалды интеллект деңгейінің жеткіліксіздігін көрсетеді.

Бұл нәтижелер зерттеу тобында эмоционалды интеллекттің теңдестірілген және жоғары деңгейлерінің басым болуын көрсетеді.

Хьюитт пен Флетттің көп өлшемді перфекционизм шкаласы (MPS) (P.L. Hewitt, G.F. Flett) перфекционизмнің үш негізгі аспектісін диагностикалауға арналған: өзіне бағытталған, басқаларға бағытталған және әлеуметтік тағайындалған. Бұл перфекционизм деңгейлерін (төмен, орташа, жоғары) анықтауға және жеке және сыртқы факторлардың мінез-құлыққа әсерін бағалауға мүмкіндік береді.

Кесте 4. - Әдістеме бойынша перфекционизмнің ауырлық деңгейлері Хьюитт пен Флетттің көп өлшемді перфекционизм шкаласы (P. L. Hewitt,G. F. Flett) (N = 61)

Перфекционизм деңгейі	Саны	% көрсеткіші
Интегралды шкала		
Төмен	4	6,4
Орташа	41	67,7
Жоғары	16	25,8

Қатысушылардың көпшілігі (67,7%) интегралды перфекционизмнің орташа деңгейін көрсетеді, бұл берілген сапаның орташа көрінісін көрсетеді. Жоғары деңгей (25,8%) кейбір қатысушылардың жоғары стандарттарға сай болуға бейімділігін көрсетеді, ал төмен деңгей (6,4%) сирек кездеседі. Ұсынылған болжамды тексеру мақсатында эмоционалды интеллект пен өнімділік, кейінге қалдыру, перфекционизм арасындағы көрсеткіштердің корреляциясы есептелді.

Кесте 5 - Эмоционалды интеллект көрсеткіштерінің корреляция матрицасы, перфекционизм

Айнымалылар	Корреляция коэффициенті (rs)	p-белгі	Бақылау саны (n)
Эмоциональный интеллект және оқу үлгерімі	0,176	>0.05 (n.c.)	61
Үлгерімі	0,427	<0.01 (**)	
Перфекционизм және үлгерімі	0,281	<0.05 (*)	

* *Корреляцияның маңызды деңгейі 0,05 (екіжақты)*

** *Корреляцияның маңызды деңгейі 0,01 (екіжақты)*

Талдау көрсеткендей, перфекционизм мен студенттердің оқу үлгерімі арасында әлсіз оң байланыс бар (rs=0.281, P <0.05). Нәтижелер перфекционизм, эмоционалды интеллект және кейінге қалдыруға бейімділік сияқты ерекшеліктер педагогика және психология мамандығы студенттерінің оқу үлгеріміне әртүрлі жолдармен әсер ететінін көрсетеді. Перфекционизм мен кейінге қалдыру оқу жетістіктерімен анағұрлым айқын оң байланысқа ие, ал берілген үлгідегі эмоционалды интеллекттің әсері шамалы. Бұл нәтижелер студенттердің академиялық қызметіне әсер ету механизмдерін жақсы түсіну үшін осы факторлардың өзара әрекетін тереңірек зерттеу қажеттілігін көрсетеді.

Эмоционалды интеллект пен академиялық жетістік арасындағы байланыс әлсіз және статистикалық тұрғыдан маңызды емес болып шықты (rs = 0.176, p>0.05). Бұл эмоционалды интеллект деңгейі осы үлгі бойынша студенттердің оқу жетістіктеріне айтарлықтай әсер етпейтінін көрсетеді. Дегенмен, эмоционалды интеллект студенттік өмірдің белгілі бір аспектілерінде, мысалы, ұжымдағы өзара әрекеттесу, стрессті басқару немесе оқу үлгеріміне жанама әсер ететін жанжалдарды шешу сияқты маңызды рөл атқаруы мүмкін.

Талдау нәтижелері кейінге қалдыру мен оқу үлгерімі арасындағы орташа оң байланысты анықтады (rs= 0.427, p <0.01). Бұл күтпеген байқау «стратегиялық кейінге қалдыру» құбылысымен байланысты болуы мүмкін, мұнда студенттер шектеулі уақыт жағдайында шоғырлану және өнімдірек жұмыс істеу үшін тапсырмаларды соңғы сәтке дейін саналы түрде кейінге қалдырады. Алайда мұндай стратегия барлық студенттер үшін сәтті болмауы мүмкін және олардың өзін-өзі ұйымдастыру деңгейіне және стресске төзімді болуына байланысты болуы мүмкін. Оң байланысқа қарамастан, кейінге қалдыру көбінесе стресстің жоғарылауымен байланысты, бұл студенттерді қолдау бағдарламаларын әзірлеу кезінде ескерілуі керек.

Нәтижелер эмоционалды интеллект, перфекционизм, кейінге қалдыруға бейімділік сияқты ерекшеліктер психология студенттерінің оқу үлгеріміне әр түрлі әсер ететінін көрсетеді. Перфекционизм мен кейінге қалдыру оқу жетістіктерімен анағұрлым айқын оң байланысқа ие, ал берілген үлгідегі эмоционалды интеллекттің әсері шамалы. Бұл нәтижелер студенттердің оқу үлгеріміне әсер ету механизмдерін жақсы түсіну үшін осы факторлардың өзара әрекеттесуін тереңірек зерттеу қажеттілігін көрсетеді.

ҚОРЫТЫНДЫ Жүргізілген зерттеу барысында эмоционалды интеллектіні дамытудың психологиялық ерекшеліктері жан-жақты қарастырылды. Зерттеу нәтижелері мен әдебиеттерге жасалған шолу көрсеткендей, эмоционалды интеллект қазіргі психология ғылымында және практикасында аса өзекті мәселелердің бірі болып отыр.

Шетелдік ғалымдар еңбектерінде эмоционалды интеллект адамның табыстылығының, тұлғааралық қарым-қатынасының және психологиялық тұрақтылығының негізгі факторы ретінде айқындалған. Ресейлік зерттеушілер ЭИ-ді тұлғаның өзін-өзі реттеу механизмдерімен, кәсіби бейімделуімен және әлеуметтік құзыреттілігімен байланыстырады. Ал отандық ғалымдар бұл құбылысты этнопсихологиялық және білім беру контекстінде зерттеп, ұлттық құндылықтар мен мәдени дәстүрлердің әсерін атап өтеді.

Эксперимент нәтижелері эмоционалды интеллектіні дамыту арнайы психологиялық бағдарламалар арқылы мүмкін екенін дәлелдеді. Эксперименттік топта студенттердің эмоционалды интеллект деңгейі айтарлықтай артқаны байқалды, ал бақылау тобында елеулі өзгерістер болмады. Бұл дерек тұлғаның эмоционалды саласын дамыту тек табиғи жолмен емес, мақсатты бағытталған жаттығулар арқылы да жүзеге асатынын көрсетеді.

Эмоционалды интеллектіні дамытудың негізгі психологиялық ерекшеліктерін төмендегідей тұжырымдауға болады:

ЭИ тұлғаның когнитивті, аффективті және әлеуметтік процестерін біріктіреді.

Эмоцияларды дұрыс тану мен реттеу ішкі тепе-теңдікті сақтауға ықпал етеді.

Эмпатия мен қарым-қатынас мәдениеті тұлғааралық байланыстардың сапасын арттырады.

Өзін-өзі реттеу қабілеттері стресске қарсы тұрудың тиімді құралы болып табылады.

Практикалық тұрғыда эмоционалды интеллектіні дамыту – білім беру, кәсіби даярлық, басқару және тұлғалық даму салаларында айрықша маңызға ие. Білім беру жүйесінде ЭИ-ді қалыптастыру оқушылар мен студенттердің академиялық жетістіктеріне ғана емес, олардың психологиялық бейімделуіне де оң әсер етеді. Еңбек нарығында ЭИ деңгейі жоғары мамандар көшбасшылық қабілеттерімен ерекшеленіп, ұжымдық жұмысқа оң ықпал етеді.

Сонымен, эмоционалды интеллектіні дамыту мәселесі қазіргі психологиядағы теориялық тұрғыдан да, тәжірибелік тұрғыдан да маңызды бағыт болып табылады. Ол тұлғаның жан-жақты дамуына, әлеуметтік ортаға тиімді бейімделуіне, кәсіби жетістігіне және жалпы өмір сапасының артуына ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Jahan, S. S., Nerali, J. T., Parsa, A. D., & Kabir, R. (2022). Студенттер арасындағы эмоционалды интеллект, академиялық жетістік пен күйзеліске әсер етуші факторлардың байланысын зерттеу: шолу. Dentistry Journal, 10(4), 67. https://doi.org/10.3390/dj10040067

2. Sanchez-Ruiz, M.-J., Tadros, N., Khalaf, T., Ego, V., Eisenbeck, N., & Carreno, D. F. (2021). Пандемия кезіндегі тұлғалық эмоционалды интеллект пен әл-ауқат: мағыналық-бағытталған күресудің медиаторлық рөлі. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648401

3. Çağlar Doğru. (2022). Эмоционалды интеллект пен қызметкер нәтижелілігі арасындағы байланыстың мета-талдауы. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.611348

4. Varshney, D., & Varshney, N. (2020). Эмоционалды интеллект пен жұмыс нәтижесіне ықпал ететін икемділік: Үндістандағы шағын кәсіпорындар мысалында. Global Business and Organizational Excellence, 39(5), 35–45. https://doi.org/10.1002/joe.22012

5. Ullah, R. (2021). Қақтығыстарды трансформациялауда эмоционалды интеллекттің буферлік рөлі. International Journal of Conflict Management, 33(2), 223–244. https://doi.org/10.1108/ijcma-03-2021-0050

6. Winton, B. (2021). Эмоционалды интеллекттің құрылымдық элементтері: Эмоционалды қабілеттер арқылы жұмыс қанағаттанушылығын арттыру. International Journal of Organizational Analysis, 31(3), 569–586. https://doi.org/10.1108/ijoa-03-2021-2669

7. Vernia, D., & Senen, S. (2022). Жұмыс пен отбасы арасындағы қақтығыс, эмоционалды интеллект, жұмыс-өмір тепе-теңдігі және қызметкер нәтижелілігі. [Журнал атауы]. https://doi.org/10.2991/aebmr.k.220701.075

8. Zhang, S., Deng, X., Xin, Z., Xuebin, C., & Hou, J. (2022). Магистранттардың эмоционалды интеллекті мен әл-ауқаты: әлеуметтік қолдау мен психологиялық резиленттіліктің тізбектік медиаторлық әсері. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865025

9. Madampe, K., Hoda, R., & Grundy, J. (2022). Бағдарламалық жасақтамадағы талаптардың өзгерістерін басқаруда эмоционалды интеллекттің рөлі. [Препринт], arXiv. https://arxiv.org/abs/2206.11603

10. Weidmann, B., & Xu, Y. (2024). Командалық жұмыс пен басқару зерттеулеріне арналған эмоцияны қабылдау көрсеткіші: заманауи өлшем. [Препринт], arXiv. https://arxiv.org/abs/2410.03704

11. Андреева, И. Н. (2020). Эмоционалды интеллект пен эмоционалды креативтілік: ерекшелігі мен өзара байланысы [Монография]. Полоцк мемлекеттік университеті.

12. Андреева, И. Н. (2020). Эмоционалды интеллект пен эмоционалды шығармашылық: өзара әрекеттесу аспектілері. [Монография].

13. Malik, Z., & Sembayeva, Z. (2021). Эмоционалды интеллект пен академиялық жетістік: Назарбаев Университеті мен ҚазБТУ мысалында зерттеу. Nazarbayev University, Graduate School of Public Policy.

14. Tleubay, S. T., Zhauynshiyeva, Z. B., Yessimkulova, S. S., Oralkanova, Z. A., Akparova, Z. M., Nurpeissova, A., & Kerimbekov, T. (2023). Болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің эмоционалды интеллектін дамыту. International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 6(3), 667–681. https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i3.1742

15. Akhmetova, J. B., Kim, A. M., Sadykova, A. T., & Harnisch, D. (2024). Жоғары білімде эмоционалды интеллект пен оқыту құзыреттіліктерін аралас әдістермен зерттеу. ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы, 49(2)

Reference

1. Jahan, S. S., Nerali, J. T., Parsa, A. D., & Kabir, R. (2022). Exploring the association between emotional intelligence and academic performance and stress factors among dental students: A scoping review. Dentistry Journal, 10(4), 67. https://doi.org/10.3390/dj10040067

2. Sanchez-Ruiz, M.-J., Tadros, N., Khalaf, T., Ego, V., Eisenbeck, N., & Carreno, D. F. (2021). Trait emotional intelligence and wellbeing during the pandemic: The mediating role of meaning-centered coping. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648401

3. Çağlar Doğru. (2022). A meta-analysis of the relationships between emotional intelligence and employee outcomes. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.611348

4. Varshney, D., & Varshney, N. (2020). Workforce agility and its links to emotional intelligence and workforce performance: A study of small entrepreneurial firms in India. Global Business and Organizational Excellence, 39(5), 35–45. https://doi.org/10.1002/joe.22012 journal.ppipbr.com

5. Ullah, R. (2021). The buffering role of emotional intelligence in conflict transformation. International Journal of Conflict Management, 33(2), 223–244. https://doi.org/10.1108/ijcma-03-2021-0050 journal.ppipbr.com

6. Winton, B. (2021). Disaggregating emotional intelligence: Building job satisfaction through emotional abilities. International Journal of Organizational Analysis, 31(3), 569–586. https://doi.org/10.1108/ijoa-03-2021-2669 journal.ppipbr.com

7. Vernia, D., & Senen, S. (2022). Work-family conflict, emotional intelligence, work-life balance, and employee performance. [Journal Title]. https://doi.org/10.2991/aebmr.k.220701.075 journal.ppipbr.com

8. Zhang, S., Deng, X., Xin, Z., Xuebin, C., & Hou, J. (2022). The relationship between postgraduates' emotional intelligence and well-being: The chain mediating effect of social support and psychological resilience. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865025 journal.ppipbr.com

9. Madampe, K., Hoda, R., & Grundy, J. (2022). The role of emotional intelligence in handling requirements changes in software engineering. [Preprint], arXiv. arXiv

10. Weidmann, B., & Xu, Y. (2024). PAGE: A modern measure of emotion perception for teamwork and management research. [Preprint], arXiv. arXiv

11. Andreeyeva, I. N. (2020). Emotional intelligence and emotional creativity: Specificity and interaction [Monograph]. Polotsk State University. Википедия

12. — (2020). Emotional intelligence and emotional creativity: Specificity and interaction. [Monograph]. Википедия (Note: повтор публикации указан как продолжение монографии)

13. Malik, Z., & Sembayeva, Z. (2021). Emotional intelligence and academic performance: A case study at Nazarbayev University and Kazakh-British Technical University. Nazarbayev University, Graduate School of Public Policy. Nur Repository

14. Tleubay, S. T., Zhauynshiyeva, Z. B., Yessimkulova, S. S., Oralkanova, Z. A., Akparova, Z. M., Nurpeissova, A., & Kerimbekov, T. (2023). The emotional intelligence development of future English language teachers. International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 6(3), 667–681. https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i3.1742 IJIRSS

15. Akhmetova, J. B., Kim, A. M., Sadykova, A. T., & Harnisch, D. (2024). Using mixed methods to study emotional intelligence and teaching competencies in higher education. ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы, 49(2).

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ПСИХОЛОГИЯСЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ: 15.41.43 **DOI10.51889/2959–5967.2025.85.4.009**

*D.D. Shakimova**[1], *Zh.K. Aubakirova*[1], *Yücel G.*[2]
[1]*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*
[2]*Gazi University, Ankara, Turkey*

MINDFULNESS AND ITS IMPACT ON TEACHERS' STRESS RESILIENCE

Abstract

The article examines the impact of mindfulness practices on reducing stress related to the professional activities of educators. The study compared self-assessment scores of teachers who underwent mindfulness training with those of a control group to explore the effects of mindfulness practices on schoolteachers. A total of 87 teachers participated in the study, with 44 in the control group and 43 in the experimental group. The study utilized the "Mindful Attention Awareness Scale" (MAAS) by Kirk Warren Brown and Richard Ryan, and the collected data were analyzed using Pearson's χ^2 criterion. The results revealed that mindfulness practices significantly reduce stress among educators. The study concluded that if mindfulness practices are systematically integrated into the professional experience of educators in the field of education, they can lower stress levels and improve the quality of daily life.

Keywords: mindfulness practice, MBSR program, stress resilience, teachers

*Д. Д. Шакимова**[1], *Ж.К. Аубакирова*[1], *Yücel G.i*[2]
[1]*Л. Н. Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*
[2]*Гази Университеті, Анкара, Түркия*

ЗЕЙІНДІЛІК ЖӘНЕ ОНЫҢ ПЕДАГОГТЕРДІҢ СТРЕССКЕ ТӨЗІМДІЛІГІНЕ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақалада зейінді дамыту практикасының (Mindfulness) педагогтердің қызметіне байланысты туындайтын стрессті азайтуға ықпалы қарастырылды. Зейінділік бойынша тренингтен өткен мұғалімдердің өзін-өзі бағалау ұпайларын бақылау тобындағы мұғалімдермен салыстыру арқылы зейінді дамыту практикасының мектеп мұғалімдеріне әсері зерттелді. Зерттеуге 87 мұғалім қатысты. Оның 44-і бақылау тобында, ал 43-і эксперименттік топтың мүшелері болды. Кирк Уоррен Браун және Ричард Райанның «Саналы зейін шкаласы» ((MAAS)) қолданылып, алынған деректер Пирсонның χ^2 критерийі арқылы талданды. Нәтижесінде зейінді дамыту практикасының педагогтердің күйзелісін азайтуға ықпал ететіні анықталды. Егер зейінділік практикалары білім беру саласында педагогтердің тәжірибесінде жүйелі қолданысқа енгізілсе, онда педагогтердің стресске түсу деңгейін төмендетеді және күнделікті өмір сапасын жақсартуға көмектеседі деген қорытынды жасалды.

Түйінді сөздер: зейінділік практикасы (Mindfulness), MBSR бағдарламасы, стреске төзімділік, педагогтер

Д. Д. Шакимова[*1], Ж.К. Аубакирова[1], Yücel G.[2]*
[1] Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан
[2] Университет Гази, Анкара, Турция

ОСОЗНАННОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПЕДАГОГОВ

Абстракт

В статье рассматривается влияние практики развития осознанности (Mindfulness) на снижение стресса, возникающего в связи с деятельностью педагогов. Было исследовано влияние практики развития осознанности на школьных учителей путем сравнения самооценки учителей, прошедших обучение осознанности, с оценками учителей в контрольной группе. В исследовании приняли участие 87 учителей. Из них 44 были членами контрольной группы, а 43-членами экспериментальной группы. Использован опросник внимательности и осознанности (MAAS) Кирк Уоррен Брауна и Ричард Райана, и полученные данные были проанализированы с использованием критерия Пирсона 2. В результате установлено, что практика развития осознанности способствует снижению стресса педагогов. Сделан вывод, что если практики внимательности будут внедрены в практику педагогов в сфере образования на системном уровне, то это снизит уровень стрессоустойчивости педагогов и поможет улучшить качество повседневной жизни.

***Ключевые слова*:** практика осознанности (Mindfulness), программа MBSR, стрессоустойчивость, педагоги

INTRODUCTION In the rapidly evolving 21st century, stress resilience has become a critical skill for professionals in any field. English researchers have developed a "stress scale" for over 150 professions, identifying teaching as one of the most stressful occupations [1]. Numerous studies confirm that teaching is highly stressful [2]. Both experienced and novice teachers suffer from work-related stress, which can be observed early in their careers, even during internships. Research indicates that teaching is among the professions with the highest risk of stress. The sources of teacher stress are varied [3].

According to TALIS-2018 results, the most common causes of stress among teachers in Kazakhstan include excessive teaching workload (36%), responsibility for students' academic performance (33%), and administrative tasks (31%). Younger teachers experience more stress than their experienced counterparts. Consequently, one of the key policy recommendations of TALIS 2018 is to "reduce teachers' stress levels and improve their well-being" [4]. Additionally, the "Professional Standards for Teachers" approved by the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan on December 15, 2022 (Order No. 500) highlights self-regulation and stress resilience as core competencies under the "Professional Values" criterion [5]. There are several methods to reduce stress and enhance resilience. This article focuses on mindfulness, a psychological approach that has recently gained attention in Kazakhstan, and its potential to improve teachers' stress resilience.

Theoretical Lens What is Mindfulness? Mindfulness, or Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), is a scientifically grounded program aimed at reducing stress, anxiety, and depression, and assisting individuals with chronic illnesses. It was founded in 1979 by Jon Kabat-Zinn, an American psychologist who established the Mindfulness-Based Stress Reduction Clinic at the University of Massachusetts Medical Center. According to Kabat-Zinn, "*Mindfulness is the practice of paying attention in a particular way: on purpose, in the present moment, and non-judgmentally. It means living life fully and embracing every vivid moment*" [6]. In essence, mindfulness is about being fully present in the here and now, experiencing life as it unfolds. We often dwell on the past or worry about the future, but the past is gone, and the future is yet to come. The present moment is

all we truly have. For example, listening to birds singing in spring, the sound of a flowing stream, or cherishing a baby's laughter and holding their tiny hands—these are moments of mindfulness.

Mindfulness arises when the mind is fully engaged in the present moment with deliberate attention. There are three components that characterize mindfulness: attention (focusing on the present moment), intention (consciously choosing this focus), and attitude. The three pillars of mindfulness are thoughts, emotions, and sensations (Figure 1). By understanding what one is thinking, feeling, and sensing in the present moment, individuals can better manage their thoughts, emotions, and bodily sensations, leading to inner stability and harmony.

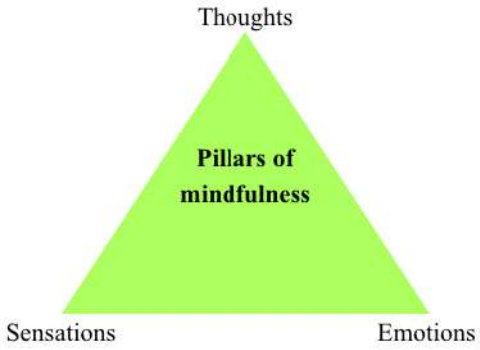


Figure 1. The three pillars of mindfulness

Concepts and understandings related to mindfulness: self-awareness, self-assessment, self-actualization, development, imagination, control, consciousness, compassion, listening, participation, the ability to share, interconnectedness, empathy, sensitivity, patience, acceptance, appreciation, peace, balance, spirituality, existence, wholeness, beauty, contentment, interdependence, happiness, etc. Mindfulness defines eight key qualities of mindfulness: trust, non-judging, patience, beginner's mind, non-striving, acceptance, letting go, compassion (Figure 2). The practice of mindfulness helps the teacher to possess these qualities in order to feel harmonious and be able to build quality relationships with his students and colleagues.

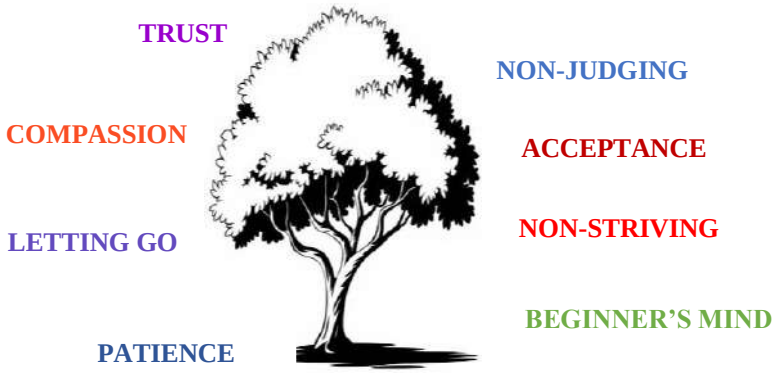


Figure 2. 8 attitudes of mindfulness

Mindfulness serves not only as a spiritual role but is also successfully used for medical purposes, such as treating stress, chronic pain, anxiety, depression, borderline personality disorders, eating disorders, and addiction. It is increasingly applied in education to help students reduce stress, improve concentration, and enhance their overall quality of life [7].

The MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) program, founded by Jon Kabat-Zinn, is designed to consciously reduce stress and promote balance. Some studies on teachers have found that mindfulness improves emotional well-being, reduces burnout, and increases overall job satisfaction. For example, a 2022 study showed that teachers who practiced mindfulness experienced lower stress levels and higher professional satisfaction [8].

In the renowned work *"Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed"* by Charles Fadel, Maya Bialik, and Bernie Trilling, a four-dimensional model of education is proposed. According to this model, one dimension of education is character, and the foundation of character consists of six elements: mindfulness, curiosity, courage, resilience, ethics, and leadership [7, 164 б.]. In his book *"Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ,"* Daniel Goleman writes that the skills comprising emotional intelligence can be taught [9]. Since the development of emotional intelligence is significantly influenced by consistent and focused mindfulness practice, mindfulness can be considered one of the most effective tools for fostering emotional intelligence [10]. From these perspectives, we conclude that mindfulness and resilience are key qualities of character, and research shows that many behavioral traits, including mindfulness, can be cultivated and developed to a certain extent. If a person trains their mindfulness, they can better manage their emotions, experience less stress, and adapt more effectively to their environment.

As we live in an ever-changing world, the development of mindfulness is becoming increasingly relevant. This means observing and distinguishing your own and others' feelings and emotions and using this information to manage your thoughts and actions. Importantly, this is not an innate ability but one that anyone can develop through consistent practice.

According to the World Economic Forum's *"Future of Jobs Survey 2020,"* resilience, stress tolerance, and flexibility are among the top 15 skills in demand by 2025 (Table 1**)** [11] .

Table 1 – Future of Jobs Survey 2020.

1. Analytical thinking and innovation 2. Active learning and learning strategies 3. Complex problem-solving 4. Critical thinking and analysis 5. Creativity, originality, and initiative 6. Leadership and social influence 7. Technology use, monitoring, and control 8. Technology design and programming	1. Resilience, stress tolerance, and flexibility 2. Reasoning, problem-solving, and ideation 3. Emotional intelligence 4. Troubleshooting and user experience 5. Service orientation 6. Systems analysis and evaluation 7. Persuasion and negotiation
Source: Future of Jobs Survey 2020, World Economic Forum. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/	

Thus, it is crucial not only to reduce teachers' stress levels but also to enhance their resilience. Teaching is a profession that demands high responsibility, and societal expectations for educators never diminish. In a rapidly evolving information society, teachers must continuously improve their qualifications and balance family and professional life, which requires specific resources and tools. One such tool is mindfulness practice. Our research sought to answer the question: *"Can developing mindfulness increase teachers' resilience to stress?"*

RESEARCH DATA AND METHODS During the research, the "Mindful Attention Awareness Scale" (MAAS) developed by PhDs Kirk Warren Brown and Richard Ryan was used. What does this questionnaire measure? The MAAS is a 15-item scale designed to assess the core characteristic of dispositional mindfulness, specifically openness and attention to present-moment experiences. This scale, which takes no more than 10 minutes to complete, has strong psychometric properties and has been tested on samples of college students, local residents, and oncology patients. Correlation, quasi-experimental, and laboratory studies have shown that the MAAS is associated with various mechanisms of self-regulation and well-being, and it identifies the unique quality of mindfulness that can predict these outcomes.

Participation was voluntary, and teachers signed consent forms. The study involved 87 teachers from a secondary school in Astana. Participants used a scale from 1 to 6 to indicate how frequently or infrequently they currently experience certain aspects of daily practice (Table 2).

Table 2 – Rating scale.

1	2	3	4	5	6
Always, almost always	Very often	Quite often	Quite rarely	Very rarely	Almost never

Teachers were divided into a passive control group (44) and an experimental group (43). Before the experiment began and after it was completed, teachers filled out the MAAS questionnaires for self-assessment, where mindfulness was evaluated.

RESULTS AND DISCUSSION From the results of the comparative analysis and the diagrams, it can be concluded that the knowledge levels of the participants in the experimental and control groups are at the same level, meaning there is no significant difference. This conclusion can be substantiated using Pearson's χ^2 criterion.

To analyze the results of the diagnostic experiment on stress resistance using mathematical-statistical tools, we first formulate the following hypotheses:

- **H0**: The stress resistance levels of participants in the experimental and control groups are the same, meaning there is no difference.
- **H1**: The stress resistance levels of participants in the experimental and control groups are not the same, meaning there is a difference.

The acceptance or rejection of these hypotheses will be determined using Pearson's χ^2 criterion.

The formula for Pearson's χ^2 criterion is:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{k} \frac{(Ei-Ti)^2}{Ti} \qquad [1]$$

where:

- Ei = empirical frequency
- Ti = theoretical frequency

Next, we determine the empirical and theoretical frequencies. The empirical frequency distribution is provided in the following table (Table 3).

Table 3 – Empirical Frequency Distribution for Each Component of the Diagnostic Experiment

Level	Scale	Groups		Total
		Experimental Group (EG)	Control Group (CG)	
Low	0-69%	21	22	43
Medium	70-89%	15	16	31
High	90-100%	7	6	13
Sample		43	44	87

Based on the empirical distribution table, we will calculate the theoretical distribution and record it in the following table (Table 4).

Table 4 – Theoretical Frequency Distribution for Each Component of the Diagnostic Experiment

Level	Scale	Groups		Total
		Experimental Group (EG)	Control Group (CG)	
Low	0-69%	(43•43):87=21,25	(44•43):87=21,74	43
Medium	70-89%	(43•31):87=15,32	(44•31):87 =15,67	31
High	90-100%	(43•13):87=6,43	(44•13):87 =6,57	13
Total		43	44	87

Using the data from the empirical and theoretical frequency distribution tables, we calculate Pearson's χ^2 criterion using the formula (Table 5).

Table 5– Pearson's χ^2 Criterion Calculation for the Diagnostic Experiment

Groups	**Level**	**(*Ei*) Empirical Frequency**	**(*Ti*) Theoretical Frequency**	$\frac{(E_i - T_i)^2}{T_i}$
EG	Low	22	21,74	0,003109476
	Medium	16	15,67	0,006949585
	High	6	6,57	0,049452055
CG	Low	21	21,25	0,002941176
	Medium	15	15,32	0,006684073
	High	7	6,43	0,050528771
Pearson's χ^2 value				**0,12**

The Pearson's χ^2 criterion values for stress resistance levels were determined, with $\chi^2 = 0.12$. The degrees of freedom are v = 2. From the statistical appendix table, the critical values are:

- For $P \leq 0.05$, the critical value is 5.99, and
- For $P \leq 0.01$, the critical value is χ^2_crit = 9.21

Here, if the calculated value is less than 5.99, it falls into the definite rejection region; if it lies between 5.99 and 9.21, it falls into the uncertainty region; and if it is 9.21 or greater, it falls into the definite acceptance region. Comparing the calculated χ^2 value with the critical value χ^2_critical, we see that $\chi^2 = 0.12$ is less than 5.99. This means the obtained value falls into the rejection region. Consequently, the H_1 alternative hypothesis is rejected, and the H_0 null hypothesis is accepted. This indicates that there is no significant difference in stress resistance levels between the two groups, confirming our initial conclusion.

During the next formative stage of the experiment, a training course titled "Developing Teachers' Stress Resistance through Mindfulness Practice" was conducted as part of an authorial program. Teachers were introduced to the core qualities and principles of mindfulness through training sessions and seminars. Practical lessons were organized to help them apply mindfulness techniques in their daily lives and professional activities. To assess participants' stress resistance levels, post-course surveys were conducted. The collected data was entered into an Excel spreadsheet and processed using mathematical and statistical formulas. Based on this, conclusions were drawn

regarding participants' stress resistance skills. The final results of the formative experiment are presented in the following table (Table 6).

Table 6 – Final Results of the Formative Experiment on Stress Resistance Levels in the Experimental and Control Groups

Level	Scale	Groups		Total
		EG	CG	
Low	0-69%	2	13	15
Medium	70-89%	23	25	48
High	90-100%	18	6	24
Sample		43	44	87

Based on the obtained research data, a comparative analysis of stress resistance levels in the experimental and control groups after the formative experiment shows notable changes in the differences between the two groups' levels.

Using the empirical distribution table, the theoretical distribution is calculated and presented in the following table (Table 7).

Table 7 – Theoretical Frequency Distribution for Each Component of the Formative Experiment

Level	Scale	Groups		Total
		EG	CG	
Low	0-69%	(43·15):87=7,41	(44·15):87=7,58	15
Medium	70-89%	(43·48):87 =23,72	(44·48):87 =24,27	48
High	90-100%	(43·24):87=11,86	(44·24):87 =12,13	24
Total		43	44	87

Using the data from the empirical and theoretical frequency distribution tables, we calculate Pearson's χ^2 criterion using the formula (Table 8).

Table 8 – Calculation of Pearson's χ^2 Criterion for the Formative Experiment

Groups	**Level**	**(*Ei*) Empirical Frequency**	**(*Ti*) Theoretical Frequency**	$\frac{(E_i - T_i)^2}{T_i}$
EG	Low	13	7,58	3,875514512
	Medium	25	24,27	0,021957149
	High	6	12,13	3,09784831
CG	Low	2	7,41	3,949811066
	Medium	23	23,72	0,021854975
	High	18	11,86	3,178718381
Pearson's χ^2 value				14,14

The Pearson's χ^2 criterion values for stress resilience levels were found to be $\chi^2 = 14.14$, with a degree of freedom v = 2. We compare this value with the critical values obtained from the statistical appendix table.

- If the obtained value is less than 5.99, it falls into the definite rejection zone.

- If it lies between 5.99 and 9.21, it falls into the uncertainty zone.
- If χ^2_critical = 9.21 or greater, it falls into the definite acceptance zone.

Comparing the calculated χ^2 value with the critical χ^2 value in all three cases, we find that 14.14 > 9.21. This means the obtained value falls into the acceptance zone.

Thus, the null hypothesis (H_0) is rejected, and the alternative hypothesis (H_1) is accepted. This means there is a significant difference in the knowledge levels of the participants in the two groups, confirming the validity of the scientific hypothesis: "If mindfulness practices are systematically integrated into the professional experience of educators in the field of education, they will reduce teachers' stress levels and help improve their quality of daily life."

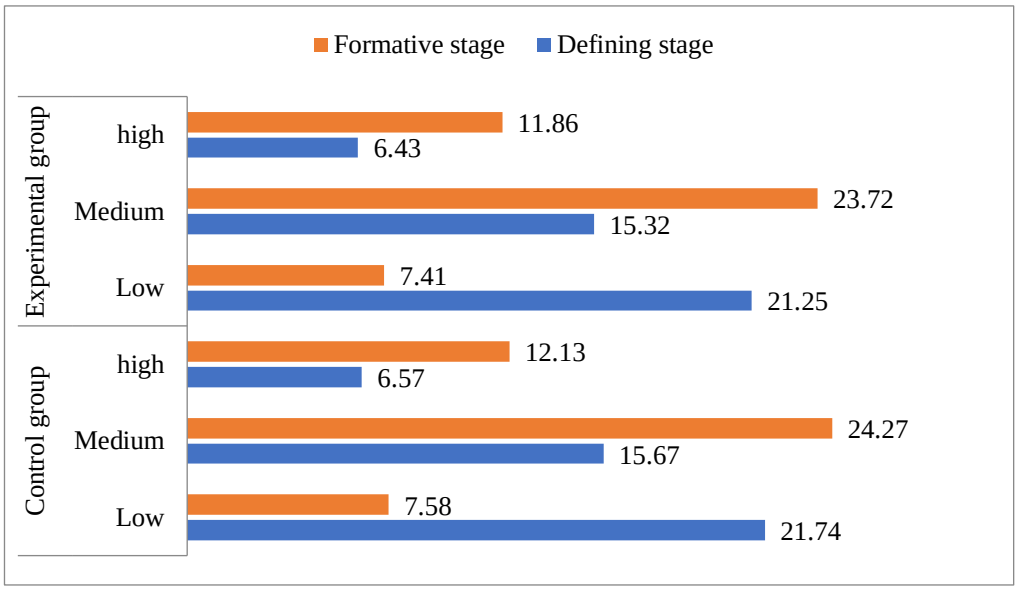


Figure 3. Diagram of the diagnostic and formative experiment results for the experimental and control groups

In the initial experiment, it was found that only one-fourth of the participants performed their daily practices mindfully and consciously, while the remaining three-quarters operated in "autopilot mode." After the formative experiment, this indicator changed. The mindfulness practice sessions led to a reduction in fatigue and anxiety. The hypothesis "H1: The stress resistance levels of participants in the experimental and control groups are not the same, meaning there is a difference" was proven. The acceptance of this hypothesis was determined using Pearson's χ^2 criterion.

CONCLUSION In summarizing the research, we observed that mindfulness practices significantly improve teachers' well-being and help reduce stress in their professional activities. Based on the conclusions drawn from the scientific studies we reviewed, it is possible to lower teachers' stress levels by developing mindfulness. These conclusions align with the results of studies stating that "Mindfulness practices can reduce teachers' stress levels, increase inner calmness, and develop mindfulness and social competencies" [12]. As noted in the research, "Our results suggest that MBSR can reduce teachers' stress, increase inner calmness, and foster mindfulness and prosocial competencies."

The teachers who participated in the study understood why developing mindfulness is important. They began to incorporate mindfulness exercises into their daily lives, such as mindful eating, walking, driving, and other routine activities. Research shows that consistent mindfulness training

can improve memory, self-organization, and self-awareness skills. Therefore, our conclusion that enhancing mindfulness through practice reduces teachers' stress has been confirmed. In this context, the course "Developing Teachers' Stress Resistance through Mindfulness Practices," used during the research, demonstrated its significance and effectiveness in alleviating workplace stress. We recommend this program to educators.

References

1. *Архангельский Г. Тайм-менеджмент. – М.: Альпина Паблишер, 2017. -256 с.*
2. *Kärner T., Bottling M., Friederichs E., Sembill D. Between adaptation and resistance: A study on resilience competencies, stress, and well-being in German VET teachers // Frontiers in Psychology. -2021, -Vol.12. –pp.1-16, DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.619912*
3. *Segun-Martins I.O., Dennis U.D. Hardiness, sensation seeking, optimism and social support as predictors of stress tolerance among private secondary schools teachers in Lagos State //* Ife *PsychologIA. -2017, -Vol. 25, -№ 2. -pp. 366–382. URL: https://hdl.handle.net/10520/EJC-b3b772f7d*
4. *OECD, TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, -Paris: OECD Publishing,. -2019, -pp.220.* URL: *https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en*
5. *«Педагог кәсіптік стандартын бекіту туралы» ҚР Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 15 желтоқсандағы № 500 бұйрығы. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149*
6. *Онлайн курс снижения стресса на основе осознанности [Электронный ресурс]. – URL: https://palousemindfulness.com/ru/MBSR/week0.html*
7. *Fadel C., Bialik M., Trilling B. Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed. – Boston : Center for Curriculum Redesign, - 2015. –pp. 140.*
8. *Carroll A., Hepburn S.-J., Bower J. Mindful practice for teachers: Relieving stress and enhancing positive mindsets //* Frontiers in Education. *-2022. -Vol. 7. –pp. 30. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.954098*
9. *Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А. П. Исаевой ; науч. ред. Е. Ефимова. – 11-е изд., перераб. и доп. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.*
10. *Сабирова Ж.Н., Шугаева Г.К. Эмоционалды интеллект және оны дамытуға арналған жаттығулар //* Вестник Актюбинского университета имени К. Жубанова. *-2022, -№ 3 (66). DOI: 10.47649/vau.2022.v66.i3.06*
11. *Дүниежүзілік Экономикалық Форум. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/*
12. *Janssen M., Heerkens Y., Van der Heijden B., Korzilius H., Peters P., Engels J. Effects of mindfulness training on teachers' expectations and experiences regarding their mental health and mindfulness/prosocial competencies //* Mindfulness. *-2024. -Vol. 15. -pp. 3153–3170. https://doi.org/10.1007/s12671-024-02477-5*

References:

1. *Arkhangelsky G. Taim-menejment [Time management]. – M.: Alpina Publisher, 2017, -P.256. [in Russian]*
2. *Kärner T., Bottling M., Friederichs E., Sembill D. (2021) Between adaptation and resistance: A study on resilience competencies, stress, and well-being in German VET teachers // Frontiers in Psychology. Vol.12, pp.1-16, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.619912*
3. *Segun-Martins I.O., Dennis U.D. (2017) Hardiness, sensation seeking, optimism and social support as predictors of stress tolerance among private secondary schools teachers in Lagos State // Ife PsychologIA., Vol. 25, № 2. pp. 366–382. https://hdl.handle.net/10520/EJC-b3b772f7d*
4. *OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris.pp.220. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en*

5. *«Pedagog käsıptık standartyn bekıtu turaly» QR Oqu-ağartu ministrınıñ 2022 jylğy 15 jeltoqsandağy № 500 būiryğy [Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan No. 500 dated December 15, 2022 "On approval of the professional standard of a teacher"] URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149 [in Kazakh]*

6. *Onlain kurs snijenia stresa na osnove osoznanosti [Online Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR] [Electronic resource]. URL: https://palousemindfulness.com/ru/MBSR/week0.html [in Russian]*

7. *Fadel C., Bialik M., Trilling B. Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed. – Boston : Center for Curriculum Redesign, - 2015. –pp. 140.*

8. *Carroll A., Hepburn S.-J., Bower J. (2022). Mindful practice for teachers: Relieving stress and enhancing positive mindsets //* Frontiers in Education. *Vol.7. pp. 30. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.954098*

9. *Goleman D. Emosionälnyi intelekt. Pochemu on mojet znachit bölşe, chem IQ / per. s angl. A. P. İsaevoi ; nauch. red. E. Efimova. – 11-e izd., pererab. i dop. [Emotional Intelligence: Why It May Matter More Than IQ / trans. from English by A. P. Isaeva; scientific ed. by E. Efimova. – 11th ed., revised and enlarged] – Moscow. : Mann, İvanov i Ferber, 2021. – p.544. [in Russian]*

10. *Sabirova J.N., Shugaeva G.K. (2022) Emosionaldy intelekt jäne ony damytuğa arnalğan jattyğular [Emotional intelligence and exercises for its development] // Vestnik Aktyubinsky universiteta imeni K. Zhubanova. No. 3 (66). DOI: 10.47649/vau.2022.v66.i3.06 [in Kazakh]*

11. *Düniejüzılık Ekonomikalyq Forum [The Future of Jobs Report], 2020 [Electronic resource]. – URL: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/, [in Kazakh]*

12. *Janssen M., Heerkens Y., Van der Heijden B., Korzilius H., Peters P., Engels J. (2024) Effects of mindfulness training on teachers' expectations and experiences regarding their mental health and mindfulness/prosocial competencies //* Mindfulness. *Vol. 15. pp. 3153–3170. DOI: https://doi.org/10.1007/s12671-024-02477-5*

МРТНИ: 15.81.21 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.010**

А.Б. Махамбетова[1], А.Умаров[2], Е.Т. Сапар[3], Р.К. Керимбаева[2], Ә.Д. Нөгербек[2]*

[1] Нұр-Мүбарак Египет ислам мәдениеті университеті, Алматы қ, Қазақстан
[2]М.Х. Дулати атындағы Тараз Университеті, Тараз қ, Қазақстан
[3] Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ, Қазақстан

БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕ ОҚУШЫЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ

Аңдатпа

Қазіргі заманда білім беру жүйесі тек академиялық білім берумен шектелмей, оқушының тұлғалық дамуын, психологиялық тұрақтылығын қамтамасыз ету міндетін де алға қойып отыр. Бұл ретте білім беру үрдісінде оқушыларды психологиялық қолдау көрсету – мектеп педагогтары мен психологтарының негізгі бағыттарының бірі ретінде өзектілікке ие. Психологиялық қолдау – оқушылардың әлеуметтік-психологиялық бейімделуіне, өзін-өзі тануына, өз мүмкіндіктерін тиімді пайдалануға және тұлғалық дамуында кездесетін қиындықтарды жеңуге ықпал ететін мақсатты және жүйелі қызмет. Зерттеулер көрсеткендей, білім беру мекемелерінде жүйелі ұйымдастырылған психологиялық қолдау оқу мотивациясының жоғарылауына, оқушылардың өз-өзіне сенімділігінің артуына және қарым-қатынас дағдыларының дамуына оң әсер етеді. Бұл мақалада психологиялық қолдау ұғымының мазмұны, оның білім беру процесіндегі орны, түрлері және ұйымдастыру жолдары қарастырылады. Сонымен қатар, оқушылардың жас ерекшеліктеріне байланысты психологиялық қолдау көрсету ерекшеліктері, мектеп психологы мен мұғалім арасындағы өзара іс-әрекеттің тиімді формалары сипатталады.

Мақала барысында жалпы білім беретін мектептерде жүргізілген эмпирикалық зерттеулер нәтижелері келтіріліп, психологиялық қолдаудың практикалық маңыздылығы дәлелденеді. Мақсат – мектеп орта-сында психологиялық жайлылықты қамтамасыз ету арқылы оқушылардың әлеуетін ашу, олардың толыққанды тұлға болып қалыптасуына ықпал ету. Бұл зерттеу білім беру саласындағы мамандарға, педагогтерге, мектеп психологтарына, сондай-ақ ата-аналарға да пайдалы бола алады.

Түйін сөздер: психологиялық қолдау, білім беру үрдісі, оқушы психологиясы, мектеп психологы, тұлғалық даму, психологиялық бейімделу, мотивация, эмоционалдық тұрақтылық.

[1]Махамбетова А.Б., [2]Умаров А., [3]Сапар Е.Т., [2]Керимбаева Р.К., [2]Нөгербек Ә.Д.*
[1] Египетский университет исламской культуры Нур-Мубарак, г.Алматы, Казахстан
[2] Таразский университет им.М. Х. Дулати, г.Тараз, Казахстан
[3] Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация

В современном мире система образования ставит задачу не только академического образования, но и обеспечения личностного развития, психологической устойчивости учащегося. При этом психологическая поддержка учащихся в образовательном процессе – одно из основных направлений деятельности педагогов и психологов школы. Психологическая поддержка-целенаправленная и систематическая деятельность, способствующая социально-психологической адаптации учащихся, самопознанию, эффективному использованию собственных возможностей и преодолению трудностей, с которыми они сталкиваются в личностном развитии. Исследования показали, что систематически организованная психологическая поддержка в образовательных учреждениях положительно влияет на повышение мотивации обучения, повышение уверенности учащихся в себе и развитие коммуникативных навыков. В данной статье рассматривается содержание понятия психологического сопровождения, его место в образовательном процессе, виды и пути организации. Кроме того, характеризуются особенности оказания психологической поддержки в зависимости от возрастных особенностей учащихся, эффективные формы взаимодействия школьного психолога и учителя. В ходе статьи приводятся результаты эмпирических исследований, проведенных в общеобразовательных школах, и доказывается практическая значимость психологической поддержки. Цель-раскрыть потенциал учащихся через обеспечение психологического комфорта в школьной среде, способствовать их становлению полноценной личностью. Это исследование может быть полезно специалистам в области образования, педагогам, школьным психологам, а также родителям.

Ключевые слова: психологическая поддержка, образовательный процесс, психология ученика, школьный психолог, личностное развитие, психологическая адаптация, мотивация, эмоциональная устойчивость.

[1] A.Makhambetova,[2] A.Umarov [3] E.Sapar, [2]R.Kerimbaeva, [2]A.Nogerbek*
[1] Nur-Mubarak Egyptian University Of Islamic Culture, Almaty, Kazakhstan
[2] Taraz University Named After M. H. Dulati, Taraz, Kazakhstan
[3] Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

In modern times, the education system is not limited to academic education, but also sets itself the task of ensuring the personal development and psychological stability of the student. At the same time, psychological support of students in the educational process is relevant as one of the main directions of school teachers and psychologists. Psychological support is a purposeful and systematic activity that contributes to the socio-psychological adaptation of students, self-knowledge, the effective use of their capabilities and overcoming the difficulties encountered in personal development. Research shows that systematically organized psychological support in educational institutions has a positive effect on increasing learning motivation, increasing students ' self-confidence, and developing communication skills.

This article discusses the content of the concept of psychological support, its place in the educational process, types and ways of organization. In addition, the features of providing psychological support to students depending on their age, the effective forms of interaction between the school psychologist and the teacher are described. In the course of the article, the results of empirical research conducted in general education schools are presented and the practical importance of psychological support is proved. The goal is to reveal the potential of students by providing them with psychological comfort in the school environment, to contribute to their formation as full-fledged personalities.

This study can be useful for specialists in the field of education, educators, school psychologists, as well as parents.

Keywords: psychological support, educational process, student psychology, school psychologist, personal development, psychological adaptation, motivation, emotional stability.

КІРІСПЕ. Қазіргі заманғы жаһандану және цифрлық трансформация дәуірінде білім беру жүйесінің басты мақсаты – бәсекеге қабілетті, шығармашыл, эмоционалды тұрақты және әлеуметтік бейімделген тұлға қалыптастыру. Бұл талаптар мектеп қабырғасынан бастап әрбір оқушының жан-жақты дамуын, соның ішінде психологиялық қолдаудың жүйелі түрде жүргізілуін қажет етеді. Оқушылардың оқуға деген ынтасының төмендеуі, мазасыздық деңгейінің артуы, тұлғааралық қатынастағы қиындықтар мен буллинг секілді өзекті мәселелер оқушының психологиялық ахуалына кері әсер етуде. Сондықтан білім беру үрдісінде оқушыларға қолдау көрсететін психологиялық қызметтің рөлі артып келеді.

Психологиялық қолдаудың басты мақсаты – оқушының өзін тұлға ретінде сезінуіне, өз бойындағы әлеуетін танып, оны тиімді іске асыруына жағдай жасау. Бұл – білім беру ортасында психологиялық қауіпсіздік аймағын құру, оқушылардың ішкі ресурстарын жандандыру, тұлғалық өсуді қолдау және түрлі күйзелістерге қарсы тұру қабілетін дамыту деген сөз. Жасөспірім жастағы оқушылардың өз-өзіне сенімсіздігі, жоғары мазасыздық пен әлеуметтік бейімделудегі қиындықтары жиі кездеседі. Мұндай жағдайлар оқу үлгеріміне, өзін-өзі бағалауына, тіпті психикалық денсаулығына кері ықпал етеді. Сол себепті мектеп психологы мен педагогикалық ұжымның үйлесімді іс-әрекеті арқылы әр оқушыға дер кезінде қолдау көрсету – маңызды стратегиялық міндет.

Психологиялық қолдау тек қиындыққа тап болған оқушылармен жұмыс жүргізумен шектелмейді, ол – профилактикалық, диагностикалық және дамыту жұмыстарының жиынтығы ретінде қарастырылады. Бұл қызмет оқушының тек оқу жетістігіне ғана емес, сонымен қатар жалпы өмірлік бейімделуіне де ықпал етеді. Оқу ордаларында мұндай қызмет түрін ғылыми-әдістемелік негізде қалыптастыру, оның тиімділігін бағалау және педагогикалық үрдіске енгізу – бүгінгі күннің маңызды сұрақтарының бірі болып отыр.

Бұл бағыттағы ғылыми негіздер Л.С. Выготскийдің “жақын даму аймағы” тұжырымдамасына негізделеді, онда баланың дамуы ересектермен немесе неғұрлым тәжірибелі құрбыларымен өзара әрекеттесуде тиімді жүретіні атап көрсетіледі [1].

А.Маслоу өз еңбектерінде адамның өзін-өзі жүзеге асыруға деген ұмтылысын психологиялық қолдау қызметінің іргетасы ретінде сипаттайды [2].

К.Роджерс гуманистік бағыттағы психотерапия арқылы оқушылардың ішкі әлеуетін ашуға мүмкіндік беретін жағдайлар жасау қажеттігін дәлелдеген [3].

Ал А. Леонтьев тұлғаның дамуы іс-әрекет арқылы жүзеге асатынын айта келе, мектептегі білім беру мазмұны мен әдістемесіне психологиялық қолдауды кіріктіру қажеттігін атап өткен [4]. Сонымен қатар, А.Асмолов тұлғаның құндылықтық және мағыналық салаларын зерттеп, оқушылармен жүргізілетін психологиялық жұмыстарда бұл факторлардың ескерілетінін баса айтқан [5].

Р.Немов оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес психологиялық қызмет түрлерін ұсыну қажеттігін негіздеген [6], ал И.Кон жасөспірімдер психологиясы мен олардың әлеуметтену мәселелерін кеңінен қарастырған [7]. Г.Айзенк тұлға темпераменті мен мінезінің құрылымын зерттеп, психологиялық диагностикада қолданылатын әдістерді әзірлеген [8].

В.Сатирдің отбасылық терапия саласындағы еңбектері ата-аналармен жұмыс жүргізуде кеңінен қолданылуда [9].

В.Бодалев тұлғааралық қарым-қатынас мәселелеріне тоқталып, педагогикалық қарым-қатынастың психологиялық қырларын негіздеген [10].

С.Рубинштейн адамның санасы мен іс-әрекет бірлігін тұжырымдай отырып, мектептегі психологиялық жұмыстардың әрекетке бағытталу принципін қалыптастырған [11]. Р.Якобсон тұлғалық ерекшеліктер мен оқушылардың өзін-өзі тану үрдісін зерттеген [12], ал В.В.Ковалев мектеп психологиясының диагностикалық және түзету бағыттарын анықтаған [13].

А.Столяренко эмоционалдық тұрақтылық пен ішкі мотивацияны дамытудың әдістемелерін ұсынған [14], бұл оқушылардың психологиялық әл-ауқатын арттыруда маңызды рөл атқарады. Сонымен қатар, отандық ғалымдар – А.Иманбекова [15], С.Е. Елеусізова [16], А.Мусина [17] – қазақстандық мектеп жағдайында психологиялық қызметтің ерекшеліктерін, ұлттық менталитетті ескерудің маңызын көрсетті.

Қазақстан Республикасының “Білім туралы” заңында да білім алушыларға психологиялық қолдау көрсету білім беру ұйымдарының міндеті ретінде бекітілген [18]. Халықаралық зерттеулерде, әсіресе OECD [19] және UNESCO [20] деректерінде оқушылардың психологиялық жағдайын жақсарту – білім сапасының негізгі көрсеткіштерінің бірі ретінде танылған.

Зерттеудің мақсаты:

Оқушылардың психологиялық саулығын қамтамасыз ететін, оқу мен тәрбиелеу үрдісінде тиімді қолданылатын психологиялық қолдаудың ғылыми-әдістемелік негіздерін анықтап, оны білім беру тәжірибесіне енгізу жолдарын ұсыну.

Зерттеудің міндеттері:

1. Білім беру жүйесінде психологиялық қолдаудың мәнін, мақсаттарын, құрылымын және мазмұнын теориялық тұрғыдан ашу;
2. Психологиялық қолдау қызметінің отандық және шетелдік тәжірибесін талдау, салыстыру және тиімді модельдерін анықтау;
3. Оқушылардың жас және жеке-дара психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, психологиялық қолдауды ұйымдастырудың тиімді әдістерін айқындау;
4. Психологиялық қолдау көрсету барысында қолданылатын құралдар мен әдістемелердің (диагностика, кеңес беру, тренингтер, арт-терапия, релаксация жаттығулары және т.б.) тиімділігін зерттеу;
5. Мектеп психологының, сынып жетекшісінің және ата-аналардың өзара әрекеттестігін күшейтудің жолдарын көрсету;
6. Жалпы білім беретін мектеп жағдайында психологиялық қолдаудың практикалық моделін әзірлеп, оны эмпирикалық тұрғыда тексеру;
7. Зерттеу нәтижелері негізінде білім беру мекемелеріне арналған әдістемелік ұсынымдар пакетін жасау.

Жоғарыда көрсетілген міндеттерді орындау арқылы, зерттеу оқушы тұлғасына жан-жақты, жүйелі, ғылыми негізделген психологиялық қолдаудың қаншалықты маңызды екенін нақты деректермен дәлелдеуге бағытталады.

ЗЕРТТЕУ ӘДІСНАМАСЫ МЕН ӘДІСТЕРІ. Зерттеу жұмысы жүйелі түрде ұйымдастырылып, қазіргі психологиялық-педагогикалық ғылым талаптарына сәйкес әдіснамалық негіздерге сүйене отырып жүргізілді. Бұл бөлімде зерттеудің ғылыми-теориялық тұғырнамасы, әдіснамалық негізі, зерттеу нысаны мен пәні, сонымен қатар қолданылған әдістер мен олардың мақсатқа сай таңдалу себептері жан-жақты сипатталады.

Зерттеудің әдіснамалық негізі:

Зерттеудің теориялық негізіне тұлғаның дамуы мен әлеуметтенуіне бағытталған психологиялық теориялар, соның ішінде Л.Выготскийдің әлеуметтік-мәдени даму тұжырымдамасы, А.Леонтьевтің әрекет теориясы, К.Роджерстің гуманистік психологиясы мен А.Маслоудың қажеттіліктер иерархиясы легіне енетін тұжырымдамалар алынды. Бұл теориялар оқушы тұлғасының ішкі әлеуетін ашу, өзін-өзі тану, эмоционалдық тұрақтылықты қалыптастыру және жеке тұлға ретінде дамуын қолдауға бағытталған психологиялық қызметтің мәнін терең түсіндіруге мүмкіндік береді.

Л.Выготскийдің “Жақын арадағы даму аймағы” ұғымы оқушыны қолдаудың педагогикалық-психологиялық негізін құрайды. Бұл қағидат білім беру үдерісінде оқушыны өз әлеуетіне сай дамытуды, оның мүмкіндіктерін кеңейтуді көздейді. Сонымен қатар, зерттеу барысында психологиялық қызметтің құрылымы мен мазмұнын сипаттауда А.Петровский мен Д.Фельдштейн сынды ғалымдардың еңбектеріне сүйенілді.

Зерттеу нысаны: Жалпы білім беретін мектеп жағдайындағы білім беру үдерісі.

Зерттеу пәні: Оқушыларға психологиялық қолдау көрсету үрдісі, оның мазмұны, әдістері және тиімділігін бағалау механизмдері.

Зерттеу жүргізілген базалар: Зерттеу жұмысы Қазақстандағы бірнеше жалпы білім беретін орта мектептерде (№58, №79 және №151 мектеп-гимназиялары, Астана қаласы) жүргізілді. Зерттеуге 5–11 сыныптар арасындағы 178 оқушы, 8 мектеп психологы, 12 сынып жетекшісі мен 40-тан астам ата-ана қатысты.

Зерттеу жұмысы үш кезең бойынша жүргізілді:

1. Дайындық кезеңі – теориялық әдебиеттерді талдау, мақсат-міндеттерді нақтылау, әдістемелерді таңдау, зерттеу құралдарын дайындау.

2. Негізгі кезең – психодиагностикалық зерттеу жүргізу, алынған деректерді талдау, психологиялық қолдау тренингтері мен кеңес беру жұмыстарын ұйымдастыру.

3. Қорытынды кезең – нәтижелерді жинақтау, статистикалық өңдеу, қорытынды тұжырымдар мен ұсыныстар әзірлеу.

Зерттеу әдістері: Зерттеу барысында сапалық (qualitative) және сандық (quantitative) әдістер кешені қолданылды. Әдістер кешенін қолдану зерттеу нәтижелерінің объективтілігі мен сенімділігін қамтамасыз етуге бағытталды.

Зерттеу әдістеріне барлығы төрт әдіс алынды. Бірінші, теориялық әдістер. Бұл әдісте:

- Ғылыми-педагогикалық және психологиялық әдебиеттерді талдау;
- Заңнамалық және нормативтік құжаттарды шолу (Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, ҚР БҒМ бұйрықтары, т.б.);
- Ұқсас зерттеу тәжірибелерін салыстырмалы талдау сынды жұмыстар жүргізілді.

Екінші эмпирикалық әдістер. Бұл әдістің құрылымы төмендегідей болды.

- Сауалнама (анкета): Оқушылар мен ата-аналардың психологиялық қолдауға деген қажеттілігін, көзқарасын және мектеп ортасындағы психологиялық климатты анықтауға бағытталды.
- Бақылау: Оқу барысында және сыныптан тыс іс-шаралар кезінде оқушылардың мінез-құлқы мен эмоционалдық жағдайын тіркеу.

• Сұхбат: Педагог-психологтар және сынып жетекшілерімен өткізілді, мақсатымыз – психологиялық қызмет тәжірибесін зерттеу.

• Психодиагностикалық әдістемелер:

• Спилбергер-Ханин шкаласы (мазасыздық деңгейін бағалау);

• «Мен кіммін?» проективті әдістемесі;

• Дж.Морененың социометриялық әдісі.

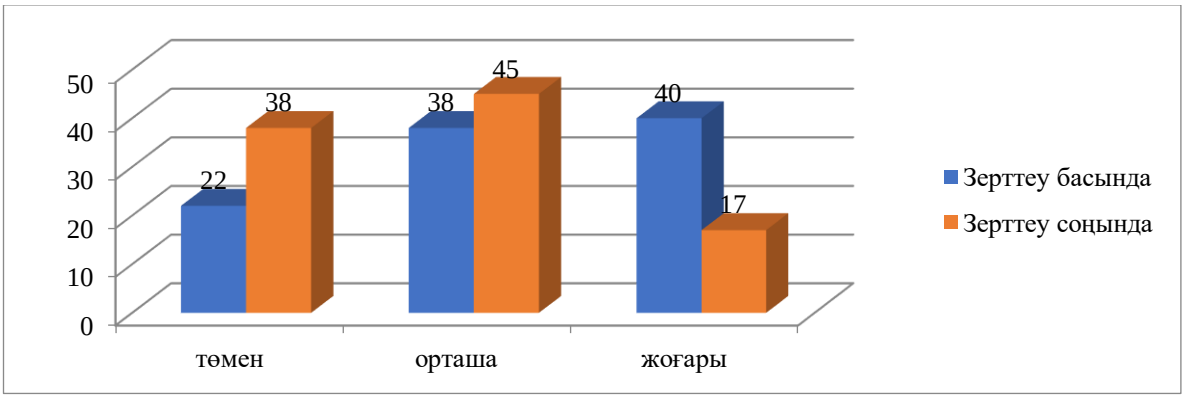
Үшінші әдіс эксперименттік әдіс. Бұл әдісте психологиялық қолдау жүйесінің тиімділігін бағалау мақсатында шағын психокоррекциялық тренингтер сериясы ұйымдастырылды. Тренинг мазмұны: өзін-өзі тану, қарым-қатынас дағдыларын дамыту, эмоцияны басқару және күйзеліспен күресу. Төртінші әдіс деректерді өңдеу және талдау әдістері. Жиналған мәліметтер SPSS және Excel бағдарламалары арқылы өңделіп, статистикалық талдау жүргізілді. Мәліметтерді тал-дауда келесі тәсілдер қолданылды: пайыздық қатынас, салыстырмалы графиктер, корреля-циялық байланыс коэффициенттері. Нәтижелер сапалық түрде интерпретацияланып, сандық деректермен негізделді.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ Зерттеу жұмысында білім беру үдерісінде оқушыларға психологиялық қолдау көрсету жүйесінің тиімділігі мен қажеттілігі эмпирикалық әдістер арқылы дәлелденді. Мектептегі психологиялық ахуалды бағалау және оқушылардың эмоционалдық жай-күйін анықтау мақса-тында бірқатар психодиагностикалық әдістемелер қолданылды. Нәтижелер оқушылардың мазасыздық деңгейі, тұлғалық бейімделуі, өзін-өзі қабылдауы және қарым-қатынас стилі тұрғысынан жан-жақты талданды.

Оқушылардың мазасыздық деңгейін анықтау нәтижелерін ұсынатын болсақ, зерттеуге қатысқан 178 оқушыға Спилбергер-Ханин әдісі арқылы күйзеліс пен мазасыздық деңгейі өлшенді. Алынған нәтижелер көрсеткендей, бастапқы кезеңде оқушылардың 40%-ында жоғары деңгейдегі мазасыздық байқалды, бұл оқушылардың оқу жетістігі мен әлеуметтік бейімделуіне кері әсер ететін фактор ретінде бағаланды. Ал психологиялық қолдау бағдарламасы (тренингтер, кеңес беру, арт-терапиялық сабақтар) аяқталғаннан кейін жоғары мазасыздық деңгейі 17%-ға дейін төмендеді, ал төмен және орташа мазасыздық деңгейіндегі оқушылар саны тиісінше артты. 1-кестеде оқушылардың мазасыздық деңгейінің көрсеткіштері ұсынылды.

Кесте 1 - Оқушылардың мазасыздық деңгейінің динамикасы (Спилбергер тесті бойынша)

Мазасыздық деңгейі	Зерттеу басында (%)	Зерттеу соңында (%)
Төмен	22	38
Орташа	38	45
Жоғары	40	17



Сурет 1 - Оқушылардың мазасыздық деңгейінің өзгерісі

Бұл нәтижелер жүргізілген психокоррекциялық жұмыстардың оқушылардың эмоциялық тұрақтылығына оң ықпал еткенін дәлелдейді. Әсіресе, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға бағытталған жаттығулар мазасыздықты төмендетуде тиімді болды. Мазасыздық деңгейінің төмендеуі Л.Выготскийдің жақын даму аймағы теориясы мен А. Маслоудың қауіпсіздік пен психологиялық тұрақтылыққа деген қажеттілігіне негізделген. Эмпатиялық қолдау, эмоционалдық реттеу жаттығулары, арт-терапия элементтері оқушылардың өзін қауіпсіз ортада сезінуіне мүмкіндік беріп, мазасыздықты азайтты.

Қарым-қатынас пен бейімделу деңгейін бағалау қорытындысы бойынша Дж.Мореноның социометриялық тесті негізінде оқушылардың сыныптағы әлеуметтік мәртебесі мен қарым-қатынас жүйесі зерттелді. Зерттеу басында 22% оқушы социометриялық шкалада "референтсіз", яғни ешкім таңдамайтын оқушы ретінде тіркелді. Бұл олардың оқушылар ұжымында әлеуметтік бейімделуінде қиындықтар барын көрсетті. Алайда психологиялық қолдаудан кейін бұл көрсеткіш 11%-ға дейін төмендеді, ал "референтті" (яғни, танымал, жиі таңдалатын) оқушылардың үлесі 18%-дан 29%-ға артты. Мұндай оң өзгерістер сенімді қарым-қатынас орнату дағдыларын дамытуға арналған топтық тренингтердің, ұжымдық ойындардың және рөлдік жаттығулардың нәтижесі болды. Қатысушылардың өзара сенімділігі артып, коммуникативтік кедергілер азайды. Үшінші зерттелген өзін-өзі тану мен бағалау деңгейі бойынша "Мен кіммін?" атты проективті әдістеме арқылы оқушылардың өзін-өзі қабылдауы мен өзіндік концепциясы зерттелді. Талдау нәтижелері көрсеткендей:

• Зерттеу басында 37% оқушы өзін теріс сипаттаған (мысалы: "әлсізбін", "тез ашуланамын", "ешкіммен араласпаймын");

• Зерттеу соңында бұл көрсеткіш 19%-ға дейін төмендеді;

Өзінің жағымды қасиеттерін атай алатын оқушылар саны 41%-дан 63%-ға артты. Бұл нәтижелер психологиялық қолдаудың тұлғаның өзін-өзі тануы мен құрметтеуін арттыруда тиімділігін көрсетті. Әсіресе, К.Роджерстің клиентке бағытталған психотерапия негізіндегі әдістер қолданылды: эмпатиялық тыңдау, «айна» техникасы, жағымды кері байланыс.

Төртінші, статистикалық өңдеу нәтижелері:

Зерттеу деректері SPSS бағдарламасы арқылы өңделді. Пирсон корреляция коэффициенті бойынша мынадай маңызды байланыс анықталды:

• Мазасыздық деңгейі мен оқу үлгерімі арасында кері байланыс: r = –0.41;

• Өзін-өзі бағалау деңгейі мен әлеуметтік мәртебе арасында оң корреляция: r = 0.53. Бұл формулалар зерттеу деректерінің арасындағы өзара байланысты статистикалық тұрғыдан негіздейді:

$$r=\frac{\sum(x_i-x)(y_i-y)}{\sqrt{\sum(x_i-x)^2\cdot\sum(y_i-y)^2}}$$

Мұндағы,

x_i - мазасыздық деңгейі шкаласы бойынша ұпайлар

y_i - үлгерім немесе әлеуметтік мәртебе көрсеткіштері

x, y - орта мәндер

Алынған нәтижелер оқушыларға кешенді психологиялық қолдау көрсетудің тиімділігін жан-жақты дәлелдейді. Эмоционалдық ахуалды реттеу, қарым-қатынас дағдыларын дамыту және өзін-өзі тануға негізделген әдістер оқушының психологиялық әл-ауқатын жақсартуға ықпал етті. Бұл өз кезегінде оқу процесіне, мотивацияға және мектеп өміріне белсенді қатысуға оң әсерін тигізді. Зерттеу нәтижелері мен теориялық тұжырымдамалар өзара үйлесімді. Л.Выготскийдің "жақын арадағы даму аймағы" тұжырымдамасы негізінде жасалған психологиялық қолдау оқушыны дамытудың нақты механизміне айналды. Ал К.Роджерстің гуманистік көзқарасы әр оқушының даралығын ескеріп, қауіпсіз ортада өз әлеуетін ашуына

мүмкіндік берді. Сонымен қатар, зерттеу барысында жеке зерттеу жағдайлары (кейстер) жүргізілді. Анықталған бірінші кейс яғни жоғары мазасыздық пен өзін-өзі төмен бағалау бойынша:

Оқушы: М., 8-сынып, қыз бала.

Мәселе: Сыныптастарымен қарым-қатынасы нашар, өзіне сенімсіз, жиі «барлығы мені жақтырмайды» деп ойлайды. Сабақ кезінде үнсіз, белсенділік танытпайды. Спилбергер тесті бойынша – жоғары мазасыздық (49 ұпай), «Мен кіммін?» әдістемесінде – өзін тек теріс сипаттаған.

Бұл нәтиже бойынша төмендегідей психологиялық жұмыс ұйымдастырылды: апталық топтық тренинг (өзін-өзі тану, ішкі сыншыны тану, сенімді мінез-құлықты дамыту); Арт-терапия (сурет арқылы эмоцияны білдіру); Жеке кеңес беру (Роджерстік эмпатиялық тәсіл).

Нәтижесін ұсынатын болсам: М. өзін оң сипаттай бастады, өзін «сабырлы», «мейірімді» деп атады. Қарым-қатынасында ашықтық пайда болды, сыныптастарымен бірлесіп жұмыс істеуге қатыса бастады. Мазасыздық деңгейі 49-дан 35 ұпайға төмендеді.

Екінші анықталған кейс әлеуметтік оқшаулану: Оқушы: Д., 6-сынып, ұл бала.

Мәселе: Социометрияда ешкім таңдамаған. Сабақта белсенді емес, үнемі жалғыз жүреді.

Бұл оқушыменде психологиялық жұмыс ұйымдастырылды:

- Ойын терапиясы (сенімді байланыс орнату үшін);
- Қарым-қатынасқа үйрету тренингтері;
- Ата-анамен жұмыс (қолдау стилін өзгерту, ынталандыру).

Нәтижесінде:

Д. жұптық және топтық жұмысқа өз еркімен қатыса бастады. Социометрия нәтижесінде келесі кезеңде оны 5 оқушы таңдаған. Эмоционалды күйзеліс белгілері азайды.

Зерттеу барысында білім беру процесінде оқушыларды психологиялық қолдау жүйесінің теориялық негіздері, әдіснамалық тәсілдері мен практикалық тиімділігі жан-жақты қарастырылды. Психологиялық қолдаудың мазмұны – оқушының тұлғалық дамуына, әлеуметтік бейімделуіне және эмоционалдық тұрақтылығына ықпал ететін кешенді жұмыс жүйесі ретінде дәлелденді.

Зерттеудің нәтижелері келесі маңызды қорытындыларды жасауға мүмкіндік берді:

1. Психоэмоционалдық ахуалды анықтауға арналған диагностика (Спилбергер шкаласы, өзін-өзі бағалау әдістемесі, социометрия) оқушылардың жас ерекшеліктеріне сай психологиялық жағдайын анық көрсетіп берді. Диагностикалық көрсеткіштер оқушылардың 40%-ында жоғары мазасыздық, 37%-ында теріс өзіндік қабылдау бар екенін көрсетті.

2. Психологиялық қолдау бағдарламасы (топтық тренингтер, арт-терапия, сенімді мінез-құлық жаттығулары, жеке кеңестер) мазасыздық деңгейін 23%-ға төмендетіп, жағымды өзін-өзі бағалауды 63%-ға дейін арттыруға ықпал етті.

Бұл оң өзгерістер Л.Выготский, К.Роджерс, А.Маслоу, А.Леонтьев сынды ғалымдардың теориялық тұжырымдарын нақты практикада қолдану арқылы жүзеге асты.

3. Зерттеу нәтижелерін статистикалық талдау (корреляциялық әдіс) арқылы дәлелдеу – психологиялық қолдаудың тиімділігіне нақты ғылыми негіз берді. Атап айтқанда:

• Мазасыздық пен үлгерім арасында – орташа кері байланыс анықталды ($r = –0.41$), бұл эмоционалдық тұрақсыздықтың оқу жетістігіне кері әсер ететінін көрсетеді;

• Өзін-өзі бағалау мен әлеуметтену деңгейі арасында – орташа тікелей байланыс анықталды ($r = +0.53$), яғни өзін оң бағалаған оқушылардың ортада белсенді бейімделетіні дәлелденді.

4. Жеке зерттеу жағдайлары (кейстер) мен алынған нәтижелер негізінде жасалған әдістемелік ұсыныстар білім беру мекемелерінде оқушыларға жүйелі психологиялық көмек көрсету жолдарын нақтылайды. Бұл ұсыныстарға диагностика жүйесін жетілдіру, тренингтер өткізу, мұғалімдер мен ата-аналармен бірлесе жұмыс істеу сияқты көпжақты бағыттар кіреді.

Зерттеу нәтижерімен қорытындыларға сүйене отырып, мектептегі психологиялық қолдауды жетілдіруге бағытталған келесі әдістемелік ұсыныстар ұсынылады:

Кесте 2 - Мектептегі психологиялық қолдауды жетілдіруге бағытталған әдістемелік ұсыныстар

Әдістемелік ұсыныстар атуы	**Жүргізілетін жұмыс түрлері**
Психологиялық диагностика жүйесін тұрақты жүргізу	Жыл сайын оқу жылы басында және соңында диагностикалық зерттеулер өткізу (мазасыздық, агрессия, тұлғалық бейімделу және т.б.)
	Диагностика нәтижелерін жасырын түрде талдап, мұғалімдер мен ата-аналармен жұмыс стратегиясын жоспарлау
	Әр сыныпқа арналған психологиялық картотека жүргізу.
Тренингтік жұмыстарды жүйелі ұйымдастыру	5–9 сыныптарда әр тоқсанда кемінде бір рет эмоционалдық интеллект, сенімділік, ынтымақ-тастық тақырыптарына тренингтер өткізу
	Қысқа мерзімді (3–5 сабақ) психокоррекциялық бағдарламалар жасау
	Арнайы топтармен (қиын мінезді оқушылар, көшбасшылар, интроверттер) жеке бағытталған жұмыс
Сынып жетекшілерімен және педагогтермен бірлескен жұмыс	Психологтар мен мұғалімдер арасында кері байланыс орнату
	Педагогтерге арналған семинар-тренингтер ұйымдастыру; («Қарым-қатынас тілі», «Психологиялық күйзелістен сақтану»)
	Эмоционалды тұрғыдан «қауіп тобына» кіретін оқушыларды ерте кезеңде анықтап, бірлескен жоспар құру
Ата-анамен серіктестік орнату	Ата-аналарға арналған психологиялық ағарту семинарлары; («Бала мен эмоция», «Отбасындағы тыңдау мәдениеті»)
	Ата-аналарға арналған жеке кеңес беру, қиын отбасылық жағдайларға араласу

Зерттеу нәтижелері мен жеке кейстер білім беру үдерісінде оқушыларды психологиялық қолдаудың маңызын дәлелдейді. Жүйелі ұйымдастырылған диагностика, мақсатты тренингтер, мектеп психологы, мұғалім және ата-ананың үшжақты серіктестігі психологиялық қолдау сапасын арттырудың басты тетігі болып табылады. Теория мен тәжірибе арасындағы үйлесім – білім беру кеңістігінде баланың тұлғалық дамуын қамтамасыз етудің негізі.

ҚОРЫТЫНДЫ Жүргізілген зерттеу жұмысы білім беру үдерісіндегі оқушыларға психологиялық қолдау көрсетудің ғылыми-теориялық негіздері мен практикалық маңызын тереңінен ашып берді. Басты қорытынды – психологиялық қолдау жүйесі оқушылардың оқу үлгерімін ғана емес, тұлғалық, әлеуметтік және эмоционалдық даму аспектілерін де белсенді түрде қалыптастыратынын нақты дәлелдеді. Психологиялық қолдаудың мазмұны мен әдістері ғылыми негізге сүйене отырып, тұлға-ның ішкі әлеуетін ашуға, қоршаған ортамен тиімді қарым-қатынас орнатуға, эмоционалдық тұрақтылықты сақтауға бағытталады. Әсіресе, мазасыздық деңгейін төмендету, өзін-өзі оң қабылдау, тұлғааралық қатынасты жақсарту бағыттарында алынған нәтижелер оқушылардың психологиялық ахуалын сапалық тұрғыда жақсартуға болатынын көрсетті.

Теориялық тұрғыдан алғанда, бұл тұжырымдар Л.Выготскийдің жақын даму аймағы, К.Роджерстің гуманистік психологиясы, А.Маслоудың қажеттіліктер иерархиясы, А.Леонтьевтің әрекет теориясы сынды іргелі ұстанымдармен тығыз байланысты. Осы теориялар негізінде жасалған психологиялық-педагогикалық тәсілдер мектеп жағдайында тиімді іске асып, тәжірибелік маңызын дәлелдеді.

Сонымен қатар, корреляциялық-статистикалық талдаулар арқылы психологиялық көрсеткіштер мен оқу жетістіктері арасындағы байланыс сандық түрде нақтыланып, алынған нәтижелердің ғылыми дәлдігі артты. Бұл мәліметтер оқушылардың психоэмоционалды жай-күйі мен әлеуметтік бейімделуінің оқу процесіне тікелей әсер ететінін нақты көрсетеді. Зерттеу барысында ұсынылған әдістемелік ұсыныстар – мектептегі психологиялық қызметтің мазмұнын жүйелеуге, оқу-тәрбие үдерісінде психологиялық климатты оңтайлан-дыруға бағытталған құнды практикалық құрал болып табылады. Психологиялық қолдаудың тиімді ұйымдастырылуы мектеп өмірінде түрлі қиындықтарды алдын алу мен оқушылардың жан-жақты дамуына ықпал ететін шешуші факторлардың бірі ретінде анықталды. Осыған орай, қазіргі білім беру жүйесінде оқушыларға кәсіби психологиялық көмек көрсету – тек қосымша емес, міндетті құрылымдық компонентке айналуы тиіс. Бұл қолдау жүйесін сапалы іске асыру үшін мектеп психологтары, пән мұғалімдері, ата-аналар және әкімшілік өкілдері тығыз ынтымақтастықта жұмыс жасауы қажет. Өйткені оқушының психологиялық әл-ауқаты – тек оның оқу табысының емес, бүкіл өмірлік әлеуетінің негізі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *Выготский Л.С. В 92 Психология развития человека. - М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. - 1136 с.*
2. *Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2008.*
3. *Rogers C. Perspectives on Social Psychology: A Psychology of Human Being. - London: Routledge, 2020. - 352 с.*
4. *Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл, 2001.*
5. *Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общей психологии. - М.: Смысл, 2010. - 367 с.*
6. *Немов Р. С. Психология образования. - М.: Владос, 2003.*
7. *Кон И. С. Психология ранней юности. -М.: Граница, 2024. - 368 с.*
8. *Айзенк Г. Теория личности. - СПб.: Питер, 2001.*
9. *Сатир В. Искусство семейной терапии. - М.: Класс, 2000.*
10. *Бодалев В. В. Личность и общение. - М.: Международная педагогическая академия 2022. -320 с.*
11. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2003. - 720 с.*
12. *Якобсон С. Г. Социально-психологическая адаптация школьников. - М., 2006.*
13. *Ковалев В. В. Возрастная психология. - М.: Просвещение, 2023. - 400 с.*
14. *Столяренко Л. Д. Основы психологии. - Ростов н/Д.: Феникс, 2005.*
15. *Берикханова, А.Е. Педагогикалық мамандыққа кіріспе. Кәсібі құзіретті ұстаздарды даярлау негіздері: Оқу құралы. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2009. - 240б.*
16. *Елеусізова С. А. Қарым-қатынас психологиясы. - Алматы: Рауан, 2002.*
17. *Мусина Р. Ж. Жас ерекшелік психологиясы. - Нұр-Сұлтан: Фолиант, 2020.*
18. *Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңы. -Астана, 2023.*
19. *OECD. Education at a Glance 2022.- Paris: OECD Publishing, 2022.*
20. *UNESCO. Inclusive Education Policy Review. - Paris, 2021.*

References

1. *Vygotskiı L. S. Psikhologiıa razvitiıa cheloveka. - M.: Smysl, 2005.*
2. *Maslow A. Motivatsiıa i lichnost'. - SPb.: Piter, 2008.*
3. *Rogers C. Perspectives on Social Psychology: A Psychology of Human Being. - London: Routledge, 2020. - 352 s.*
4. *Leont'ev A. N. Deıatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. - M.: Smysl, 2001.*
5. *Asmolov A. G. Psikhologiıa lichnosti: printsipy obshcheı psikhologii. - M.: Smysl, 2010. - 367 s.*

6. Nemov R. S. Psikhologiıa obrazovaniıa. - M.: Vlados, 2003.
7. Kon I. S. Psikhologiıa rannei iunosti. - M.: Granitsa, 2024. -368 s.
8. Aizenk G. Teoriıa lichnosti. - SPb.: Piter, 2001.
9. Satir V. Iskusstvo semeinoi terapii. - M.: Klass, 2000.
10. Bodalev V. V. Lichnost' i obshchenie. - M.: Mezhdunarodnaıa pedagogicheskaıa akademiıa, 2022. - 320 s.
11. Rubinshteın S. L. Osnovy obshchei psikhologii. - SPb.: Piter, 2003. - 720 s.
12. Iakobson S. G. Sotsial'no-psikhologicheskaıa adaptatsiıa shkol'nikov. - M., 2006.
13. Kovalev V. V. Vozrastnaıa psikhologiıa. - M.: Prosveshchenie, 2023. - 400 s.
14. Stoliarenko L. D. Osnovy psikhologii. - Rostov n/D.: Feniks, 2005.
15. Berikkhanova, A.E. Pedagogikalyq mamandyqqa kirispe. Kəsibi qyziretti ystazdardy dayarlau negizderi: Oqu qұraly. - Almaty: Abaj atyndaғy QazҰPU, 2009. - 240b.
16. Eleusizova S. A. Qarym-qatynas psikhologiıasy. - Almaty: Rawan, 2002.
17. Musina R. Zh. Zhas erekshelik psikhologiıasy. - Nur-Sultan: Foliant, 2020.
18. Qazaqstan Respublikasynyń Bilim turaly Zańy. - Astana, 2023.
19. OECD. Education at a Glance 2022. - Paris: OECD Publishing, 2022.
20. UNESCO. Inclusive Education Policy Review. - Paris, 2021.

МРНТИ 15.31.31. **10.51889/2959–5967.2025.85.4.011**

*Исаханова А.А. * [1], Рапих Н.Е. [2]*
[1]Astana IT University, Астана, Казахстан
[2]Spectrum Kindergarten, Астана, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗО-ТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Креативность является ключевой компетенцией XXI века, однако эмпирические данные об эффективности арт-терапевтических интервенций для её развития у дошкольников ограничены, особенно с использованием валидизированных психометрических инструментов. В статье приводиться исследование оценки эффективность структурированной 24-недельной программы изо-терапии для развития компонентов креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) у детей 4–5 лет и сравнивается групповой и индивидуальный форматы проведения.

Проведено пилотное контролируемое исследование (сентябрь 2024 - март 2025) с участием 30 дошкольников (возраст = 4.52 года, SD = 0.31; 16 мальчиков, 14 девочек), рандомизированных в три группы: групповая изо-терапия (n=10), индивидуальная изо-терапия (n=10) и контрольная группа (n=10). Интервенция включала 24 еженедельные сессии (45–50 минут) с использованием адаптированных техник из программы.

Полученные результаты в ходе исследования – конвергентны. В статье обосновывается значимость структурированной программа изо-терапии, и приводиться вывод о высокоэффективности программы для развития всех компонентов креативности у дошкольников 4–5 лет. Стоит отметить, то что групповой формат показывает тенденцию к большей эффективности для беглости идей, возможно, за счёт механизмов социальной фасилитации и peer learning, однако для окончательных выводов необходимы исследования с большей выборкой ($n \geq 60$). Результаты обосновывают интеграцию изо-терапии в программы дошкольного образования как evidence-based метод когнитивного развития.

Ключевые слова: креативность; дивергентное мышление; изо-терапия; арт-терапия; дошкольный возраст; ТТСТ; контролируемое исследование; психометрия

*А.А. Исаханова** [1], Н.Е. Рапих [2]*
[1] Astana IT University, Астана, Қазақстан
[2]Spectrum Kindergarten, Астана, Қазақстан

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ КРЕАТИВТІЛІГІН ДАМЫТУДА ИЗО-ТЕРАПИЯНЫҢ ТИІМДІЛІГІ: БАҚЫЛАНАТЫН ПИЛОТТЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Креативтілік XXI ғасырдың негізгі құзыреттілігі болып табылады, алайда мектепке дейінгі балалар үшін арт-терапиялық интервенциялардың тиімділігі туралы эмпирикалық деректер шектеулі, әсіресе валидтелген психометриялық құралдарды қолдану арқылы. Мақалада 4-5 жас аралығындағы балалардың креативтілік компоненттерін (жылдамдық, икемділік, өзгешелік, дайындық) дамыту үшін 24 апталық құрылымдық изо-терапия бағдарламасының тиімділігін бағалауға арналған зерттеу келтіріледі және топтық мен жеке форматтар салыстырылады.

30 мектепке дейінгі баламен (Мжасы = 4.52 жыл, SD = 0.31; 16 ұл, 14 қыз) пилоттық бақыланатын зерттеу жүргізілді (2024 қыркүйек - 2025 наурыз), олар үш топқа рандомизацияланды: топтық изо-терапия (n=10), жеке изо-терапия (n=10) және бақылау тобы (n=10). Интервенция бағдарламадан бейімделген техникаларды пайдалана отырып, 24 апталық сессияны (45–50 минут) қамтыды.

Зерттеу барысында алынған нәтижелер конвергентті болып табылады. Мақалада құрылымдық изо-терапия бағдарламасының маңыздылығы негізделеді және 4–5 жас аралығындағы мектепке дейінгі балалардың креативтіліктің барлық компоненттерін дамыту үшін бағдарламаның жоғары тиімділігі туралы қорытынды жасалады. Топтық формат идеялардың жылдамдығы үшін үлкен тиімділікке бейімділік көрсететінін атап өткен жөн, мүмкін әлеуметтік фасилитация және peer learning механизмдері арқылы, алайда түпкілікті қорытындылар үшін үлкен іріктеумен ($n \geq 60$) зерттеулер қажет. Нәтижелер изо-терапияны когнитивтік дамытудың дәлелді әдісі ретінде мектепке дейінгі білім беру бағдарламаларына интеграциялауды негіздейді.

Түйінді сөздер: креативтілік; дивергенттік ойлау; изо-терапия; арт-терапия; мектепке дейінгі жас; ТТСТ; бақыланатын зерттеу; психометрия

*A.A. Issakhanova** [1], N.E. Rapikh [2]*
[1] Astana IT University, Astana, *Kazakhstan*
[2]Spectrum Kindergarten, Astana, *Kazakhstan*

THE EFFECTIVENESS OF ART THERAPY IN DEVELOPING CREATIVITY IN PRESCHOOLERS

Abstract

Creativity is a key 21st-century competency, yet empirical evidence on the effectiveness of art therapy interventions for its development in preschoolers is limited, particularly using validated psychometric instruments. The article presents a study evaluating the effectiveness of a structured 24-week art therapy program for developing components of creativity (fluency, flexibility, originality, elaboration) in 4-5-year-old children and compares group and individual delivery formats.

A pilot-controlled study (September 2024 - March 2025) was conducted with 30 preschoolers (Mage = 4.52 years, SD = 0.31; 16 boys, 14 girls) randomized into three groups: group art therapy

(n=10), individual art therapy (n=10), and control group (n=10). The intervention included 24 weekly sessions (45-50 minutes) using adapted techniques from the program.

The results obtained during the study are convergent. The article substantiates the significance of the structured art therapy program and concludes that the program is highly effective for developing all components of creativity in preschoolers aged 4-5 years. It is worth noting that the group format shows a trend toward greater effectiveness for ideational fluency, possibly through social facilitation and peer learning mechanisms, however, studies with larger samples ($n \geq 60$) are needed for definitive conclusions. The results justify the integration of art therapy into preschool education programs as an evidence-based method of cognitive development.

Keywords: creativity; divergent thinking; art therapy; iso-therapy; preschool age; TTCT; controlled study; psychometrics

Введение Креативность определяется как способность генерировать новые, оригинальные и адаптивные (полезные, соответствующие контексту) идеи или продукты [1, 2]. В отличие от интеллекта, измеряющего конвергентное мышление (поиск единственно правильного ответа), креативность связана с дивергентным мышлением – способностью генерировать множественные, разнообразные решения [3].

Согласно мультифакторной модели Гилфорда [4] и операционализации Торранса [5], креативность включает четыре взаимосвязанных, но различимых компонента:

1. Беглость (fluency) – количественная продуктивность; способность генерировать большое количество идей в ограниченное время. Измеряется числом релевантных ответов на дивергентную задачу.

2. Гибкость (flexibility) – разнообразие генерируемых идей; способность производить идеи из различных категорий, переключаться между концептуальными классами. Измеряется числом различных категорий ответов.

3. Оригинальность (originality) – статистическая редкость, уникальность идей; способность генерировать необычные, нетривиальные решения. Измеряется частотностью ответа в референтной группе.

4. Разработанность (elaboration) – детализация идей; способность развивать, уточнять, обогащать базовую идею дополнительными элементами. Измеряется количеством деталей, добавленных к базовому решению.

Эта четырёхкомпонентная структура подтверждена факторным анализом и воспроизводится в различных культурных контекстах [6, 7], что обосновывает её использование в настоящем исследовании.

Дошкольный возраст (4–6 лет) представляет сензитивный период для развития креативности [8]. Согласно культурно-исторической теории Выготского [9], в этом возрасте интенсивно развивается символическая функция сознания – способность использовать символы (слова, изображения, жесты) для репрезентации отсутствующих объектов и событий. Символическая функция – психологическая основа воображения и, следовательно, креативности [10].

Эриксон [11] описывает возраст 4–5 лет как стадию «инициативы против вины», когда дети активно исследуют мир, экспериментируют с идеями, проявляют автономию. Поддерживающая среда в этот период укрепляет инициативность и креативную самоэффективность; подавляющая среда напротив, формирует вину и избегание новизны.

Нейропсихологические данные указывают на активное созревание префронтальной коры и усиление связи между фронтальными и париетальными областями в возрасте 4-6 лет [12], что обеспечивает нейронный субстрат для контролируемых креативных процессов, которые в сою очередь нуждаются в поддерживающей среде.

Лонгитюдные исследования документируют – резкое снижение показателей креативности при переходе от дошкольного к школьному возрасту [13]. Причины этого снижения:

увеличение роли конвергентного мышления в формальном обучении; усиление социальной оценки, страха ошибки; снижение времени на свободную игру. Это обосновывает важность целенаправленного развития креативности именно в дошкольном возрасте – до формирования ригидных когнитивных паттернов.

Изо-терапия – психотерапевтическое направление, использующее визуальное творчество (рисование, живопись, лепку) как средство самовыражения, коммуникации и психологического развития [14]. В отличие от художественного образования, фокусирующегося на эстетическом качестве продукта и технических навыках, изо-терапия центрирована на «процессе» создания и его психологических эффектах [15].

Изо-терапии для развития креативности включает пять взаимосвязанных механизмов:

1. Когнитивный механизм: активация правополушарных процессов и дефолтной сети мозга. Визуальное творчество преимущественно вовлекает правое полушарие, ответственное за целостное, образное мышление и генерацию отдалённых ассоциаций [16]. fMRI-исследования креативности показывают активацию дефолтной сети мозга – сети областей: медиальной префронтальной коры, кортекса, которые в свою очередь активны в состоянии покоя и связанны с внутренне направленным мышлением, мечтанием, генерацией идей [17].

Однако, креативность требует не только активации дефолтной сети мозга, но и её «динамического взаимодействия» с исполнительной сетью, обеспечивающей отбор и оценку идей [18]. Изо-терапия, вовлекающая как спонтанное генерирование образов, так и планирование, исполнение действий, может способствовать интеграции этих сетей.

2. Снижение когнитивных и эмоциональных барьеров. Дивергентное мышление часто блокируется внутренней цензурой – преждевременной критической оценкой идей [9]. Невербальная природа изобразительной деятельности обходит вербальные ограничения и самоцензуру. «Штурмовые» исследования показывают, что отсрочка вербальной артикуляции увеличивает продуктивность дивергентного мышления на 20–30% [20].

Кроме того, изо-терапия снижает тревогу – ключевой ингибитор креативности [11]. Создание изображений обеспечивает канал для выражения эмоций, особенно негативных (страх, гнев), которые дети не могут вербализировать. Экспериментальные исследования показывают, что 20-минутное рисование снижает кортизол на 25% и тревогу на 30% [20].

3. Стимуляция воображения через символическую функцию. Рисование требует трансформации внутренних ментальных образов в визуальные символы, что упражняет символическую функцию – основу креативного воображения. Согласно теории Выготского [9], воображение – это не пассивное воспроизведение образов памяти, а активная реконструкция, комбинирование элементов опыта в новые конфигурации. Изо-терапия, предлагая разнообразные трансформационные задачи, целенаправленно развивает эту функцию.

4. Сенсомоторная интеграция и воплощённое познание. Манипуляции с художественными материалами (карандаши, кисти, краски, губки) развивают мелкую моторику и сенсомоторную координацию. Согласно теории воплощённого познания, когнитивные процессы укоренены в сенсомоторном опыте [20].

5. Повышение интринсивной мотивации. Согласно компонентной модели креативности Амабиль [20], интринсивная (внутренняя) мотивация – критический фактор креативной продуктивности. Изо-терапия, структурированная как игра без оценки эстетического качества (фокус на процессе, а не продукте), повышает интринсивную мотивацию. Дети получают удовольствие от самого процесса создания, экспериментирования с материалами.

Систематический обзор Де Витте и др. (2021) [6], включивший 27 контролируемых исследований арт-терапии с детьми (N = 1,847), показал малый-средний размер эффекта для когнитивных исходов. Однако лишь 5 исследований специфически оценивали креативность, и ни одно не использовало стандартизированные тесты (ТТСТ).

Альфонсо-Бенллиуре и др. (2013) [7] в квази-экспериментальном исследовании (n = 107, возраст 5–6 лет, Испания) сравнивали 12-недельную программу креативных активностей

(включая арт-терапию) с обычной программой. Экспериментальная группа продемонстрировала значимое улучшение TTCT-беглости (d = 0.54) и оригинальности (d = 0.48).

Радзишевская и Рогофф (2023) [2] провели первое полноценное рандомизированное контролируемое исследование - RCT (n = 64, возраст 5–6 лет, США): 12 недель групповой арт-терапии (1 сессия/неделю, 60 минут). Результаты: было замечено значимое улучшение беглости и оригинальности в креативности детей (беглость: d = 0.67, оригинальность: d = 0.59, разработанность: d = 0.52) в экспериментальной группе. Эффекты сохранялись и на 3-месячном повторном исследовании.

Конечно же, стоить отметить, что выборки в исследованиях креативности представляют собой малые группы, где самое большое количество участников 45 детей, в возрасте 4-5 лет. Чаще в сего в своих работах ученые связывают это с большой нагрузкой работы с детьми дошкольного возраста.

Казахстан представляет уникальный культурный контекст для изучения развития креативности:

1. «Постсоветское общество» с высокой ценностью образования;

2. «Коллективистская культура» с возможностями группового взаимодействия.

3. Страна с показателями «быстрой модернизации», что создаёт запрос на креативные компетенции для экономики знаний;

4. На сегодняшний день в стране существует «дефицит эмпирических данных: Центральная Азия, а в частности Казахстан представлен в 0.3% публикациях по психологии развития.

Настоящее исследование – первое контролируемое исследование изо-терапии для изучения креативности в городе Астана, что повышает его значимость для науки.

В связи с этим целью нашего исследования является оценка эффективности структурированной 24-недельной программы изо-терапии для развития компонентов креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) у детей 4-5 лет и сравнение группового и индивидуального формата проведения работы по изо-терапии.

Исследовательские вопросы:

1. Повышает ли структурированная изо-терапия показатели креативности у дошкольников 4-5 лет по сравнению с контрольной группой без интервенции?

2. Различается ли эффективность группового и индивидуального форматов изо-терапии для различных компонентов креативности?

3. Конвергентны ли результаты различных методов измерения креативности (TTCT-F, авторская методика, экспертная оценка)?

Гипотеза:

Дети в экспериментальных группах (групповая и индивидуальная изо-терапия) продемонстрируют значимое увеличение всех показателей креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) от предварительного исследования к контрольному исследованию по сравнению с контрольной группой.

Обоснование: Теоретическая модель нашего исследования показывает, что изо-терапия активирует когнитивные, эмоциональные и мотивационные механизмы, способствующие креативности.

Материалы и методы Нами было проведено «пилотное контролируемое исследование» с тремя параллельными группами и измерениями в двух временных точках (предварительное исследование, контрольное исследование).

Настоящее исследование является первым контролируемым исследованием изо-терапии для выявления влияния изо-терапии на развитие креативности в городе Астана. Пилотный характер (n = 30) позволяет: 1. протестировать осуществимость исследования в локальном контексте, 2. получить предварительные оценки размеров эффекта для расчёта выборки полномасштабного RCT, 3. выявить методологические проблемы перед масштабированием.

Этическое одобрение и защита участников.

Исследование одобрено «Этическим комитетом Astana IT University» (протокол №7, дата одобрения: 15 августа 2024 года).

- Все процедуры соответствовали:
- Хельсинкской декларации (пересмотр 2013 года);
- Конвенции ООН о правах ребёнка;
- Закону Республики Казахстан «О персональных данных и их защите» (2013);
- Этическим стандартам Американской психологической ассоциации для исследований с несовершеннолетними.

Информированное согласие: Письменное информированное согласие получено от родителей/законных опекунов всех участников после детального объяснения целей, процедур, возможных рисков и преимуществ исследования. Родители/опекуны информированы о праве отказаться от участия или выйти из исследования на любом этапе без последствий для обслуживания в детском центре. Форма согласия содержала информацию на казахском и русском языках (по выбору родителей). Родители всех участников подписали согласие на участие их детей в исследовании.

Конфиденциальность и защита данных:

- Все данные обезличены с присвоением уникальных кодовых номеров (формат: АБ-001 до ТК-030).
- Файлы с данными участников и результатами исследования хранится на защищённом паролем компьютере главного исследователя.
- В публикации используются только агрегированные данные, индивидуальные кейсы не представляются.

По завершении исследования все родители/опекуны получили индивидуальные обратные связи о креативном развитии ребёнка, подкрепленные рекомендациями по дальнейшей работе.

Участники, принимавшие участие в исследовании, должны были подходить под следующие критерии:

1. Возраст от 4 до 5 лет на момент начала исследования (сентябрь 2024).
2. Посещение одного из трёх детских образовательных центров г. Астана, участвующих в исследовании.
3. Отсутствие диагностированных нарушений развития (по родительскому отчёту и медицинским картам центра).
4. Достаточное владение казахским или русским языком для понимания инструкций (оценивалось воспитателями детских центров).
5. Письменное информированное согласие родителей/законных опекунов.

Информационные листовки размещены в трёх детских центрах г. Астана в августе 2024 года. Из 47 откликнувшихся семей: 12 не соответствовали критериям включения и 5 отказались от участия после детального ознакомления с процедурами (причины: нехватка времени, нежелание рандомизации).

Финальная выборка составила 30человек, из них 16 мальчиков, 14 девочек. Средний возраст всех участников исследования - 4.52 года, возрастной период от 4 до 5 лет. Этническая принадлежность составила 22 представителя казахской национальности 6 русской национальности, и 2 участника из смешанных семей. Основной язык общения у 17 участников казахский, и у 9 – русский, билигвы – 4 участника. 28 участника из полных семей, 2 участника из не полных.

11 детей (36.7%) посещали общеразвивающие занятия (раннее обучение чтению, математике), но не специализированные художественные программы.

Вместе с тем стоит отметить, что все дети, участвовавшие в исследовании, не занимались рисованием в специальных учреждениях и не выполняли дома с родителями задания, которые проводились в рамках исследования.

Выборка репрезентативна и соответствует социодемографическому профилю среднего класса г. Астана по данным Бюро национальной статистики РК (2023) [38] по параметрам образования родителей и этнической структуры.

Рандомизация в рамках исследования проводилась «независимым исследователем» - психологом (не вовлечённый в проведение оценки и интерпретацию результатов).

Все участники в количестве 30 (N=30) человек, били разделены три равные группы по 10 человек (n=10): 1 группа – групповая изо-терапия, 2 группа – индивидуальная изо-терапия, 3 группа – контрольная группа.

Входе исследования мы придерживались ослепления участников: дети 4-5 лет не информировались о групповой принадлежности или гипотезах; родители участников группы с групповой изо-терапией и индивидуальной изо-терапией информированы, что дети участвуют в исследовании развития креативности с тремя условиями, но не информированы о конкретных гипотезах (какой формат ожидается более эффективным); родители контрольной группы информированы о том, что получат программу после завершения исследования.

В экспериментальных группах (n = 20) средняя посещаемость занятий - 92.5%; 100% посещаемость у 8 детей (40%); 90–99% посещаемость у 9 детей (45%); 80–89% посещаемость у 3 детей (15%). Занятия пропускались по причине болезни (ОРВИ, простуда) и семейные обстоятельства.

Пропущенные занятия не компенсировались дополнительными, но ребёнок продолжал участие со следующей сессии.

Программа базируется на адаптированных техниках из «Новые направления в творчестве» («New Directions in Creativity») (Рензулли, 2022) [4] с модификациями для возраста 4–5 лет (упрощение инструкций, укорочение времени заданий).

Структура программы состояла из длительности, рассчитанной на 24 недели (сентябрь 2024 - февраль 2025), одно занятие в неделю, длительность занятия 45–50 минут.

Батарея техник (24 задания) была сгруппирована в 6 тематических блоков по 4 задания с нарастающей сложностью:

Блок 1 (Недели 1–4): «Знакомство с материалами» – раскрашивание с модификацией.

Задания состояли:

1. Раскрась дерево необычными цветами (не зелёный, не коричневый);
2. Добавь что-то к домику, чего обычно нет;
3. Раскрась животное (шаблон кошки) так, чтобы оно стало волшебным;
4. Раскрась домик различными узорами.

Блок 2 (Недели 5–8): «Свободное творчество» – рисование по теме без образца.

Задания:

1. Нарисуй необычное животное, которого нет в природе;
2. Нарисуй транспорт будущего;
3. Нарисуй 5 разных предметов из кругов;
4. Нарисуй праздник (любой, какой хочешь).

Блок 3 (Недели 9–12): «Трансформация» – преобразование простых фигур.

Задания:

1. Преврати 10 одинаковых кругов в 10 разных предметов;
2. Что можно нарисовать из этих линий? (в задании даны 8 пар параллельных линий);
3. Преврати квадраты в что хочешь (в задании даны 6 квадратов);
4. Создай картинку только из треугольников.

Блок 4 (Недели 13–16): «Дополнение» – дорисовка незавершённых изображений.

Задания:

1. Дорисуй эту картинку (в задании дана половина симметричного рисунка);
2. Что это может быть? (в задании дана абстрактная клякса);
3. Закончи начатый рисунок (в задании даны несколько начатых линий);

4. Превращение: это была просто линия, а стала... (в задании дана волнистая линия на листе, о которой нужно рассказать то, что с ней произошло).

Блок 5 (Недели 17–20): «Эксперименты» – нетрадиционные техники.

Задания:

1. Рисование пальцами (создай картину только пальцами, без кисточек);

2. Кляксография (капли краски, дуй через трубочку – на что похоже?);

3. Монотипия (в задании дана краска на стекле, которую нужно отпечатать на бумаге);

4. Рисование губкой (создай текстуру).

Блок 6 (Недели 21–24): «Истории» – комплексные творческие задания.

Задания:

1. Рисование «горячих» предметов (в задании даны предметов ассоциирующиеся с горячими предметами нужно продолжить рисунок добавив новые предметы);

2. Рисование «холодных» предметов (в задании даны предметов ассоциирующиеся с холодными предметами нужно продолжить рисунок добавив новые предметы);

3. Волшебная страна (используй любые предметы для создания волшебной страны);

4. Если бы я был волшебником... (нарисуй, что бы сделал если бы был волшебником).

Формат групповой изо-терапии (Группа 1, n=10)

Размер группы: 5 детей одновременно (группа из 10 разделена на 2 подгруппы, сессии в разное время). Максимальная продолжительность занятии 50 минут, занятие строилось из 5 основных блоков: приветствия, рассказа о теме занятия и возможностях использования творчества, самого процесса изо-терапии и завершения с методами рефлексии, где у участников уточнялись их впечатления, навыки которым они научились и где они могут их применять.

Формат индивидуальной изо-терапии (Группа 2, n=10)

Формат проведения индивидуальной работы: Один ребёнок в работе с психологом. Продолжительность индивидуального занятия составила 45 минут. Структура занятия проходила по схожему примеру с занятиями в группе: приветствие, информация о теме и возможностях работы на занятии, работа над заданием, обсуждение работы, завершение, состоявшее из похвалы и прощания.

Ключевым различием в этих форматах проведения изо-терапии стало то, что, в групповом формате дети обращали внимание на идеи сверстников (в визуальном восприятии и в обсуждении), что теоретически стимулирует беглость через перекрёстное воздействие. В индивидуальном процессе – больше персонального внимания психолога и индивидуальная работа со своей креативностью.

Контрольная группа (Группа 3, n=10)

Дети из контрольной группы продолжали посещать стандартные активности детского центра (общеразвивающие занятия: раннее обучение чтению, математике, физкультура, музыка), но НЕ получали специализированную изо-терапию для развития креативности.

В исследовании с детьми работали два психолога с психологическим высшим образованием, женского пола, в возрасте 25 лет и 38 лет. Психологи прошли курс по работе в русле арт терапии и у них есть в наличии сертификаты по курсу «Арт терапия» от 2020 года в объеме 144 часа, оба психолога имеют опыт работы 4,5 года в детских центрах и детских садах Казахстана. Каждый психолог работал с половиной детей из обеих экспериментальных групп (по 5 детей в групповом формате + 5 индивидуально), чтобы минимизировать влияние или намеренное влияние на результаты, изменения формата в пользу или против детей, участвовавших в исследовании.

Перед началом исследования (август 2024) психологи прошли инструктаж с главным исследователем, в котором разбиралась работа, особенности взаимодействия и способы работы с методиками изо-терапии, отчетность и обратная связь по работе во весь период исследования.

Все участники исследования обеспечивались идентичными наборами материалов:

- Бумага плотная белая, формат А4;
- Цветные карандаши: набор «Гамма», 12 цветов (красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый, коричневый, чёрный, розовый, серый, белый);
- Краски гуашевые: 12 цветов, марка «Гамма»;
- Кисти: 3 размера (тонкая, средняя, толстая), синтетика;
- Стаканчики для воды, палитры, тряпочки;
- Дополнительные материалы для нетрадиционных техник (Блок 5): губки, ватные палочки, трубочки для коктейля, стекло для монотипии.

Условия для всех видов работы были созданы максимально идентичными: тихая, хорошо освещённая комната в детском центре, столы детского размера, удобные стулья, время суток: утро (9:00-11:00) или день (15:00-17:00), время проведения для каждого ребенка подбиралось в начале исследования и не менялось в течение всего периода.

Инструментами оценки креативности были выбраны Тесты творческого мышления Торранса — невербальная форма (Torrance Tests of Creative Thinking - Figural Form - TTCT-F) и Методика оценки по обоюдному согласию (Consensual Assessment Technique - CAT).

TTCT –валидизированный и широко используемый, из-за своих качественных результатов, тест креативности в исследованиях дивергентного мышления. Невербальная форма оптимальна для дошкольников.

CAT – экспертный метод оценки креативности художественных продуктов на основе консенсуса независимых судей. Он помогает целостно оценивать креативность (не редуцируется к подсчётам), высоко экологичен и валиден так, как оцениваются творческие продукты в их настоящем изображении.

Мы использовали модифицированную версию TTCT-F, адаптированную для возраста 4–5 лет. Оригинальная версия Torrance предназначена для детей 5+ лет; наши модификации состояли из сокращения формулировок, сокращения заданий (3 задания вместо 5 в полной версии).

Статистический анализ проводился при помощи SPSS 28.0 (IBM) и R 4.3.1 (пакеты: ez, psych, ICC, pwr), уровень значимости: $\alpha = 0.05$ (двусторонний) для всех тестов. Для обнаружения «среднего размера эффекта взаимодействия» Группа × Время в повторяющихся мер ANOVA: предполагаемый $\eta p^2 = 0.14$ (эквивалентен Cohen's $f = 0.40$ – средний-большой эффект).

Результаты и их обсуждение В результате исследования основные показателями стали рисунки. Которые ярка демонстрируют полученные цифровые данные.

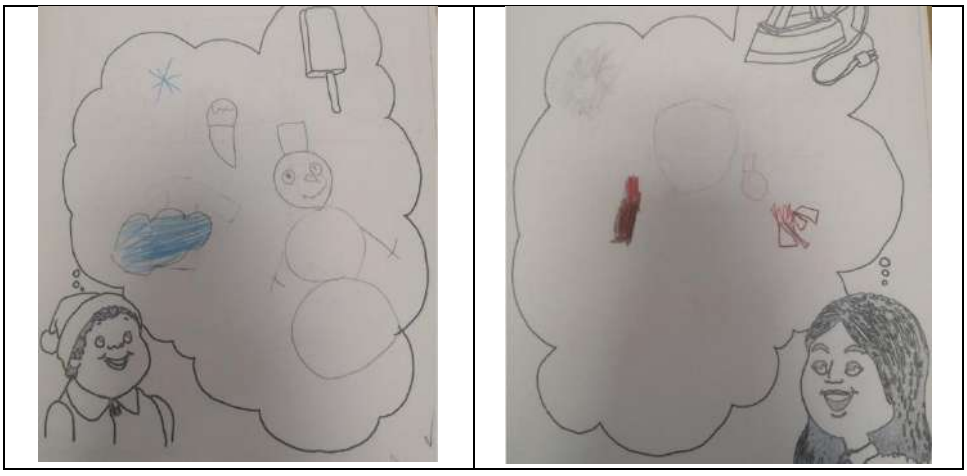


Рис. 1 – Рисунки первого измерения до программы занятий (Pre-test) групповой работы

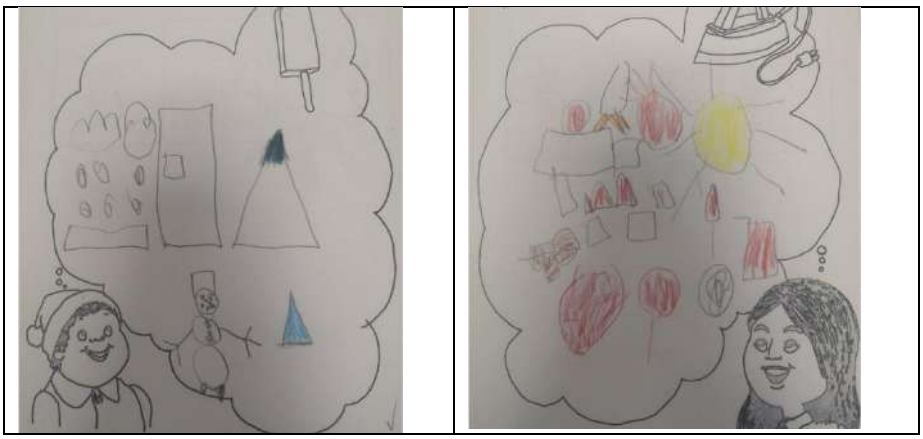


Рис. 2 – Рисунки второго измерения после программы занятий (Post-test) групповой работы

Таблица 1. Средние (M) и стандартные отклонения (SD) показателей креативности в первом измерении до программы занятий (Pre-test) и втором измерении после программы занятий (Post-test)

Показатель	**Групповая ИТ (n=10)**		**Индивид. ИТ (n=10)**		**Контроль (n=10)**
Pre-test M (SD)	Post-test M (SD)	Pre-test M (SD)	Post-test M (SD)	Pre-test M (SD)	Post-test M (SD)
TTCT-F					
Беглость	8.2 (2.1)	14.7 (2.4)	8.5 (1.9)	13.1 (2.7)	8.1 (2.3)
Гибкость	4.3 (1.2)	7.8 (1.4)	4.6 (1.1)	7.1 (1.6)	4.2 (1.3)
Оригинальность	5.7 (2.4)	11.2 (3.1)	6.1 (2.2)	10.3 (2.8)	5.9 (2.6)
Разработанность	7.3 (2.8)	12.6 (3.2)	7.8 (2.5)	11.4 (3.0)	7.5 (2.9)
«Холодное–Горячее»					
Беглость	3.4 (1.1)	6.8 (1.5)	3.6 (1.0)	5.9 (1.4)	3.5 (1.2)
Гибкость	2.1 (0.7)	3.9 (0.8)	2.3 (0.6)	3.5 (0.9)	2.2 (0.8)
Оригинальность	0.8 (0.6)	2.3 (0.9)	0.9 (0.7)	2.0 (0.8)	0.7 (0.6)
CAT					
Креативность (1–7)	2.9 (0.8)	5.1 (1.0)	3.1 (0.7)	4.6 (0.9)	3.0 (0.9)

Примечание: ИТ = изо-терапия. TTCT-F - Тест творческого мышления Торранса — невербальная форма. CAT - Методика оценки по обоюдному согласию.

Согласно результатам обе экспериментальные группы демонстрируют выраженный рост показателей от в первом измерении до программы занятий (Pre-test) и втором измерении после программы занятий (Post-test), контрольная группа – минимальные изменения. Паттерн согласуется с гипотезой исследования.

Таблица 2. Результаты повторяющихся мер ANOVA для показателей TTCT-F

Показатель	**Эффект**	**F**	**df**	**p**	**ηp²**	**Мощность**
Беглость	Время	124.36	1, 27	<0.001	0.82	1.00
Группа	15.78	2, 27	<0.001	0.54	0.99	
Время × Группа	8.43	2, 27	0.001	0.38	0.94	
Гибкость	Время	98.52	1, 27	<0.001	0.79	1.00
Группа	12.34	2, 27	<0.001	0.48	0.98	
Время × Группа	6.71	2, 27	0.004	0.33	0.87	
Оригинальность	Время	87.19	1, 27	<0.001	0.76	1.00

Группа	10.92	2, 27	<0.001	0.45	0.96	
Время × Группа	5.29	2, 27	0.011	0.28	0.77	
Разработанность	Время	79.43	1, 27	<0.001	0.75	1.00
Группа	9.67	2, 27	0.001	0.42	0.94	
Время × Группа	4.81	2, 27	0.016	0.26	0.73	

Примечание: ηp^2 - частичное расчетное время (размер эффекта: малый ≥ 0.01, средний ≥ 0.06, большой ≥ 0.14).

Интерпретация:

1. Значимые главные эффекты Времени (все p <0.001, очень большие ηp^2 = 0.75–0.82): Общее улучшение креативности от Pre-test к Post-test.

2. Значимые главные эффекты Группы (все p ≤ 0.001, большие ηp^2 = 0.42–0.54): Группы различаются по уровням креативности (усреднённо по времени).

3. Значимые взаимодействия Группа × Время (все p ≤ 0.016, большие-средние ηp^2 = 0.26–0.38): Динамика изменений различается между группами.

Есть убедительные доказательства, что эффект интервенции различается между группами (экспериментальные и контроль). Попарные сравнения групп

Таблица 3. Заключительные попарные сравнения групп в Post-test (показатели TTCT-F)

Сравнение	Беглость (t(18), p, d [95% CI])	Гибкость (t(18), p, d [95% CI])	Оригинальность (t(18), p, d [95% CI])	Разработанность (t(18), p, d [95% CI])
Групповая ИТ и Контроль	t=6.24; p<0.001; d=2.79 [1.58, 3.96]	t=5.67; p<0.001; d=2.53 [1.38, 3.65]	t=4.39; p<0.001; d=1.96 [0.94, 2.95]	t=3.87; p=0.001; d=1.73 [0.75, 2.68]
Индивид. ИТ и Контроль	t=4.57; p<0.001; d=2.04 [1.01, 3.04]	t=4.21; p=0.001; d=1.88 [0.87, 2.86]	t=3.76; p=0.002; d=1.68 [0.69, 2.64]	t=3.12; p=0.006; d=1.39 [0.45, 2.31]
Групповая ИТ и Индивид. ИТ	t=1.39; p=0.18; d=0.62 [-0.26, 1.49]	t=1.18; p=0.25; d=0.53 [-0.34, 1.38]	t=0.78; p=0.45; d=0.35 [-0.51, 1.19]	t=1.03; p=0.32; d=0.46 [-0.41, 1.31]

Примечание. ИТ = изо-терапия. d = Cohen's d (размер эффекта: малый ≥ 0.20, средний ≥ 0.50, большой ≥ 0.80). 95% CI = 95% доверительный интервал для d.

Гипотеза исследования полностью подвержена.

1. Обе экспериментальные группы значимо превосходят контрольную по всем показателям креативности в Post-test (все p ≤ 0.006, после коррекции Bonferroni p <0.017).

2. Размеры эффекта очень большие:

- Групповая ИТ и контроль: d = 1.73–2.79 (все >0.80, «очень большие»)
- Индивидуальная ИТ и контроль: d = 1.39–2.04 (все >0.80, «очень большие»)

3. Групповая и индивидуальная изо-терапия не значительно разделяются между собой (все p> 0.18).

Вывод: Структурированная изо-терапия (как в групповом, так и индивидуальном формате) высокоэффективна для развития всех компонентов креативности у дошкольников 4–5 лет.

Настоящее контролируемое исследование предоставило убедительные эмпирические доказательства эффективности структурированной программы изо-терапии (24 еженедельные сессии) для развития всех компонентов креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) у казахстанских дошкольников 4–5 лет города Астана.

Гипотеза исследования полностью подтверждена. Обе экспериментальные группы (групповая и индивидуальная изо-терапия) продемонстрировали высоко значимые (все $p \leq 0.003$) и «очень большие по величине» улучшения креативности. Контрольная группа не показала значимых изменений.

Наши результаты согласуются с теоретической моделью, согласно которой изо-терапия эффективна через активацию правополушарных процессов. Визуальное творчество преимущественно вовлекает правое полушарие, ответственное за холистическое мышление и генерацию отдалённых ассоциаций [16]. Исследования показывают, что креативность связана с активацией и, критически [17, 18].

Невербальная природа изобразительной деятельности обходит вербальные ограничения (особенно критичные для дошкольников с развивающимися языковыми навыками) и «внутреннюю цензуру» – преждевременную критическую оценку идей, блокирующую дивергентное мышление. Вместе с тем изо-терапия снижает тревогу – ключевой ингибитор креативности [19]. Создание изображений обеспечивает канал для выражения эмоций, особенно негативных (страх, гнев), которые дети не могут вербализировать. Это освобождает когнитивные ресурсы для дивергентного мышления.

Рисование требует трансформации внутренних ментальных образов в визуальные символы, что упражняет символическую функцию – основу креативного воображения по Выготскому [9]. Наша программа, предлагая разнообразные трансформационные задачи (превратить круг в 10 разных предметов, дорисовать незавершённое изображение), целенаправленно развивает эту функцию.

Изо-терапия, структурированная как «игра без оценки» эстетического качества (фокус на процессе, а не продукте), повышает интринсивную мотивацию – критический фактор креативности по Амабиль [20]. Дети получали удовольствие от самого процесса создания, экспериментирования с материалами, что поддерживало вовлечённость и настойчивость.

Хотя различия между форматами не достигли статистической значимости, тенденция к преимуществу группового формата для беглости ($d = 0.83–0.88$) согласуется с теоретическими предсказаниями и заслуживает обсуждения.

В групповых занятиях дети наблюдали идеи друг друга (визуально во время работы и вербально в финальном обсуждении), что расширяло репертуар возможных решений. Это согласуется с концепцией «зоны ближайшего развития» Выготского: взаимодействие со сверстниками на сходном уровне развития стимулирует когнитивный рост.

Результаты подтверждают многокомпонентность креативности (Гилфорд [4], Торранс [5]): различные компоненты (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) демонстрируют частично различные паттерны изменений и чувствительности к форматам интервенции (беглость более чувствительна к социальным факторам, оригинальность – менее).

Дошкольный возраст (4–5 лет) подтверждается как «пластичный период» для развития креативности. Это согласуется с теорией критических периодов и обосновывает важность раннего вмешательства.

Изо-терапия – это не просто метод эмоциональной коррекции, но эффективный инструмент когнитивного развития, специфически – развития креативности. Это расширяет традиционное понимание арт-терапии и открывает новые области применения.

Настоящее исследование предоставляет валидизированный, воспроизводимый протокол, который может быть имплементирован в детских центрах с минимальными ресурсами:

- Стандартные художественные материалы (карандаши, краски, бумага);
- Обучение терапевтов: 8-часовой тренинг;
- Мануал с детальными инструкциями (доступен по запросу).

Настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые должны учитываться при интерпретации результатов и генерализации выводов:

1. Малая выборка и ограниченная мощность для подвопросов;

2. Отсутствие долгосрочного измерения;

3. Отсутствие активной контрольной группы;

4. Ограниченная генерализируемость.

Но несмотря на данные ограничения исследование доказывает свою значимость и эффективность, может быть использовано для развития креативности у детей дошкольного возраста.

Заключение Настоящее контролируемое исследование предоставило первые убедительные эмпиричес-кие доказательства того, что структурированная программа изо-терапии (24 еженедельные сессии) высокоэффективна для развития множественных компонентов креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) у дошкольников 4–5 лет в казахстанском культурном контексте.

Обе экспериментальные группы (групповая и индивидуальная изо-терапия) продемонстрировали высоко значимые и очень большие по величине улучшения (Cohen's d = 1.73–2.79) по сравнению с контрольной группой, подтверждая гипотезу. Групповой формат показал тенденцию к большей эффективности для беглости идей (d = 0.83-0.88), хотя различия не достигли статистической значимости, возможно, из-за ограниченной мощности при n = 10 на группу.

Результаты имеют важные теоретические импликации для психологии креативности (поддержка многокомпонентности, роли мотивации и среды), психологии развития (подтверждение дошкольного возраста как критического периода), арт-терапии (расширение понимания за пределы эмоциональной коррекции). Практически, результаты обосновывают интеграцию структурированной изо-терапии в программы дошкольного образования как основанный на фактических данных, экономически эффективный метод развития креативности – ключевой компетенции XXI века. Предоставленный воспроизводимый протокол может быть имплементирован с минимальными ресурсами. Настоящие результаты обосновывают оптимистичное отношение к потенциалу изо-терапии как инструмента когнитивного развития и заслуживают внимания исследователей, практиков и политиков.

Список литературы

1. Said-Metwaly, S. Testing conditions and creative performance: Meta-analyses of the impact of time limits and instructions / S. Said-Metwaly, B. Fernández-Castilla, E. Kyndt, W. Van den Noortgate // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2020. – Vol. 14, № 1. – P. 15–38. – DOI: 10.1037/aca0000244.

2. Bai, H. The development of divergent thinking in 4- to 6-year-old children / H. Bai, H. Mulder, M. Moerbeek, E. H. Kroesbergen, P. P. M. Leseman // Thinking Skills and Creativity. – 2023. – Vol. 48. – P. 101274. – DOI: 10.1080/10400419.2023.2182492.

3. Abdulla Alabbasi, A. M. Which divergent thinking index is more associated with problem finding ability? The role of flexibility and task nature / A. M. Abdulla Alabbasi, R. Reiter-Palmon, Z.M. Sultan, A. E. A. Ayoub // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – P. 671146. – DOI: 10.3389/fpsyg.2021.671146.

4. Kim, K. H. What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review / K. H. Kim // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 1000385. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1000385.

5. Zyga, O. The trajectories of creativity development in childhood / O. Zyga, S. Russ, C. E. Wallace // Thinking Skills and Creativity. – 2025. – Vol. 55. – P. 101608. – DOI: 10.1016/j.tsc.2025.01.002.

6. Vygotsky, L. S. Imagination and creativity in childhood / L. S. Vygotsky // Journal of Russian & East European Psychology. – 2004. – Vol. 42, № 1. – P. 7–97. – DOI: 10.1080/10610405.2004.11059210.

7. Penfold, L. Vygotsky's creativity options and ideas in 21st-century technology-enhanced learning design / L. Penfold // Education Sciences. – 2025. – Vol. 15, № 2. – P. 257. – DOI: 10.3390/educsci15020257.

8. Diamond, A. Executive functions and self-regulation in young children: Implications for early education / A. Diamond // Annual Review of Psychology. – 2020. – Vol. 71. – P. 135–168. – DOI: 10.1146/annurev-psych-010419-050935.
9. Malchiodi, C. A. Handbook of art therapy / C. A. Malchiodi. – 3rd ed. – New York : Guilford Press, 2023. – 612 p.
10. Beaty, R. E. Default network contributions to episodic and semantic processing during divergent creative thinking: A representational similarity analysis / R. E. Beaty, Q. Chen, A. P. Christensen, Y. N. Kenett, P. J. Silvia, M. Benedek, D. L. Schacter // NeuroImage. – 2020. – Vol. 209. – P. 116499. – DOI: 10.1016/j.neuroimage.2019.116499.
11. Turda, E.-S. The importance of art therapy in preschoolers' personal development // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2021. – Vol. 103. – P. 485–495. – DOI: 10.15405/epsbs.2021.03.02.49.
12. Fauziyyah, S. A. Art therapy for early childhood: Enhancing emotional well-being through creativity // Indonesian Journal of School Counseling. – 2025. – Vol. 10, № 1. – P. 25–38.
13. Moula, Z. An investigation of the effectiveness of arts therapies interventions on measures of quality of life and wellbeing: A pilot randomized controlled study in primary schools // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – P. 586134. – DOI: 10.3389/fpsyg.2020.586134.
14. Moula, Z. Qualitative and arts-based evidence from children participating in a pilot randomised controlled study of school-based arts therapies // Healthcare. – 2022. – Vol. 10, № 6. – P. 1069. – DOI: 10.3390/healthcare10061069.
15. Moula, Z. Child-focused outcome and process evaluation of a school-based art therapy intervention: A pilot randomised controlled study // The Arts in Psychotherapy. – 2023. – Vol. 85. – P. 102057. – DOI: 10.1016/j.aip.2023.102057.
16. Bosgraaf, L. Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: A systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – P. 584685. – DOI: 10.3389/fpsyg.2020.584685.
17. McDonald, A. Art therapy for children following adverse childhood experiences: An intervention development study // International Journal of Art Therapy. – 2022. – Vol. 27, № 1. – P. 12–25. – DOI: 10.1080/17454832.2021.2013451.
18. Bai, H. Divergent thinking in four-year-old children: An analysis of thinking processes in performing the Alternative Uses Task / H. Bai, H. Mulder, M. Moerbeek, E. H. Kroesbergen, P. P. M. Leseman // Thinking Skills and Creativity. – 2021. – Vol. 40. – P. 100814. – DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100814.
19. Garaigordobil, M. Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions Game Program / M. Garaigordobil, L. Berrueco // Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 1420–1438. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.923888.
20. Evans, C. Divergent thinking is linked with convergent thinking: Implications for models of creativity / C. Evans, J. Jirout, M. Zhu // Thinking & Reasoning. – 2025. – Vol. 31, № 4. – P. 586–608. – DOI: 10.1080/13546783.2025.2485059.

References

1. Said-Metwaly, S. Testing conditions and creative performance: Meta-analyses of the impact of time limits and instructions / S. Said-Metwaly, B. Fernández-Castilla, E. Kyndt, W. Van den Noortgate // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2020. – Vol. 14, № 1. – P. 15–38. – DOI: 10.1037/aca0000244.
2. Bai, H. The development of divergent thinking in 4- to 6-year-old children / H. Bai, H. Mulder, M. Moerbeek, E. H. Kroesbergen, P. P. M. Leseman // Thinking Skills and Creativity. – 2023. – Vol. 48. – P. 101274. – DOI: 10.1080/10400419.2023.2182492.

3. Abdulla Alabbasi, A. M. Which divergent thinking index is more associated with problem finding ability? The role of flexibility and task nature / A. M. Abdulla Alabbasi, R. Reiter-Palmon, Z. M. Sultan, A. E. A. Ayoub // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – P. 671146. – DOI: 10.3389/fpsyg.2021.671146.
4. Kim, K. H. What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 1000385. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1000385.
5. Zyga, O. The trajectories of creativity development in childhood / O. Zyga, S. Russ, C. E. Wallace // Thinking Skills and Creativity. – 2025. – Vol. 55. – P. 101608. – DOI: 10.1016/j.tsc.2025.01.002.
6. Vygotsky, L. S. Imagination and creativity in childhood / L. S. Vygotsky // Journal of Russian & East European Psychology. – 2004. – Vol. 42, № 1. – P. 7–97. – DOI: 10.1080/10610405.2004.11059210.
7. Penfold, L. Vygotsky's creativity options and ideas in 21st-century technology-enhanced learning design // Education Sciences. – 2025. – Vol. 15, № 2. – P. 257. – DOI: 10.3390/educsci15020257.
8. Diamond, A. Executive functions and self-regulation in young children: Implications for early education / A. Diamond // Annual Review of Psychology. – 2020. – Vol. 71. – P. 135–168. – DOI: 10.1146/annurev-psych-010419-050935.
9. Malchiodi, C. A. Handbook of art therapy / C. A. Malchiodi. – 3rd ed. – New York : Guilford Press, 2023. – 612 p.
10. Beaty, R. E. Default network contributions to episodic and semantic processing during divergent creative thinking: A representational similarity analysis / R. E. Beaty, Q. Chen, A. P. Christensen, Y. N. Kenett, P. J. Silvia, M. Benedek, D. L. Schacter // NeuroImage. – 2020. – Vol. 209. – P. 116499. – DOI: 10.1016/j.neuroimage.2019.116499.
11. Turda, E.-S. The importance of art therapy in preschoolers' personal development / E.-S. Turda, I. Petroman, S. Văduva, D. Petcu // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2021. – Vol. 103. – P. 485–495. – DOI: 10.15405/epsbs.2021.03.02.49.
12. Fauziyyah, S. A. Art therapy for early childhood: Enhancing emotional well-being through creativity / S. A. Fauziyyah, I. Ifdil, Y. E. Putri // Indonesian Journal of School Counseling. – 2025. – Vol. 10, № 1. – P. 25–38.
13. Moula, Z. An investigation of the effectiveness of arts therapies interventions on measures of quality of life and wellbeing: A pilot randomized controlled study in primary schools / Z. Moula, J. Powell, V. Karkou // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – P. 586134. – DOI: 10.3389/fpsyg.2020.586134.
14. Moula, Z. Qualitative and arts-based evidence from children participating in a pilot randomised controlled study of school-based arts therapies / Z. Moula, R. Palmer, C. Wicks // Healthcare. – 2022. – Vol. 10, № 6. – P. 1069. – DOI: 10.3390/healthcare10061069.
15. Moula, Z. Child-focused outcome and process evaluation of a school-based art therapy intervention: A pilot randomised controlled study / Z. Moula // The Arts in Psychotherapy. – 2023. – Vol. 85. – P. 102057. – DOI: 10.1016/j.aip.2023.102057.
16. Bosgraaf, L. Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: A systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change / L. Bosgraaf, M. Spreen, K. Pattiselanno, S. Hooren // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – P. 584685. – DOI: 10.3389/fpsyg.2020.584685.
17. McDonald, A. Art therapy for children following adverse childhood experiences: An intervention development study / A. McDonald // International Journal of Art Therapy. – 2022. – Vol. 27, № 1. – P. 12–25. – DOI: 10.1080/17454832.2021.2013451.
18. Bai, H. Divergent thinking in four-year-old children: An analysis of thinking processes in performing the Alternative Uses Task / H. Bai, H. Mulder, M. Moerbeek, E. H. Kroesbergen, P. P. M. Leseman // Thinking Skills and Creativity. – 2021. – Vol. 40. – P. 100814. – DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100814.

19. Garaigordobil, M. Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions Game Program / M. Garaigordobil, L. Berrueco // Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 1420–1438. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.923888.
20. Evans, C. Divergent thinking is linked with convergent thinking: Implications for models of creativity / C. Evans, J. Jirout, M. Zhu // Thinking & Reasoning. – 2025. – Vol. 31, № 4. – P. 586–608. – DOI: 10.1080/13546783.2025.2485059.

МРНТИ 15.31.61 **10.51889/2959–5967.2025.85.4.012**

Кошербаева А. Н.[1], Альчимбаева А. Б.[1], Кошербаева Г. Н.[2], Уристенбекова Г. К.[3], Исаева Ж. И.[4]*
[1] Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, Алматы, Казахстан*
[2]Казахская академия Спорта и Туризма, Алматы, Казахстан
[3] Южно-Казахстанский университет имени О. Жанибекова, Шымкент. Казахстан
[4]Казахскийнациональный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НАУЧНОГО ДИСКУРСА КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация

Целью исследования является выявление ключевых тенденций развития культуросообразного образования в университетском контексте, а также определение перспектив адаптации данного подхода в системе высшего образования Казахстана. Исследование опирается на методы библиографического и контент-анализа научных публикаций за период 2000-2025 гг., дополненные сравнительно-сопоставительным и структурно-функциональным анализом. Построение сетевой карты публикаций позволило определить доминирующие исследовательские направления, взаимосвязи между ними и концептуальные кластеры, центральное место среди которых занимает идея culturally relevant pedagogy как интегративной теоретико-практической платформы. Результаты показали, что в современном образовательном дискурсе культуросообразный подход охватывает широкий спектр проблем: профессиональную подготовку педагогов, развитие культурной чувствительности, повышение академической успешности обучающихся, укрепление принципов социальной справедливости и расширение возможностей инклюзивной университетской среды. Существенную роль отмечают психологические аспекты межкультур-ного взаимодействия, включающие развитие эмпатии, эмоционального интеллекта, толерант-ности к неопределённости, навыков межкультурной коммуникации и механизмов адаптации в условиях поликультурной образовательной среды. Эти факторы определяют способность студентов к конструктивному диалогу, снижению межкультурной напряжённости и формиро-ванию ценностно-смысловой рефлексии. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при проектировании образовательных программ и институциональных моделей, направленных на создание гуманистичной, психологически безопасной, культурно-чувствительной и устойчивой университетской среды. Выявленные тенденции могут служить основой для совершенствования образовательной политики и внедрения культуросообразного подхода в практику казахстанских вузов.

Ключевые слова: культуросообразность, университетская среда, педагогическая культура, студенческая молодёжь, культурная чувствительность; ценностно-смысловая рефлексия;

психологическая адаптация; эмоциональный интеллект; межкультурное взаимодействие; поликультурная среда

А.Н. Кошербаева [1], А.Б. Альчимбаева [1], Г.Н. Кошербаева [2], Г.К. Уристенбекова [3], Ж.И. Исаева [4]*
[1] Әл-фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті., Алматы қ., Қазақстан*
[3] Қазақ спорт және туризм академиясы, Алматы, Қазақстан
[3]Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ. Қазақстан
[4]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

УНИВЕРСИТЕТТЕГІ МӘДЕНИ ТҰРҒЫДАН ҮЙЛЕСІМДІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ ДИСКУРСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Зерттеудің мақсаты университеттік контексте мәдени-ағартушылық білім беруді дамытудың негізгі тенденцияларын анықтау, сондай-ақ Қазақстанның жоғары білім беру жүйесінде осы тәсілді бейімдеу перспективаларын айқындау болып табылады. Зерттеу салыстырмалы-салыстырмалы және құрылымдық-функционалдық талдаумен толықтырылған 2000-2025 жылдар кезеңіндегі ғылыми жарияланымдардың библиографиялық және контент-талдау әдістеріне сүйенеді. Басылымдардың желілік картасын құру басым зерттеу бағыттарын, олардың арасындағы қатынастарды және концептуалды кластерлер, олардың арасында интегративті теориялық және практикалық платформа ретінде Мәдени байланыстырушы педагогия идеясы орталық орын алады. Нәтижелер қазіргі білім беру дискурсында мәдени тәрбие тәсілі көптеген мәселелерді қамтитынын көрсетті: мұғалімдердің кәсіби дайындығы, мәдени сезімталдықты дамыту, білім алушылардың академиялық табыстылығын арттыру, әлеуметтік әділеттілік қағидаттарын нығайту және инклюзивті университет ортасының мүмкіндіктерін кеңейту. Эмпатияны, эмо-ционалды интеллектті, белгісіздікке төзімділікті, мәдениетаралық қарым-қатынас дағдыларын және көпмәдениетті білім беру ортасындағы бейімделу механизмдерін дамытуды қамтитын мәдениетаралық өзара әрекеттесудің психологиялық аспектілері маңызды рөл атқарады. Бұл факторлар студенттердің сындарлы диалогқа, мәдениетаралық шиеленісті төмендетуге және құндылық-семантикалық рефлексияны қалыптастыруға қабілеттілігін анықтайды. Зерттеудің практикалық маңыздылығы гуманистік, психологиялық қауіпсіз, мәдени сезімтал және тұрақты университет ортасын құруға бағытталған білім беру бағдарламалары мен институционалдық модельдерді жобалау кезінде алынған нәтижелерді пайдалану мүмкін-дігінде жатыр. Анықталған тенденциялар білім беру саясатын жетілдіру және қазақстандық жоғары оқу орындарының тәжірибесіне мәдени тәріздес тәсілді енгізу үшін негіз бола алады.

Түйінді сөздер : мәдени әртүрлілік, университет ортасы, педагогикалық мәдениет, студент жастар, мәдени сезімталдық; құндылық-семантикалық рефлексия; психологиялық бейімделу; эмоционалды интеллект; мәдениетаралық өзара іс-қимыл; көпмәдениетті орта

Kosherbayeva A. N.[1], Alchimbayeva A. B.[1], Kosherbayeva G. N.[2], Uristenbekova G. K.[4],Issayeva Z. I.[4]*
[1]Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*
[2] Kazakh Academy of Sports and Tourism, Almaty, Kazakhstan
[3] South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan
[4]Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF SCIENTIFIC DISCOURSE OF A CULTURALLY CONFORMING EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT THE UNIVERSITY

Abstract

The purpose of the study is to identify key trends in the development of culture-based education in the university context, as well as to determine the prospects for adapting this approach in the higher

education system of Kazakhstan. The research is based on the methods of bibliographic and content analysis of scientific publications for the period 2000-2025, supplemented by comparative and structural-functional analysis. Building a network map of publications made it possible to identify the dominant research areas, the interrelationships between them and conceptual clusters, the central place among which is occupied by the idea of culturally relevant pedagogy as an integrative theoretical and practical platform.

The results showed that in modern educational discourse, a culture-based approach covers a wide range of issues: the professional training of teachers, the development of cultural sensitivity, increasing academic success of students, strengthening the principles of social justice and expanding the opportunities of an inclusive university environment. Psychological aspects of intercultural interaction play a significant role, including the development of empathy, emotional intelligence, tolerance to uncertainty, intercultural communication skills and adaptation mechanisms in a multicultural educational environment. These factors determine students' ability to engage in constructive dialogue, reduce intercultural tension, and form value-semantic reflection.

The practical significance of the research lies in the possibility of using the results obtained in the design of educational programs and institutional models aimed at creating a humanistic, psychologically safe, culturally sensitive and sustainable university environment. The identified trends can serve as a basis for improving educational policy and introducing a culture-based approach into the practice of Kazakhstani universities.

Keywords: cultural conformity, university environment, pedagogical culture, student youth, cultural sensitivity; value-semantic reflection; psychological adaptation; emotional intelligence; intercultural interaction; multicultural environment

Введение Современные университеты развиваются в условиях глоба-лизации, цифровизации и трансформации традиционных образовательных моделей. В этих реалиях особое значение приобретает концепция культуросообразного образования, основан-ная на уважении культурной идентичности студентов, диалоге традиций и инноваций, а также соотнесении содержания обучения с национальными и региональными культурными кодами.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» одним из основополагающих принципов государственной образовательной политики декларируется соблюдение и развитие национальных культур и традиций, воспитание уважения к историко-культурному наследию народа Казахстана, а также формирование толерантных отношений между представителями различных этносов [1] Закон подчёркивает, что образование должно обеспечивать развитие личности, основанное на общечеловеческих и национальных ценностях, духовно-нравствен-ных ориентирах, принципах гражданственности и межэтнического согласия.

Тем самым перед системой образования ставится стратегическая задача сохранения и укрепления культурного потенциала многонационального Казахстана посредством образова-тельного процесса. Это предполагает развитие межэтнической толерантности, формирование этнокультурной компетентности обучающихся, а также ориентацию содержания образования на интеграцию национального культурного наследия и современных воспитательных практик. Образование выступает не только механизмом передачи знаний, но и инструментом социализации, обеспечивающим устойчивое воспроизводство духовных ценностей, культур-ных традиций и моделей гражданского поведения.

В контексте современных научных подходов образовательная среда рассматривается как неотъемлемая составляющая социокультурного пространства общества, отражающая его ценности, культурные нормы и социальные ожидания. Современные концепции подчерки-вают, что образовательная среда должна выступать особым пространством развития личности, обеспечивая условия для формирования способностей к межкультурному взаимодействию, толерантному восприятию многообразия, ценностному самоопределению и осознанному участию в общественной жизни.

В условиях глобализации и интенсификации межкультурных контактов образовательная среда приобретает роль не только институционального, но и социокультурного механизма социализации, способствующего развитию этнокультурной компетентности, межэтнического взаимопонимания и социального единства. В этом смысле образовательную среду невозможно рассматривать вне её этнокультурного и социокультурного контекста, поскольку она является каналом трансляции культурных кодов, национальных традиций и духовно-нравственных ориентиров, определяющих специфику формирования личности в конкретном обществе.

Широкий спектр исследований в области психологии, педагогики, философии и культурологии подтверждает, что вопросы поликультурного и культурно-ориентированного образования остаются предметом интенсивной научной дискуссии. Такие учёные как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Бандура, У. Бронфенбреннер, акцентируют внимание на необходимости интеграции культурно-исторического подхода деятельностного подхода эколого-системного анализа среды (теории социального научения и гуманистических концепций личности, в исследование образовательной среды как сложной, много-компонентной и динамичной системы. Эти подходы позволяют рассматривать образователь-ную среду как пространство, где осуществляется культурное развитие личности, происходит освоение норм и ценностей, а также формируются механизмы межкультурного понимания и социального взаимодействия.

Таким образом, современная образовательная среда выступает не только педагогической, но и культурной системой, обеспечивающей воспроизводство духовно-нравственных ценностей, культурных традиций и моделей поведения. Её качество определяет направление развития личности и степень её готовности к эффективному функционированию в условиях поликультурного общества.

Объект исследования — научный дискурс о культуросообразном образовании в университетах.

Предмет исследования — направления, подходы и тенденции, отражённые в библиографических источниках последних десятилетий.

Цель исследования — систематизация и анализ научной литературы по культуросообразному образованию с выявлением ключевых понятий, методологических основ, авторских подходов и перспектив развития.

Значимость исследования заключается в выявлении динамики научного интереса, определении ведущих авторов и школ, обнаружении пробелов в исследованиях, а также в создании библиографической базы, способной стать основой для последующих теоретических и практических разработок и внедрения культуросообразного подхода в университетскую практику.

Методы исследования Методологическую основу исследования составили системный, культурологический и сравнительно-аналитический подходы, дополненные современными психологическими концепциями развития личности и образовательной среды. Применение этих подходов позволяет интерпретировать феномен культуросообразного образования как динамичную, многоуровневую и психолого-социокультурную систему, формирующуюся на пересечении когнитивных, эмоционально-ценностных и поведенческих компонентов развития личности.

Системный подход обеспечивает анализ образования как целостного психологического пространства, в котором взаимодействуют личностные, межличностные и средовые факторы. Культурологический подход раскрывает влияние культурных норм, символов и ценностей на процессы формирования личности, её идентичности и механизмов межкультурного восприятия. Сравнительно-аналитический подход позволяет сопоставлять различные модели образовательных сред и выявлять психологические закономерности их воздействия на развитие личности.

В данном контексте культуросообразное образование рассматривается как психолого-педагогическая система, способная обеспечивать условия для формирования культурной, этнокуль-

турной и ценностной идентичности личности, развития её рефлексивных и коммуникативных способностей, а также становления психологической готовности к межкультурному взаимодействию. Такое понимание позволяет глубже раскрыть внутренние механизмы влияния образовательной среды на процессы социализации и личностного развития обучающихся.

Критерии отбора источников включали:

- тематическую релевантность проблематике культуросообразного образования;
- географию публикаций (Казахстан, Россия, США, страны Европейского союза и Восточной Азии);
- тип материалов (статьи из рецензируемых журналов, монографии, диссертации, материалы конференций);
- язык публикации (русский, английский, казахский);
- научную значимость и цитируемость (индексируемые в международных базах данных).

Для анализа библиографического массива применялись методы контент-анализа, сравнительно-сопоставительного анализа и сетевого анализа с использованием программных инструментов VOSviewer и Bibliometrix (R).

При построении сетевой карты публикаций учитывались следующие показатели:

- частотность ключевых слов;
- со встречаемость терминов и авторов;
- тематическая близость документов;
- индекс цитирования и междисциплинарные связи между публикациями.

Построенная сетевая структура позволила выделить четыре устойчивых кластера научных исследований, отражающих этапы развития культуросообразного подхода. Особое внимание уделено казахстанской перспективе, включающей адаптацию культуросообразных стратегий к полиэтничной и многоязычной образовательной среде высшей школы.

Поисковая стратегия строилась на применении ключевых слов и фраз на английском языке: “culture-oriented education”, “culturally appropriate education”, “higher education and cultural identity”, “culturally responsive pedagogy in universities”. Хронологические рамки охватывали период с 2000 по 2024 годы. Для обеспечения прозрачности и воспроизводимости поиска применялась методология PRISMA.

Первичный поиск выявил 350 и более публикаций. После исключения дубликатов, не рецензируемых материалов и статей, не относящихся к теме, было отобрано 60 работ. Из них для детального анализа выбраны 24 наиболее релевантные статьи, обладающие высокой научной значимостью, теоретической обоснованностью и эмпирической ценностью.

Для обработки данных и визуализации применялась программа VOSviewer, позволившая провести кластерный анализ, по ключевым словам, из заголовков, аннотаций и списка ключевых понятий. Это дало возможность выявить основные направления исследований, ведущие теоретико-методологические подходы, а также уровень интеграции темы культуросообразного образования в широкий академический дискурс о высшем образовании и культурной идентичности.

Совмещение количественного библиометрического анализа и качественной интерпретации обеспечило целостный подход к изучению структуры, содержания и динамики научного знания по рассматриваемой проблематике.

Обзор литературы

1. Классические основания культуросообразного образования

Идея культуросообразности в образовании уходит корнями в эпоху Просвещения, где образование рассматривалось как процесс инкультурации и формирования целостной личности. Вильгельм Дистервег подчеркивал необходимость воспитания, учитывающего культурную среду индивида. В дальнейшем этот принцип получил развитие в трудах европейских и отечественных педагогов, где культуросообразность трактовалась как условие гармоничного развития личности через связь образования и культуры [2-7].

2. Современные интерпретации

В современной педагогической мысли культуросообразное образование рассматривается как системный и интегративный подход, обеспечивающий воспроизводство культурных ценностей и формирование устойчивых личностных и профессиональных ориентаций. Оно связывается с необходимостью синтеза когнитивной, гуманитарной и цифровой парадигм, что особенно актуально в условиях информационной перегрузки и глобальной трансформации университетов.

3. Зарубежные исследования

Значительная часть зарубежных работ посвящена практическим аспектам внедрения культуросообразной педагогики:

STEM-дисциплины. Brown et al. [8] и Madkins & McKinney de Royston [9-11] показывают, что культурная релевантность может быть интегрирована в преподавание точных и естественных наук через адаптацию методов обучения к социальному опыту студентов.

Профессиональное развитие педагогов. Teemant et al. [12] исследуют модель социокультурного коучинга (CREDE), где ключевыми являются совместная деятельность, диалогичность и когнитивный вызов.

Инклюзивное образование. Авторы [13] предлагают концепцию DisCrit Classroom Ecology, акцентируя внимание на пересечении культурной, расовой и дисабилити-идентичности.

Культурные этосы. Boykin et al. демонстрируют, что несогласованность культурных кодов между учащимися и преподавателями существенно влияет на образовательные результаты.

4. Теоретики культуросообразного образования

В англоязычном дискурсе особое влияние оказали Г. Лэдсон-Биллингс, Дж. Гей и К.Слитер, их труды формируют представление о культуросообразной педагогике как практике социальной справедливости, критической педагогики и средстве преодоления образовательного неравенства.

5. Российский контекст

В российской педагогической литературе [14] культуросообразность рассматривается как системообразующий принцип, обеспечивающий интеграцию традиций и инноваций в высшем образовании. Особое внимание уделяется созданию культурно-образовательной среды университета, способствующей развитию личности в условиях неопределённости и цифровой трансформации.

6. Казахстанская перспектива

В научном поле Казахстана данная проблематика пока представлена ограниченно, однако выводы зарубежных и российских исследований обладают высокой степенью применимости. В полиэтничном и многокультурном обществе культуросообразность становится необходимым условием для построения инклюзивного и этически выверенного образования. Она позволяет сочетать национальные традиции с требованиями глобализированного образовательного пространства, укрепляя культурное многообразие и гражданскую идентичность.

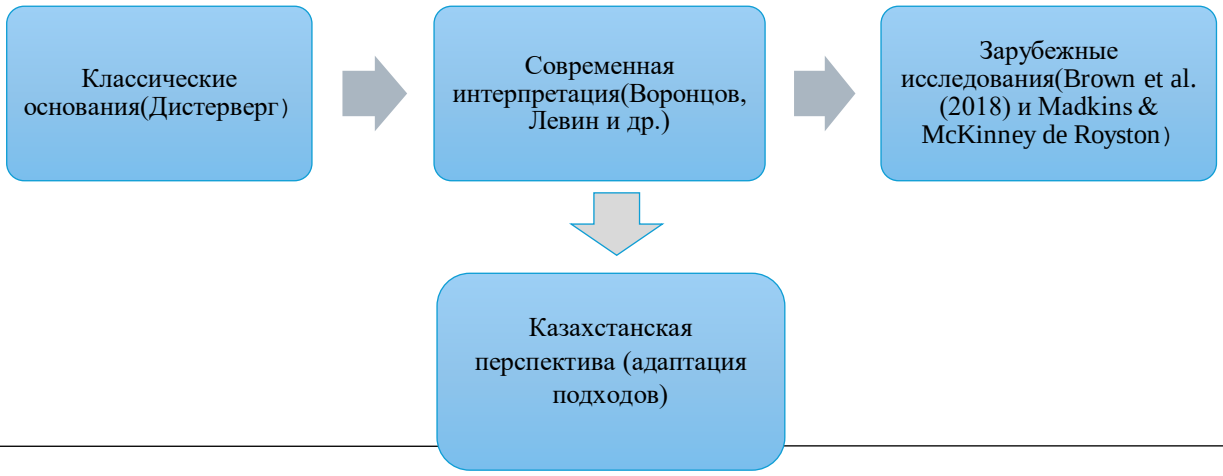


Рисунок 1. Эволюция исследования культуросообразного подхода (по данным Scopus, 2000–2025 г.)
Figure 1. Evolution of the study of the culturally congruent approach (based on Scopus data, 2000–2025)
Источник: авторская разработка на основе данных Scopus / Source: author's compilation based on Scopus data

Теоретическая новизна исследования заключается в синтезе трёх концептуальных подходов — культуросообразного (culturally relevant pedagogy), гуманистического (humanistic education) и инклюзивного образования. Такой междисциплинарный синтез позволил предложить новую рамочную модель анализа университетской среды как пространства межкультурного и этического взаимодействия. что позволило сформировать психологически ориентированную модель анализа университетской среды как пространства межкультурного взаимодействия, развития эмпатии и этического поведения.

Практическая значимость работы состоит в применимости полученных результатов при разработке образовательных программ и подготовке преподавателей к эффективной работе в мультикультурных группах. Выявленные закономерности могут быть использованы при проектировании культуросообразной образовательной среды казахстанских университетов, ориентированной на поддержку психологического благополучия, уважение к культурному разнообразию и формирование социальной ответственности.

Результаты и обсуждение Библиографический анализ научных публикаций за период 2000-2025 гг. (см. рис& 1) показывает, что исследовательская динамика в области культуросообразного образования проходит несколько качественно различающихся этапов, каждый из которых отражает изменение научных ориентиров, методологических подходов и социально-культурных запросов общества. Всего можно выделить четыре устойчивых этапа развития научного дискурса и пятый — прогностический, обозначающий направления дальнейших исследований.

На первом этапе наблюдалось формирование теоретико-методологических оснований культуросообразного образования, сосредоточенное на уточнении понятийного аппарата, философско-педагогических категорий и общей логики культурно ориентированного подхода.

Второй этап характеризовался переходом от общей теории к осмыслению культуросообразности как условия гуманизации образовательного пространства и развития личности в контексте межкультурного взаимодействия.

На третьем этапе акцент смещается в сторону интеграции культурологических, психологических и педагогических исследований, что приводит к переосмыслению образовательной среды университета как сложной системы социальных и культурных практик.

Четвёртый этап отмечается усилением внимания к прикладным аспектам: исследованию факторов культурной безопасности, формированию межкультурной компетентности, психологическому благополучию обучающихся, а также разработке программ, направленных на поддержку культурного разнообразия.

Пятый этап, несущий прогностический характер, связан с перспективами дальнейшего развития культуросообразного образования в условиях цифровизации, глобальной мобильности и трансформации университетских коммуникаций. Основными направлениями будущих исследований могут стать вопросы цифровой культурной идентичности, психологии межкультурного взаимодействия в виртуальных образовательных средах, а также разработка инновационных моделей поддержки поликультурных академических сообществ.

Представленная динамика демонстрирует постепенное усложнение научного дискурса — от теоретического осмысления феномена к поиску практикоориентированных механизмов реализации культуросообразного подхода в системе высшего образования.

Рисунок 2 - Динамика публикационной активности по теме культуросообразного образования в университетах (2000–2025)

Figure 2. Dynamics of publication activity on the topic of culturally congruent education in universities (2000–2025)

Источник: авторская разработка на основе данных Scopus / Source: author's compilation based on Scopus data

Этап I. Латентный интерес (2000–2019).

В течение почти двух десятилетий проблематика культуросообразного образования в университетской среде оставалась на периферии научного дискурса. Количество публикаций в этот период не превышало 0–5 статей в год, при этом в отдельные годы (2000–2003, 2005–2006, 2010–2012) полностью отсутствовала публикационная активность. Подобная ситуация обусловлена рядом факторов. Во-первых, в научно-образовательной политике и академической среде доминировали инструменталистские, технократические и компетентностно-ориентированные подходы, что снижало внимание к гуманитарному измерению образования. Во-вторых, в тот период отсутствовали устоявшиеся методологические рамки и разработанные эмпирические модели, которые могли бы обосновать и поддержать интеграцию культуросообразных принципов в практику университетского обучения.

Таким образом, данный этап характеризуется лишь формированием фрагментарных концептуальных оснований, единичными теоретическими публикациями и отсутствием системной научной апробации или институциональной поддержки.

Этап II. Переход к росту (2020–2021).

Начиная с 2020 года наблюдается отчетливый сдвиг в сторону увеличения научного интереса к теме. Если в 2020 году было зафиксировано 4 публикации, то уже в 2021 году их количество резко возросло до 36. Данный скачок можно объяснить изменением глобального контекста образования в условиях пандемии COVID-19. Мировая образовательная система столкнулась с вызовами цифровизации, изоляции и социальной нестабильности, что актуализировало обращение к гуманистическим ценностям, культурной идентичности и вопросам психологического благополучия студентов. В этот период культуросообразность стала рассматриваться не только как педагогическая стратегия, но и как инструмент укрепления устойчивости образовательных систем. Одновременно усиливается внимание к вопросам социальной справедливости, равного доступа и инклюзии, в рамках которых культурно-ориентированные подходы получают новое практическое и теоретическое значение.

Этап III. Институционализация и пик интереса (2022–2024).

Наиболее интенсивный рост публикационной активности приходится на 2022–2024 гг. Так, в 2022 году было опубликовано 47 работ, в 2023 — 42, а в 2024 году зафиксирован максимальный показатель — 69 публикаций. Эти данные свидетельствуют о выходе темы на уровень устойчивого международного исследовательского тренда. В этот период можно говорить о процессе институционализации культуросообразного образования как самостоя-

тельной научной категории и прикладной образовательной практики. Широкое распространение получают библиографические и библиометрические исследования, активно применяются инструменты визуализации научного знания (например, VOSviewer), формируются концептуальные карты, типологии подходов и модели педагогической интеграции культурных факторов. Значимым становится накопление эмпирически подтверждённых данных об эффективности культуросообразных стратегий. Исследования охватывают широкий спектр направлений: от разработки университетской культурно-образовательной среды и поддержки социокультурной адаптации студентов до построения трансдисциплинарных образовательных программ и межкультурных практик, направленных на укрепление академической мобильности и интеграцию в глобальное образовательное пространство.

Этап IV. Перспективы дальнейшего развития (2025 и последующие годы).

Начало 2025 года демонстрирует сохранение высокой исследовательской активности, что позволяет предположить переход к новому этапу — этапу закрепления и практической реализации культуросообразного подхода в университетской среде. На данном этапе ожидается смещение акцента от преимущественно теоретико-методологических разработок к созданию практических инструментов и механизмов внедрения культуросообразных стратегий в образовательную политику и учебные программы вузов.

Особое значение приобретут сравнительные исследования, позволяющие выявить региональные и национальные особенности интеграции культуросообразности в университетское образование. Перспективным направлением является также развитие транснациональных и междисциплинарных проектов, ориентированных на формирование универсальных, но при этом культурно чувствительных образовательных моделей.

Можно прогнозировать, что внимание исследователей будет сосредоточено на следующих аспектах:

- разработка практико-ориентированных методик для преподавателей и студентов;
- интеграция культуросообразных принципов в цифровые образовательные платформы и онлайн-курсы;
- сравнительный анализ успешных кейсов в разных странах и университетах;
- усиление роли культурных ценностей в обеспечении академической устойчивости, социальной инклюзии и глобальной конкурентоспособности университетов.

Таким образом, этап IV может стать временем перехода от накопления исследовательских данных к их системному внедрению, что обеспечит формирование устойчивых образовательных практик, соответствующих как глобальным вызовам, так и национальным культурным приоритетам.

По состоянию на 2025 год зафиксировано 13 публикаций по теме культуросообразного образования. Несмотря на внешнее снижение показателя, данная динамика, скорее всего, обусловлена неполнотой текущих данных и задержкой индексации в международных научных базах. Также нельзя исключать влияние эффекта тематического насыщения и смещения исследовательского интереса в смежные области, такие как культурная устойчивость, цифровизация гуманитарного знания, постсекулярные и постколониальные педагогики. Кроме того, подобная тенденция может отражать переход от фазы интенсивного роста к этапу научной стабилизации и аналитической рефлексии.

В целом динамика публикационной активности демонстрирует, что за два десятилетия исследовательский интерес к проблеме культуросообразного образования прошёл путь от маргинального положения к признанному и востребованному направлению междисциплинарного поиска. Рост числа публикаций после 2020 года указывает на смену научной парадигмы: роль культуры в высшем образовании переосмысливается от второстепенного компонента к ключевому ядру образовательной стратегии, ориентированной на гуманизацию, укрепление идентичности, развитие межкультурного диалога и обеспечение устойчивого развития. Полученные результаты подтверждают необходимость дальнейшего теоретико-методологи-

ческого осмысления, расширения эмпирической базы и практической реализации культуросообразного подхода в университетском образовании, особенно в полиэтничных и транзитных обществах, таких как Казахстан.

Географическое распределение публикаций выявляет явное доминирование англоязычных стран, что отражает устойчивый академический интерес к данной тематике в государствах с развитой системой высшего образования и высоким уровнем этнокультурного разнообразия. Абсолютным лидером выступают Соединённые Штаты Америки — 319 публикаций, что составляет подавляющее большинство от общего числа. Это свидетельствует о глубокой институционализации концептов culturally relevant education и culturally responsive teaching в американском образовательном и научном дискурсе. Начиная с 1990-х годов, благодаря работам Глории Лэдсон-Биллингс, Дженевры Гей, Кристин Слитер и Лизы Дельпит, в США была сформирована широкая теоретическая и эмпирическая база, посвящённая культурной релевантности, инклюзии, социальной справедливости и педагогике многообразия. Американский контекст, отличающийся высокой полиэтничностью, обусловил развитие педагогических моделей, учитывающих идентичность, расу, язык и социальную принадлежность обучающихся [14 – 17].

Вторую группу формируют Канада (14 публикаций) и Великобритания (10 публикаций). В этих странах исследования ведутся в рамках парадигм мультикультурализма, постколониальной критики и критической педагогики. В Канаде акцент делается на интеграцию аборигенного, франкофонного и иммигрантского населения в систему образования, тогда как в Великобритании внимание сосредоточено на проблемах культурной инклюзии в условиях классовой и этнической стратификации. Оба государства адаптируют американские модели, трансформируя их с учётом национально-правовых и культурных контекстов.

Сравнимые тенденции наблюдаются в странах Содружества — Австралии (4 публикации), Южной Африке (6 публикаций) и Нигерии (6 публикаций). Здесь культуросообразное образование тесно связано с преодолением последствий колониального наследия, языковым многообразием и необходимостью формирования новых постнациональных идентичностей. Особенно показателен опыт Южной Африки, где педагогика культуры интегрирована в политику трансформации и деколонизации университетского образования.

В ряде государств зафиксированы лишь единичные исследования (от 1 до 3 публикаций), что свидетельствует о начальной стадии формирования академического интереса либо о локализованном характере изучения данной проблемы. Так, Чили (3), Саудовская Аравия (3), ОАЭ (2), Мексика (2) и Индия (2) демонстрируют отдельные примеры внедрения культуросообразного подхода, чаще всего в рамках программ интернационализации образования, подготовки педагогов и этнокультурной адаптации студентов. Однако отсутствие системных разработок затрудняет формирование общего теоретического поля. Единичные публикации обнаружены также в Бразилии, Китае, Хорватии, Финляндии, Южной Корее, Сингапуре, Израиле, Ираке, Грузии, Малайзии, на Филиппинах, в Катаре, Гане, Лесото, Непале и Нидерландах, что подтверждает потенциальную актуальность темы, но в то же время указывает на отсутствие национальных исследовательских школ.

Таким образом, география исследований демонстрирует выраженную асимметрию научной активности между странами глобального Севера и Юга. Ведущие англоязычные государства выступают основными генераторами и распространителями теоретико-методологических моделей, тогда как страны с иными культурными и языковыми традициями лишь начинают осваивать дискурс культуросообразности в высшем образовании. Научная гегемония США задаёт векторы дальнейших сравнительных исследований и транснационального диалога. Вместе с тем развитие локальных подходов, учитывающих региональные культурные контексты, особенно в полиэтничных обществах Центральной Азии, включая Казахстан, представляется необходимым условием для преодоления универсалистской редукции и укрепления культурного многообразия в глобальном образовательном пространстве.

Анализ тематической карты публикаций позволил выявить ключевые исследовательские направления и концептуальные взаимосвязи, определяющие современное научное поле культуросообразного образования (см. рисунок 3).

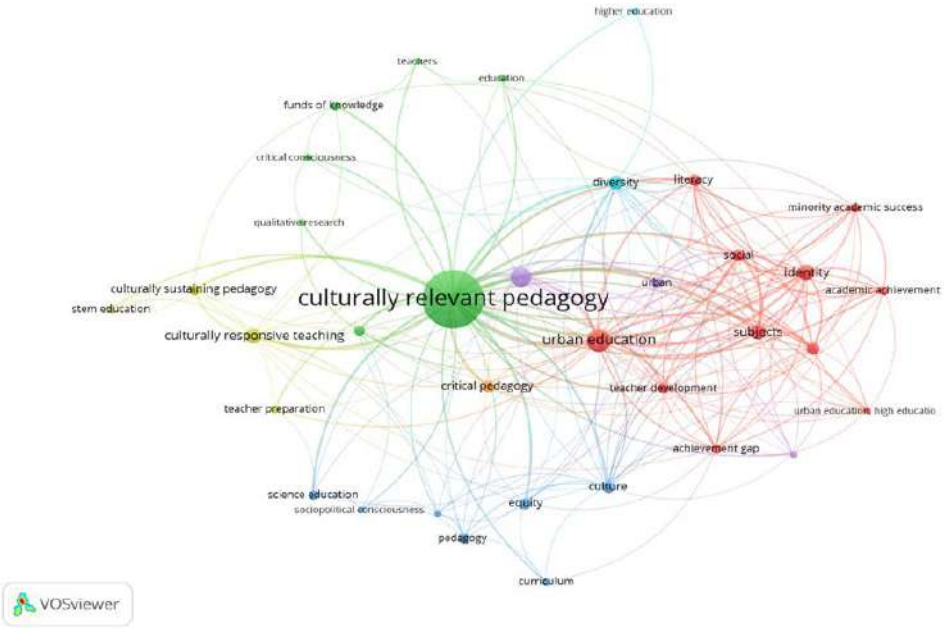


Рисунок 3. – Тематическая карта научных исследований по культуросообразному образованию: концептуальные кластеры

Figure 3. Thematic map of scientific research on culturally congruent education: conceptual clusters

Источник: авторская разработка на основе данных Scopus / Source: author's compilation based on Scopus data

Представленная визуализация, основанная на соупотреблении ключевых слов в библиографических источниках, отражает когнитивную структуру исследовательского поля и позволяет выделить несколько устойчивых кластеров по цветовой и семантической близости. Центральное место занимает термин culturally relevant pedagogy, формирующий ядро всей сети.

Зелёный кластер сосредоточен на подготовке педагогов, развитии культурной чувствительности и интеграции критических подходов. Здесь ключевым понятием выступает culturally responsive teaching, ориентированное на учет культурных особенностей учащихся. Тесно связано с ним понятие culturally sustaining pedagogy, подчеркивающее не только адаптацию, но и сохранение культурных практик студентов. Важным элементом является концепт funds of knowledge, обозначающий использование семейных и социокультурных ресурсов в обучении. Существенное внимание уделяется подготовке учителей, развитию критического сознания (по Пауло Фрейре) и опоре на critical pedagogy. Методологически направление базируется на качественных исследованиях (нарративы, интервью, наблюдения, кейс-стади), что позволяет фиксировать глубинные контексты образовательных практик.

Красный кластер связан с проблематикой идентичности, академической успешности меньшинств и преодоления образовательного неравенства. Понятия identity, academic achievement, achievement gap и minority academic success отражают интерес к роли культурной и социальной идентичности в образовательной мотивации и результатах. Здесь акцентируется интерсекциональный подход и пересмотр учебных программ с учётом многообразия культурных нарративов.

Голубой кластер охватывает институциональные измерения — equity, curriculum, culture, sociopolitical consciousness. В центре внимания — образовательная политика, учебные планы и их роль в формировании социальной справедливости и гражданского сознания.

Жёлтый кластер отражает расширение культуросообразного подхода на STEM-дисциплины (science education, STEM education), что подчеркивает его интердисциплинарный характер.

Фиолетовый кластер связан с urban education и подготовкой педагогов к работе в условиях культурного многообразия и социального неравенства в городских школах.

В целом сеть демонстрирует высокий уровень связанности между ключевыми понятиями, что указывает на сформированное когерентное научное поле. Центрация на концепте культурной релевантности подтверждает его статус методологического и практического основания современного педагогического дискурса. Размер узлов отображает частотность терминов, а толщина связей — глубину их интеграции.

Заключение Библиографический анализ показал, что культуросообразное образование в университет-ском контексте развивается как междисциплинарное направление, интегрирующее педагоги-ческие, социокультурные и критико-аналитические подходы. В последние двадцать лет наблюдается устойчивый рост академического интереса, особенно начиная с 2020 года, что связано с глобальными вызовами пандемии, цифровизации, миграции и усилением требований к социальной справедливости. На этом фоне усиливается внимание к психологическим аспектам образовательного взаимодействия — формированию культурной чувствительности, развитию эмпатии, межкультурной компетентности и механизмов адаптации в поликуль-турных академических сообществах.

Выявленные исследовательские кластеры охватывают широкий спектр проблем: подготовку педагогов и развитие культурной чувствительности, вопросы идентичности и академического успеха, трансформацию образовательной политики, интеграцию культуро-сообразных подходов в STEM-дисциплины, особенности городской образовательной среды. Кроме того, в исследованиях значительное внимание уделяется психологическим предикторам успешной образовательной адаптации: самоэффективности, эмоциональному интеллекту, толерантности к неопределённости и развитию ценностно-смысловой сферы обучающихся. Центральным концептом выступает culturally relevant pedagogy, обеспечивающий когерентность и зрелость исследовательского поля.

В условиях полиэтничности и модернизации казахстанского образования культуросообраз-ный подход открывает возможности для формирования гуманистичной, психологически безопасной, контекстно-чувствительной и этически обоснованной образовательной среды. Он позволяет учитывать разнообразие студентов не только на уровне содержания обучения, но и на уровне их эмоционально-психологического опыта, потребностей и процессов идентифика-ции. В этом смысле культуросообразность может стать методологической парадигмой, определяющей новые ориентиры развития университетского образования в условиях поликультурности и глобальной нестабильности.

Исследование показало, что дискурс культуросообразного образования развивается как глобальный педагогико-психологический тренд, отражающий гуманистические, интеркультур-ные и социально-психологические ориентации современного общества. Научная новизна работы заключается в выявлении динамики количественных и смысловых изменений научного поля, определении ведущих исследовательских направлений и региональных особенностей, а также в концептуализации культуросообразного подхода как интегративной модели гуманистического и психологически ориентированного образования.

Результаты анализа позволили сделать вывод о необходимости адаптации культуросообраз-ных принципов к условиям казахстанской высшей школы. В этом контексте рекомендуется:

Институциональный уровень:

- включить принципы культуросообразности и гуманистического взаимодействия в стратегии развития университетов и их воспитательные концепции;

- развивать мультикультурные образовательные пространства (центры этнокультурного диалога, клубы межкультурной коммуникации, курсы межэтнической толерантности);

- внедрять мониторинг культурной чувствительности преподавателей и студентов как часть системы внутреннего обеспечения качества образования.

Педагогический уровень:

- пересмотреть учебные программы педагогических направлений, усилив в них компоненты, связанные с культурным многообразием, духовными ценностями и национальной идентичностью;
- включать в образовательный процесс кейсы и практические задания, отражающие культурное разнообразие казахстанского общества;
- развивать систему профессионального развития преподавателей через тренинги по культурной компетентности и инклюзивной педагогике.

Социально-воспитательный уровень:

- стимулировать инициативы студенческих сообществ, направленные на развитие взаимного уважения и межкультурного диалога;
- использовать культуросообразный подход при организации внеаудиторной воспитательной работы (форумы, культурные фестивали, проекты гражданского участия).

Реализация указанных рекомендаций позволит казахстанским университетам укрепить гуманистическую и ценностно-ориентированную направленность образовательного процесса, а также повысить его социальную и культурную устойчивость в условиях глобальных изменений.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой эффективности культуросообразных практик в университетах, анализом образовательных стратегий и разработкой модели формирования культурной чувствительности преподавателя как ключевой компетенции XXI века.

Список использованной литературы

1.Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. № 319-III (с изм. и доп.).

2. Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. Review of educational research, 86(1), 163-206.

3. Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. Urban education, 47(3), 562-584.

4. Dee, T. S., & Penner, E. K. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. American Educational Research Journal, 54(1), 127-166.

5. Milner, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. The Urban Review, 43, 66-89.

6. Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? Journal of Teacher Education, 61(3), 248-260.

7. Johnson, C. C. (2011). The road to culturally relevant science: Exploring how teachers navigate change in pedagogy. Journal of Research in Science Teaching, 48(2), 170-198.

8. Brown, B. A., Boda, P., Lemmi, C., & Monroe, X. (2019). Moving culturally relevant pedagogy from theory to practice: Exploring teachers' application of culturally relevant education in science and mathematics. Urban Education, 54(6), 775-803.

9. Griner, A. C., & Stewart, M. L. (2013). Addressing the achievement gap and disproportionality through the use of culturally responsive teaching practices. Urban Education, 48(4), 585-621.

10. Boykin, A. W., Tyler, K. M., & Miller, O. (2005). In search of cultural themes and their expressions in the dynamics of classroom life. Urban Education, 40(5), 521-549.

11. Madkins, T. C., & McKinney de Royston, M. (2019). Illuminating political clarity in culturally relevant science instruction. Science Education, 103(6), 1319-1346.

12. Teemant, A., Wink, J., & Tyra, S. (2011). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. Teaching and teacher education, 27(4), 683-693.

13. Воронкова, Л. П. (2005). Принцип «культуросообразности» и культурная миссия университетов. Вестник Оренбургского государственного университета, (1), 83-85.

14. Левина, Е. Ю., Стукалова, О. В., & Прокофьева, Е. Н. (2022). Культуросообразность как целевой ориентир развития высшего педагогического образования. Казанский педагогический журнал, (3 (152)), 8-17

15.Выготский, Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2004. — 512.

16. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. — 328 с.

17. Rogers, C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. — Boston: Houghton Mifflin, 1961.

References

1. The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" dated July 27, 2007 No. 319-III (as amended and supplemented).

2. Aronson B., Smekh J. (2016). Theory and practice of culturally significant education: generalization of research results in various fields of content. Review of educational research, 86 (1), 163-206.

3. Sleater, K. E. (2012). Combating the marginalization of culturally sensitive pedagogy. Urban Education, 47 (3), 562-584.

4. Dee, T. S. and Penner, E. K. (2017). Causal relationships of cultural significance: data from the ethnic studies curriculum. American Journal of Educational Research, 54 (1), 127-166.

5. Milner, H. R. (2011). Culturally significant pedagogy in diverse urban classrooms. The Urban Review, 43, 66-89.

6. Yang, E. (2010). Problems of conceptualization and actualization of culturally significant pedagogy: how viable is theory in educational practice? Journal of Teacher Education, 61 (3), 248-260.

7. Johnson, K. S. (2011). The path to culturally sensitive science: the study of how teachers navigate changes in pedagogy. Journal of Research in the Field of Natural Sciences Teaching, 48 (2), 170-198.

8. Brown B. A., Boda P., Lemmy K., and Monroe H. (2019). The transition of culturally significant pedagogy from theory to practice: the study of the application of culturally significant education by teachers in the field of natural sciences and mathematics. Urban education, 54 (6), 775-803.

9. Griner A. S. and Stewart M. L. (2013). Bridging the gap in academic achievement and disproportionality through the use of culturally sensitive teaching methods. Urban education, 48 (4), 585-621.

10. Boykin A.V., Tyler K. M. and Miller O. (2005). In search of cultural themes and their expression in the dynamics of school life. Urban education, 40 (5), 521-549.

11. Madkins, T. S. and McKinney de Royston, M. (2019). Clarification of political clarity in the process of teaching natural sciences, taking into account cultural characteristics. Scientific Education, 103 (6), 1319-1346.

12. Timant A., Vink J., Tyra S. (2011). The influence of coaching on the use of socio-cultural teaching methods by teachers. Teaching and teacher education, 27 (4), 683-693.

13. Voronkova, L. P. (2005). The principle of "cultural conformity" and the cultural mission of universities. Bulletin of Orenburg State University, (1), 83-85.

14. Levina, E. Yu., Stukalova, O. V., & Prokofieva, E. N. (2022). Cultural conformity as a target guideline for the development of higher pedagogical education. Kazan Pedagogical Journal, (3 (152)), 8-17

15. Vygotsky, L. S. Psychology of human development. Moscow: Smysl; Eksmo, 2004. 512.

16. Leontiev, A. N. Activity. Conscience. Personality. — M.: Sense, 2005. — 328 p.

17. Rogers K. How to become a person: a therapist's view of psychotherapy. — Boston: Houghton Mifflin, 1961.

МРНТИ 15.81.21 **Doi: 10.51889/2959-5967.2025.85.4.013**

*М.К. Курсабаев *[1], Б.С. Сайдахметов [1], Г.Ш. Джумагулова [2]*
[1]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
[2]Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан

ARTIFICIAL INTELLIGENCE ПЛАТФОРМАСЫНДА ЭКОЛОГИЯ ТАҚЫРЫБЫНА PROMT-МӘТІН ҚҰРАСТЫРУДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ МЕДИАПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМЫТУ

Аңдатпа

Жаһандық цифрлық трансформация жағдайында мектеп оқушыларының Artificial Intelligence in Education немесе Pedagogy платформалары арқылы психоэмоциялық, коммуникативтік, танымдық, креативтік әрекеттерінің белсенді көрініс табуы – жас ұрпақтың медиапсихологиялық ойлау қабіліеттерінің жаңа деңгейге көтерілуіне зор ықпалын тигізуде. Аталмыш құбылыс, орта буын оқушыларының заманауи мектеп практикасындағы оқу-тәрбие жұмыстарының жүктемелері мен тапсырмаларын сапалы орындауы барысында бірқатар педагогикалық-психологиялық мәселелерді туындатты. Атап айтқанда, оқушылардың топтық жұмыс форматында түрлі ақпараттарды түсінуі, қабылдауы, қолдануы арқылы бір шешімге келуі үрдісінде Artificial Intelligence (Жасанды Интеллект) ресурстарын тақырып аясына сай жоспарлау мен пайдалану әрекеттерінің күн санап түрленіп келе жатқанын байқауға болады. Осы орайда OpenAI, Gemini, ChatGPT, Artificial Intelligence in Pedagogy, LLama, Yandex, ISSAI-KazLLM платформалары көмегімен экология тақырыбына Promt-мәтін құрастыруда мектеп оқушыларының медиапсихологиялық ойлау қабілеттерін дамыту бойынша зертеу жұмысын жоспарлауды қолға алып отырмыз. Ондағы басты мақсатымыз білім мен тәрбие жүйесіне жағымды контенттері бар AI-платформалар: AppHeygen, ComicsMarker, Dall-E3, AppEskritor, Andersenlab, Animation Generator және басқа ресурстарда балалардың экология тақырыбына Promt-мәтін құрастыруда медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің дамуына назар аудару қажет екенін жеткіземіз. Зерттеу барысында оқушылардың жаратылыстану пәндерінен алған білімдерін ойына тоқуы, қосымша оқу-тәрбие жұмыстарынан туындаған түйткілді мәселелерді топпен бірлесе отырып шешудің жолын таба білуі, түрлі тапсырмаларды орындаудағы әр оқушының жеке тұлғалық, индивидтік, лидерлік, Soft Skill және Hard Skill икемділік дағдыларын үйренуі мен меңгеруі, сондай-ақ, AI-платформаларда экология тақырыбына қатысты Promt-мәтіндерді жылдам іздестіру, сөйлем құрау, қарастырып отырған мәселені шешуге көмекші құрал бола алатын ұтымды технологияларды қолдану процесіндегі медиапсихологиялық ойлау қабілет-терінің дамуына қажетті көріністер мен әрекеттерді бақылау, салыстыру, бағалау және сипаттау әдістерін пайдалану аса маңызды шарттардың бірі екені дәлелді түрде баяндаймыз.

Түйін сөздер: балалар медиапсихологиясы, Artificial Intelligence in Pedagogy, Soft Skill және Hard Skill дағдылары, Internet Addiction, Networking, жеке тұлға қабілеттері

Курсабаев М.К.[1], Сайдахметов Б.С. [1], Джумагулова Г.Ш. [2]*
[1]Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан
[2]Центрально-Азиятский инновационный университет, г. Шымкент, Казахстан

РАЗВИТИЕ МЕДИАПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ PROMT-ТЕКСТОВ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМЕ НА ПЛАТФОРМАХ ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Аннотация

В условиях глобальной цифровой трансформации активное проявление психоэмоциональной, коммуникативной, когнитивной и креативной деятельности школьников посредством

платформ Artificial Intelligence in Education или Pedagogy оказывает значительное влияние на развитие медиапсихологического мышления молодого поколения на новом уровне. Данное явление в процессе качественного выполнения учащимися среднего звена учебно-воспитательных заданий в современной школьной практике выявило ряд психолого-педагогических проблем. В частности, можно заметить, что в процессе коллективной работы, при восприятии, осмыслении и применении различной информации для принятия общего решения, использование ресурсов Artificial Intelligence (Искусственный Интеллект) по теме урока приобретает всё более разнообразные формы. В этой связи мы приступаем к планированию исследовательской работы по развитию медиапсихологического мышления школьников с помощью платформ OpenAI, Gemini, ChatGPT, Artificial Intelligence in Pedagogy, LLama, Yandex, ISSAI-KazLLM при составлении promt-текстов на экологическую тематику. Основная цель данной работы – акцентировать внимание на развитии медиапсихологического мышления учащихся при составлении экологи-ческих promt-текстов с использованием AI-платформ с позитивным контентом, таких как AppHeygen, ComicsMarker, Dall-E3, AppEskritor, Andersenlab, Animation Generator и других ресурсов. В процессе исследования особое внимание будет уделено таким аспектам, как интеграция знаний из предметов естественнонаучного цикла, коллективный поиск решений актуальных учебно-воспитательных задач, развитие индивидуальных, личностных, лидерских качеств учеников, а также формирование навыков Soft Skill и Hard Skill при выполнении различных заданий. Кроме того, важными условиями будут являться: умение учащихся быстро находить promt-тексты по теме экологии на AI-платформах, составлять предложения, применять эффективные технологии в качестве вспомогательных инструментов для решения поставлен-ных проблем, а также использование методов наблюдения, сравнения, оценки и описания процессов, демонстрирующих развитие медиапсихологического мышления.

Ключевые слова: детская медиапсихология, Artificial Intelligence in Pedagogy, навыки Soft Skill и Hard Skill, Internet Addiction, сетевая Networking, личностные способности

Kursabayev M.K.[1], Saydakhmetov B.K.[1], Jumagulova G.Sh. [2]*
[1]Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty,Kazakhstan
[2]Central Asia Innovative University, Shymkent, Kazakhstan

DEVELOPING SCHOOLCHILDREN' S MEDIA-PSYCHOLOGICAL THINKING THROUGH COMPOSING PROMT-TEXTS ON ECOLOGICAL TOPICS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE PLATFORM

Abstract

In the context of global digital transformation, the active manifestation of school students' psycho-emotional, communicative, cognitive, and creative activities through platforms such as Artificial Intelligence in Education or Pedagogy has significantly contributed to elevating the media-psychological thinking abilities of the younger generation to a new level. This phenomenon has given rise to a number of pedagogical and psychological issues during the process of effectively completing the educational and instructional tasks of modern school practice by middle-grade students. In particular, it has been observed that in the process of group work—understanding, perceiving, and applying various types of information to reach a common decision—the planning and usage of Artificial Intelligence (AI) resources in accordance with lesson topics are becoming increasingly diverse. In this regard, we are initiating a research project aimed at developing students' media-psychological thinking skills using platforms such as OpenAI, Gemini, ChatGPT, Artificial Intelligence in Pedagogy, LLama, Yandex, and ISSAI-KazLLM by constructing ecological promt-texts. The main goal of this project is to focus on the development of students' media-psychological thinking through the use of AI platforms with positive content—such as AppHeygen, ComicsMarker, Dall-E3, AppEskritor, Andersenlab, Animation Generator, and other resources—for composing promt-texts on

environmental topics. During the research process, special attention will be paid to how students integrate knowledge from natural sciences, collaborate to find solutions to educational challenges, and develop individual personality traits, leadership skills, and adaptability through Soft Skills and Hard Skills. Furthermore, key conditions include students' ability to rapidly search for ecological promt-texts on AI platforms, construct sentences, apply effective technologies as supportive tools for problem-solving, and employ methods such as observation, comparison, evaluation, and description of the processes that reflect the development of their media-psychological thinking.

Keywords: children's media psychology, Artificial Intelligence in Pedagogy, Soft Skills and Hard Skills, Internet Addiction, Networking, individual abilities

Кіріспе. XXI ғасырдың басындағы ғылым мен техниканың қарыштап дамуы білім жүйесіне едәуір үлкен өзгерістер әкелді. Алдымен кибернетика, электронды есептеуіш машиналар кейін, компьютерлік бағдарламалар, ақпараттық технология, робототехника және Жасанды Интеллект (Artificial Intelligence) жетістіктері бүгінгі орта буындағы мектеп оқушыларының санасына күн санап, өздерінің ықпалдарын тигізіп келе жатқаны – осы мәселеге байланысты ғылыми-практикалық конференциялар, форумдар, семинарлар материалдары мен зерттеуші ғалымдардың еңбектерінде анық байқалады.

Жалпы орта білім беретін мектептегі бүгінгі таңдағы ауқымды реформалар мен түрлі бағыттағы инновациялық технологиялардың ендірілуі бір жағынан жылдам өзгермелі жаңа қоғамның талаптарына жалпы жұртшылықтың адаптациялануына жол ашса, екіншіден дәстүрлі оқу-тәрбие жұмыстарының сапалық деңгейге көтерілуіне мүмкіндік беруі – жас ұрпақ өкілдерінің әрекеттерінен білім беру стандарттарын сақтай отырып, электронды-цифрлық ресурстарды барынша пайдалануға деген мотивациялық құлшыныстарын көруге болады.

Қазіргі заманғы мектеп жағдайында оқу-тәрбие жұмыстарын прогрессивтік бағытта жоспарлау мен ұйымдастыруда көптеген тәжірибелер жинақталды. Оқушылардың сабақ үрдісінде маңызды ақпараттарды қабылдауы, ой елегінен өткізуі, ондағы танымдық және тәрбиелік контенттерді дер кезінде түсініп, салыстырып, талдап және бағалай білуіне көмекші құрал бола алатын AI-платформалар ресурстары көптеп таралуда. Әсіресе, адамдар арасындағы соңғы он жыл ішіндегі электронды-цифрлық, ақпараттық-технологиялық және әлеуметтік-коммуникациялық белсенді қарым-қатынастардың еңбек әрекетінде, тұрмыстық тіршілікте және басқа жағдайлардағы айрықша көріністері көпшілік назарын өзіне аударып отырғаны жай қоғамдық құбылыс деуге келмейді. Бізідің зерттеу объектімізге іліккен жалпы білім беретін орта мектептердегі оқушылардың оқу-тәрбие жұмыстарынан туындаған тапсырмаларды орындау барысында, көп жағдайда дәстүрлі тәсілдерден гөрі Интернет ресурстарын барынша пайдалана отырып діттеген мақсаттарына жетуге деген құлшыныстары зерттеуші ғалымдар назарынан тыс қалмағаны абзал демекпіз.

Жас ұрпақ өкілдерінің ересектер тарапынан өздеріне жүктелген шығармашылық, танымдық, интеллектуалдық жұмыстарды ақпараттық технология жетістіктері арқылы атқаруы біріншіден, олардың электронды-цифрлық контенттердің жаңа мүмкіндіктерімен танысуға итермелесе, екіншіден, тапсырмаларды орындай барысында әрбір жеке тұлға мен индивидтің өзіндік әрекеті мен топпен жұмыс істеудегі орны мен үлесін бағалауды нақты тәжірибе жүзінде сынақтан өтуіне жол ашылатыны белгілі болып отыр. Демек, жеке тұлға санатына жататын мектеп оқушыларының заманауи ауқымды ақпараттар кеңістігіндегі танымдық, интеллектуалдық һәм шығармашылық әрекеттерінің әлеуметтік желілер мен көпфункциалды, мультипликативті компьютерлік коммуникативтік құралдарды пайдалану барысындағы қарым-қатынастар жүйесі, біз көтеріп отырған медиапсихология тақырыбының бастауы деуге тұрарлық. Аталмыш проблема, бірқатар жылдар бойы көптеген ғалымдардың назарына ие болып, бүгінгі таңда медиапсихология ғылымы ретінде, жалпы психологияның бір тармағы санатында қарастырылып келеді.

Шет елдік және отандық ғылыми-зерттеу базаларында медиапсихология: сенсорлық ақпарат, медиа және коммуникация теориясы, менталдық когнитология, Media Entertainment, Cultural-historical activity theory, радикалды танымдық құлқият, гуманистік концепция ретінде Sigmund Freud, Herbert Marshall McLuhan, Burrhus Frederic Skinner, Abraham Harold Maslow, Lev Semyonovich Vygotsky еңбектерінде көрініс тапты.

Аталған еңбектерді арқау еткен және біздің тақырыбымызға пайдалы кеңес болған Arthur A. Raney еңбегіне жіті назар аударды қ. Автор өзінің Media Entertainment (Мәдени-ақпараттық құбылыстардың санаға әсері) деп көрсеткен бөлімінде, қоғамдық ортадағы адамдар әрекеттері немесе басқа мәдени-ақпараттық оқиғалар әсерлеріне жеке тұлғалардың психоэмоциялық реакцияларынан басталатын ар-ождан құндылықтарының түрлі өзгерістерге ұшырауы себептеріне үлкен мән береді [1].

Elihu Katz және басқа ғалымдар медиапсихологияға қатысы бар Uses and gratifications (ақпаратты пайдалану және нәтижеге жету) атты коммуникациялық теорияға арнаған тұжырымдарында, әлеуметтік психология аясындағы релаксациялық тәжірибелерге негізделген адамдар арасындағы мақсатқа жету қағидасына сүйенген мінез-құлық әрекеттеріне дәйекті сипаттама береді [2].

Галаганова С.Г адамның күнделікті тұрмысы мен еңбек әрекетінде медиапсихологиялық көріністердің қоғамдық ортада айырықша орын алуы, көптеген ғалымдар атап өткен күтілетін нәтижелердің бірі болғанына күман келтірмейді. Бұл жерде маңызды ақпараттармен жұмыс істеу барысында адам әрекеттерінде жиі кедесетін манипуляциялық көріністердің саналы түрде немесе жанама түрінде кездесуі бір ғана эксперименттік жұмыстар нәтижелерімен шектеліп қалмағаны басты проблема ретінде көрінетінін байқауға болады [3].

Заманауи мектеп жағдайындағы білім беру жүйесінің біртіндеп медиакеңстік кезеңіне өте бастауы жас ұрпақтың медиапсихологиялық сауаттылықтарының артуына себепкер болуы Скорова Л. В. және басқа ғалымдар тарапынан жеткілікті түрде қарастырылған. Осылайша, оқушылардың білімді меңгеруі, қабылдауы барысында заман талаптарына сай электронды-цифрлық ресурстарды оқу-тәрбие жұмыстарында пайдаланудың интегративті моделінің жасалуы жеке тұлға танымдық әрекеттерінің көздеген мақсаттарына жұмсалуын қамтамасыз етпек [4].

Исмагилова Л.Р жеке тұлғаның жан-жақты дамуы кезеңдерінде, әсіресе мектеп жасындағы жасөспірімдердің танымдық, шығармашылық және лидерлік қабілеттерінің ашылуы жағдайында, білім беру мекемелері психологтары мен педагогтарының бірлесе отырып медиапсихология технологияларын меңгеруге бағытталған шараларды жүзеге асыруда тұлға дамуы факторларының бірі екендігіне көз жеткізеді [5].

Жумагулова А және басқалар, балалардың күнделікті өмірдегі цифрлық және медиаақпараттық өнімдердің қоғамдық сана кеңістігіне барынша енуі жас өскіндердің отбасылық дәстүрлер мен мектептегі оқу-тәрбие жұмыстарымен тығыз байланыста дамуына қарамастан, көптеген контенттердің оқушылар сана-сезіміне көп жағдайда позитивті, кей жағдайда негативті ықпал ететінін атап өтеді [6].

Осы ретте, ғаламдық деңгейге көтерілген Artificial Intelligence in Pedagogy немесе Education (AIEd) платформалары арқылы экологиялық білім, тәрбие, мәселе және басқа тақырыптармен интеграцияланған креативті-шығармашылық тәсілдерге сүйенген promt-мәтіндерді жас ұрпақ өкілдерінің оқу-тәрбие жұмыстарында белсенді пайдалана басталғаны көпшілікке жаңсақ емес. Бүгінде басым көпшіліктің OpenAI, Gemini, ChatGPT, Artificial Intelligence in Pedagogy, LLama, Yandex, ISSAI-KazLLM өнімдері AppHeygen, ComicsMarker, Dall-E3, AppEskritor, Andersenlab, Animation Generator және басқа платформаларды жиі пайдалануы ғалымдар назарын аударып отыр. Әрине, айтылған мағлұматтардың жағымды һәм жағымсыз тұстарын айта келе, оқушылардың түрлі пәндерді оқу арқылы қол жеткізген дағдыларын тәжірибе жүзінде, яғни позитивті қажеттіліктерге арнауға деген мотивацияларын дер кезінде оята білу медипсихологиялық ойлау қабілеттерінің дамуына түрткі болып, нәтижесінде бүгінгі заман талап еткен Soft Skill және Hard Skill дағдыларының да қалыпта-

суына оң ықпал ететініне сенімдіміз деп айта аламыз. Қазақстандық ғалым Olga Tapalova және басқалар еңбегі арқылы, елімізде Artificial Intelligence in Education (AIEd) проблемалары бойынша 2022 жылдан бері зерттеу жұмыстар жүргізіліп келе жатқанына назар аударды қ [19]

Оқушы балалардың танымдық функцияларына бүгінгі ақпараттық технология жетістіктерінің ықпалы Садыкова Н және басқа авторлар еңбегінде басты орын ие болғаны көрінеді. Мұндай күрделі үрдістер шамадан тыс бала әкеретіне кейде қолайлы, керісінше қолайсыз эмоционалдық ортаның қалыптастыруы қандай жағдайда болмасын жіті бақылауда болғаны абзал [7].

Шет елдік ғалымдар Rafiq K және басқалар экология тақырыбы бойынша Artificial Intelligence (AI) жетістіктерін ендіру уақытының келгенін меңзеуде. Осылайша, зерттеушілер мен компьютерлік ғылымдар арасындағы пәнаралық байланыстарды оңтайластыруда AI ресурстарына бағытталған экологияның генеративті нұсқаларын бірлесе отырып пайдалануда жаңа мүмкіндіктер ашылатыны сөзсіз [8,5].

Оқушылардың жеке тұлғалық қабілеттерінің ашылуына ерекше оң жағдай қалыптастыруда Artificial Intelligence in Pedagogy немесе Education (AIEd) электронды-цифрлық экожүйелеріне трансформациялануда біздер тарапымыздан бірқатар мәселелерді шешу жолдары қарастырылды [9, 10, 11].

Кейінгі жылдары көптеген білім мекемелерінде AI-платформаларына локализацияланды-рылған компьютерлік бағдарламалар мен цифрлық аппликациялар кеңінен қолданысқа енуде. Осы орайда, Абай атындағы ҚазҰПУ педагогика және психология факультеті, педагогика кафедрасы базасында жасалған «Ұлттық тәлім-тәрбие құндылықтарының Artificial Intelligence in Pedagogy (AIPed) платформасына интеграциялануының теориясы мен практикасы факультатив курсының бағдарламасы» құжаты бойынша университет және мектеп арасындағы коллаборациялық ынтымақтастық негізінде бірқатар бірлескен жұмыстар қолға алынды [10, б. 435]. Онда бейнеленген VideoGen, Animation, Visualization, AI Music Creator, McCrindleAI және басқа аппликациялармен оқушылардың жұмыс істеуі, оқыту мазмұнының түрленуіне ықпал етіп, бала зердесінің күрделі де қызықты ақпараттарды қабылдауы барысында, медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің дамуына түрткі боларына сеніміміз мол [10, б.438].

Бағдарлама бойынша ұсынып отырған зерттеу жұмысымызға қатысты маңызды мәселелер мынадай тізілімде баяндалған: «…Осылайша, AIEd немесе ChatGPT Ed платформаларының білім беру жүйесіне тигізген ықпалдары мен оқу-тәрбие жұмыстарына интеграциялану эволюциясын үш кезеңге бөлеміз.

1-кезең (2020-2021 жылдар). Электронды-цифрлық оқулықтардың (робототехника, чип, виртуалды лаборатория) генеративті интеллект «Artificial general intelligence» (AGI) және чат-бот жүйесіне көшуі.

2-кезең (2022-2023 жылдар). OpenAI және басқа компаниялардың ChatGPT және AI Ed аппликацияларын ұсынуы.

3-кезең (2023-2024 жылдар). GPT-4o, Perplexity PRO, Google Gemini, Microsoft Copilot, YandexGPT, GigaChat, қазақстандық QazaqGPT, BondayAI, AishaAI, ISSAI KAZ-LLM платформаларының пайда болуы..», деп көрсетілген [10, б.432]. Онда келтірілген мәліметтер негізінде цифрлық контенттерді өңдеуде мектеп оқушыларының медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің дамуына ұйытқы болатын түрлі қазықты материалдар дайындауға болады.

Зерттеуші ғалымдар Reyhani Haghighi және басқалар экология пәнін оқытуда білім алушылардың санасында болашақ мамандықты таңдауға деген мотивациялық құндылықтардың ертерек қалыптаса бастайтынын тілге тиек етеді. Artificial Intelligence in Ecology тақырыбы бойынша білім беру бағдарламаларын дайындауда заманауи талаптарға бейімделген және жеке тұлғалардың жас ерекшеліктерін ескеретін психологиялық құзыреттіліктердің орын алуы үшін ChatBot сервистеріне икемделген материалдардың көптеп орын алуы, бірқатар жұмыстарды жеңілдетуге мүмкіндік беретіні аталған авторлар еңбектерінде баяндалған [13, б.8].

Осылайша, дәстүрлі оқыту жүйесі мен инновациялық технологияларды қамти отыра оқушылардың медиапсихологиялық қабілеттерінің дамуына жаңа бағыт табылды деген мақсатымызды тұжырымдаймыз. Бұл орайда, Artificial Intelligence in Pedagogy немесе Education (AIEd) және басқа платформаларды еркін пайдалана отырып, мысал ретінде экология тақырыбы бойынша Promt-мәтін құрастыру ісі іске асатын болса балалардың білімді игеруге деген құлшыныстары артып, топтық жұмыстар арқылы кез келген мәселенің себеп-салдарын анықтап, нақты, ұтымды һәм жүйелі шешім қабылдау деңгейлеріне жететініне кәміл сенеміз.

Бейнелі түрде айтқанда, жоғарыда келтірілген мәліметтер мен ғылыми тұжырымдарға сүйене отырып, бала санасының медиапсихология кеңістігіне енуі – бірқатар корректировкалар жасай отырып, зерттеуге келетін әлеуметтік қатынастар негізінде заманауи тұрмысқа адаптацияланған қоғамдық құбылыс деп тоашылаймыз. Медиапсихология көріністерінің жаһандық цифрлық трансформация жағдайындағы білім жүйесіндегі жеке тұлғаның когнитивтік құндылықтарының компьютерлік технологияларды меңгеруі барысындағы психоэмоциялық әрекеттерінің оқу-тәрбие жұмыстарымен тығыз байланыстағы сана-сезімдерінде бейнеленуі десек қателеспейміз. Осы тәжірибелер арқылы жас өскіндердің медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің дамуына тұтқа болатын құндылықтар ориентациясын моделдеу қажет. Оның басты шарттарының біріне, жас ұрпақ өкілдерінің Artificial Intelligence in Pedagogy платформаларында танымдық-шығармашылық әрекет ету барысында алдын ала мақсатты, жоспарлы һәм жүйелі ойластырылған ғылыми тұрғыдағы психологиялық және педагогикалық қағидаларға сүйенеуі шарт.

Кейде, медиапсихологиялық ойлау түсінігі «клиптік ойлау» атауымен ұштасып жатады. Зерттеу барысында «медиапсихологиялық ойлау» анықтамасы туралы ғылыми тұжырымдар кездеспегенін байқадық. Егер медиапсихология мәселесінің пайда болуы адамның цифрлық қоғамда компьютерлік технологияларды үйрену мен меңгеру барысындағы танымдық, интеллектуалдық және креативтік әрекеттерінің жиынтығы деп қарастырсақ, онда медиапсихологиялық ойлау жеке тұлғаның ақпараттарды қабылдау, өңдеу және қолдану барысындағы жаңа қоғамдағы дүниетанымдық көзқарастардың санада бейнеленуі деп тұжырымдауымызға болады.

Клиптік психологияның өз алдына жеке зерттеу объектісі екенін айта келе, көп жағдайда оның медиапсихологиялық ойлау жүйелерімен тығыз байланысты екенін көреміз. Дегенмен, клиптік психологияның шағын, мағынасы шектеулі фото-видео бейнелер көмегімен қоғамдағы ауқымды мәселелер мен дүниетанымдық көзқарастарды адам санасына бейнелеуге атүсті (үстіртін) форматқа арналған үрдіс екенін ескерсек, онда медиапсихологиялық ойлау шағын және ауқымды шеңбердегі ақпараттарды қатар меңгеруді мақсат еткен қоғам мүшелерінің ойлау, салыстыру, бағалау, қолдану сияқты күрделі танымдық әрекеттер нәтижелері деп түсіндіреміз.

Экология тақырыбы бойынша AI-платформалары көмегімен Promt-мәтін құрастыруда біздер эксперименттен өтіп жатқан мектептердегі балалардың әрекеттерінен, жоғарыда айтылған екі тәжірибелердің қатар қолданылғанын көрдік. AI Generator көмегімен мәтін құрастыруда бір ғана платформаның жеткіліксіз екені расталды.

Ақпараттық эраның адам санасына, әсіресе жас буын өкілдерінің когнитивтік зердесіне орасан ықпал етіп жатқаны Prensky Marc еңбегінде жарқын көрініс тапқан. Академиялық қауымдастық ортасында «Digital Natives» немесе «Digital Immigrants» атаулармен белгілі болған осы мәселе төңірегінде автордың пайымдауынша, жас ұрпақ өкілдерінің, атап айтқанда, Generation Millennials (1980) және Generation Zoomers (2010) ұрпақтарының әлеуметтік коммуникация, оқу-тәрбие, білім беру, бос уақытты тиімді пайдалану және басқа интеллектуалдық, креативтік, техникалық, инженерлік қажеттіліктерін өтеуде компьютерлік ғылымдар жетістіктеріне көбірек жүгінетіні дәлелді түрде сипат алады [15]. Осы тұрғыдан алғанда AI немесе ЖИ платформалары арқылы оқушылардың медиапсихологиялық ойлау қабілеттерін дамытуда мультимедиалық, геймификациялық, генеративтік және басқа электронды-цифрлық өнімдерді Promt-мәтін форматында локализацияландырудың маңызы зор екеніне көзіміз жетті.

Кейінгі жылдары осы тақырып аясында «Ақпараттық эра адамдары» (Information Age person) «цифрлық ұрпақтар» (Digital Generation), «цифрлық балалар» (Digital Children), «цифрлық иммигранттар» (Digital Immigrats), «цифрлық туземдіктер», «цифрлық педагогика», «цифрлық психология», «әлеуметтік-цифрлық трансформация», «Bairn Bala Robotics», «цифрлық революция ұрпақтары», «онлайн сана» (Modern Mind), «просьюминг» (Prosumer) және терминдер мен атаулар ғалымдар материалдарында көптеп кездеседі. Заманауи мектеп оқушылар арасындағы цифрлық коммуникация жағдайындағы жасөспірімдердің әлеуметтік топтары арасындағы киберқоғамдағы қарым-қатынастар ерекшеліктері туралы Абай атындағы ҚазҰПУ базасында жүргізілген зерттеулер нәтижелері Ақпараттық технология жетістіктерін үйрену мен қолдануда ересектер мен балалар арасында бірқатар дистанциялық интеллектуалдық алшақтықтар орын алғаны, жоғарыда айтып кеткен мағлұматтармен жанасатынын білуге болады [16]

Алайда, AI технологияларын қолдануда көптеген заңға қайшы келетін әрекеттер мен әлеуметтік тұрғыдағы тәуекелдердің болуы шындық. Интернет желілерімен дұрыс жұмыс істеу барысында киберқауіпсіздік шараларын алдын ала қарастыруда Клюев Д.С және басқалар еңбектері құнды [18].

Осы орайда, Дмитриева В.А еңбегіне назар аударсақ, автор дәстүрлі әлеуметтік құндылықтардың «экрандық мәдениет» қажеттіліктеріне ауысып бара жатқаны Интернет ресурстарды белсенді қолданушылардың (басым көпшілігі мектеп оқушылары мен студенттер) есебінен жаңа қоғам жеке тұлғаларының феноменін қалыптастыруға әкеліп соқты деп айтуында себеп бар [14].

Білім жүйесіндегі қалыптасқан психологиялық және педагогикалық мәдениет құндылықтарының сан қырлы арналарына бүгінде «digitalnative» құбылыстарына негізделген цифрлық туындылардың қосылуы біздің назарымыздан тыс қалмауы дұрыс.

Оқушылардың медиапсихологиялық ойлау қабілеттерін дамытуға арналған көптеген жобалардың қатарына AI платформаларының көмегімен түрлі бағыттарда, атап айтқанда SpeechFlow AI, D-ID, Mango AI, Colorify AI, VideoGen, AI Story Generator, Scuibler, Mureka AI, Open Art, Artiphoria AI және жоғарыда аталған Жасанды Интеллект платформалары көмегімен экология тақырыбы бойынша көптеген жобалар жасау қажеттігін бірқатар ғалымдар өз еңбектерінде атап өтеді.

Британдық ғалым Carter R. A қазіргі заманғы қоғамдағы ауқымды экологиялық апаттардың туындау себептерін алдын ала болжауда AI-технологияларын пайдаланып, табиғат көріністерін визуальді графикалық программалау арқылы жобаулауға болатынын тәжірибе жүзінде көрсетеді [19]. Ғалымның пайымдаулары ақпараттық технология жетістіктерінің күн санап қоғамның барлық саласына қарқынды ендіріле бастағанын, оның үстіне білім жүйесіндегі цифрлық трансформация жағдаяттарының жас ұрпақ назарын ерекше аударып отырған тұстарымен ұштасады.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеудің негізгі бағыттарына таңдаған тақырып бойынша ғылыми-зерттеу жұмыстары туралы аналитикалық шолу жасалып, нақты тақырып-тар атаулары жинақталады. Ғылыми еңбектерге жасалған шолу бойынша медиапсихология тақырыбына қатысты тұжырымдар сарапталынады. Қол жеткізілген материалдар бойынша ортақ құнды пікірлер мен ғылыми көзқарастар назарға алынып, жекелей бағытта пысықталынады.

Зерттеу объектісі болып табылатын мектеп оқушыларының білімді игеру барысындағы танымдық, шығармашылық әрекеттері мен түрлі тапсырмаларды орындау барысындағы жеке, топтық жұмыстарды орындаудағы лидерлік және дамытушылық үрдістерді бақылау, қадағалау әдістері қолданылады.

Алға қойған мақсат-міндеттерді іске асыруда зерттеу алаңындағы көтеріп отырған тақырыбымыздың аясындағы оқушылардың белгілі тапсырмаларды орындау барысындағы медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің дамуы сатысындағы эмоциялық, икемділік және шешім қабылдау әрекеттеріне салыстырмалы түрде талдау жасау тұстары баяндалады. Оқушылардың медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің даму кезеңдерін анықтауда фасилитациялық әдіс қолданылды.

Нәтижелер мен талқылаулар. Зерттеу жұмысының басты шарттарының бірі оқушылардың AIEd/AIPed платформаларымен жұмыс істеу барысында экология тақырыбы бойынша Promt-мәтін құрастыру процесінде медиапсихологиялық ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған әрекеттерді сипаттау, бағалау және бақылау болып табылды. Нәтижелерге қол жеткізу барысында Алматы облысы, Еңбекшіқазақ ауданы, Райымбек батыр атындағы орта мектептің орта буын оқушыларымен эксперименттік жұмыстар жүргізілді. Сауалнама және практикалық жұмыстармен жұмыс істеуге 75 оқушы тартылды.

Эксперименттік жұмыстар екі кезеңнен тұрды. Бірінші кезең 2024 жылғы оқу жылының басында (қазан айы) жүргізілді. Оқушыларға сауалнама әдісі бойынша бірнеше сұрақтарға жауап беру сұралды. Сұрақтардың реті мынадай тәртіппен ұсынылды:

1. Білім жүйесіндегі Artificial Intelligence (Жасанды Интеллект) технологиялары туралы білеміз бе?

2. Мектептегі әлеуметтік топтар қарым-қатынастарында Жасанды Интеллект платформалары арқылы қандай электронды-цифрлық ресурстарды пайдаланамыз?

3. Жеке ұсыныс.

Сауалнаманы тарату барысында мектеп оқушыларына біздер және педагогикалық ұжым тарапынан алдын-ала дайындыққа негізделген әрекеттер қарастырылмады. Респонденттердің берілген сұрақтарға жауап беру уақыты белгіленбеді. Эксперименттік жұмыстың осы кезеңдегі шарты бойынша сұраққа жауап беру үрдістері ешқандай дайындықсыз, еркін атмосферада ұйымдастырылуы жоспарлаған бағытымыздың талабына сәйкестендірілді. Өз ретінде, оқушылардың аталған тақырыптар бойынша оқу-тәрбие жұмыстарындағы ақпараттарды қабылдауы мен өңдеуі аясындағы медиапсихология объектілеріне жақын келетін тұстардағы, алған білімдерін қаншалықты деңгеде қолдана білуіне де жете мән бергенімізді айтып өтеміз.

Айтылған тұжырымдар негізінде мынадай мағлұматтарға қол жеткіздік [Кесте 1].

Кесте 1– Сұрақ-жауап нәтижелерінің пайыздық сипаттамасы

№	Сұрақтар	Жауаптардың жалпы нәтижелері (%)	Ұсыныс (%)	Бейтарап (%)
1	Білім жүйесіндегі Artificial Intelligence (Жасанды Интеллект) технологиялары туралы білеміз бе?	84,5%	5,3%	11,2%
2	Мектептегі әлеуметтік топтар қарым-қатынастарында Жасанды Интеллект платформалары арқылы қандай электронды-цифрлық ресурстарды пайдаланамыз?	82,9%	6,3%	12,2%
3	Жеке ұсыныс	15,3%	4,2%	80,5%

Зерттеу жұмысымыздың басында болжағанымыздай, күтілетін нәтижелер айтар ойымыздың растығына көз жеткізді. Қарап отырғанымыздай, Жасанды Интеллект тақырыбының бүгінгі мектеп жағдайында көпшілік қауымға, әсіресе балалардың коммуникативтік орталарында маңызды ақпаратқа ие болғаны, олардың еш дайындықсыз қойылған сұрақтарға мүдірмей жауап бергендерін атап өтуге болады. Сауалдамаға қатысуда оқушылардың белсенділіктерінің әр түрлі деңгейде болғанын көруге болады Оған балалар тарапынан жеке ұсыныс білдіруде 80,5% көрсеткіштің белең алғанын айтсақ жеткілікті.

Екінші кезеңдегі эксперименттік жұмыстың басты міндеті оқушылардың экология тақырыбы бойынша бүгінгі таңдағы Artificial Intelligence платформаларындағы, атап айтқанда AIEd/AiPed бағдарламаларындағы озық технологиялар туралы жалпы мағлұмат алу және цифрлық өнімдерді дайындауға үйрету болды. Ондағы мақсат, оқушылардың берілген тапсырмалардың ерекшеліктеріне назар аудару, топқа біріге отырып көздеген межеге жетуде

орындалатын жұмыстарды мұқият жоспарлай білу арқылы медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің даму үрдістеріне нақты сипаттама беру болып табылды.

Бұл кезеңде, алғашқысына қарағанда оқушыларға ұсынылған барлық ақпараттар алдын-ала мақсатты, жоспарлы және міндетті түрде жүргізілді. Бұл ретте, респонденттердің жеке танымдық мүмкіндіктерінің, тақырып ережелерін ұсыну барасында балалардың жас ерекшеліктері, жекелей, топтық һәм лидерлік қасиеттерінің еркін ашылуына мүмкіндік беретін психологиялық және педагогикалық қолдау тұрғысынан жоспарланды. Жүктелген тапсырмалардың жеке тұлға зейіндері мен когнитивтік тұрғыдағы психоэмоциялық әрекеттерінің сатылық деңгейлеріне лайықталып жасалғаны – қатысушылардың білімдік, икемділік, дағдылық және басқа ақпараттарды қабылдауының сапалық көрсеткіштерінің үлесіне теңдестірілді. Оқу-тәрбие құралы ретінде OpenAI, Gemini, ChatGPT, Artificial Intelligence in Pedagogy, LLama, Yandex, ISSAI-KazLLM платформалары мен олардың цифрлық өнімдері AppHeygen, ComicsMarker, Dall-E3, AppEskritor, Andersenlab, Animation Generator, BoltNew ресурстары пайдаланылды.

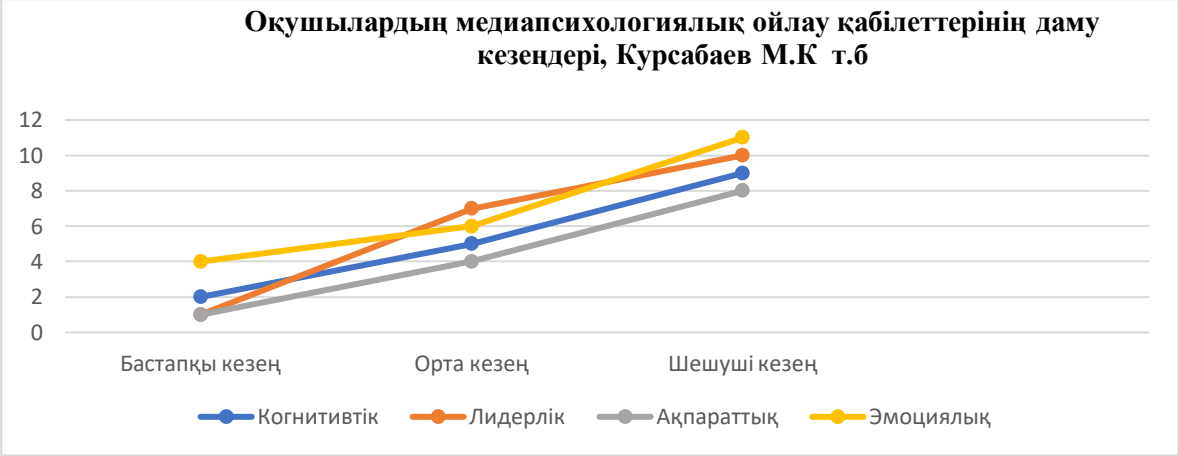
Жалпылай айтқанда, аталған тапсырмаларды орындау барысында көптеген тиімді нәтижелерге қол жеткізілді:

- оқушылардың Promt-мәтін құрастыру барысында медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің даму кезеңдеріне қатысты маңызды тұжырымдар қалыптасты;
- мәтіндерді құрастыру реті мен технологиясының медиалингвистикалық ойлау ерекшеліктері анықталды;
- алынған мәліметтерден нәтиже шығаруда оқушылардың функционалдық сауаттылығы шеңберінде қарастырылуының педагогикалық-психологиялық маңыздылығы анықталды;
- мектептегі дәстүрлі оқыту мен инновациялық білім технологияларының интеграциялануы жағдайында жеке тұлғаның ақпараттық қабылдауы мен өңдей білуі процесінде Soft Skill және Hard Skill дағдылары туралы жеке біліктіліктерінің толықтырылуына оңтайлы ахуал туды;
- медиапсихологиялық ойлау тақырыбын қарастыру барысында «клиптік психология» мәселесіне қатысты ғылыми тұжырымдардың дәлелділігі мен құндылығына салыстырмалы түрде баға берілді;
- AI өнімдерімен жұмыс істеу барысында оқу-тәрбие жұмыстарында геймификациялық әдістердің белең алуы қатысушылардың шығармашылық (креативті) ойлау тұрғыдағы белсенділіктері анықталды;
- Artificial Intelligence in Pedagogy платформаларында экология тақырыбына қатысты Жасанды Интеллект өнімдері бойынша ақпараттық-аналитикалық база құрылмдарының цифрлық кеңістігін жасауда оқушылардың цифрлық құзыреттіліктері артты;
- Интернет ресурстарын пайдалануда киберқауіпсіздік шаралары, Халықаралық цифрлық сервис, цифрлық өнімдер бойынша авторлық құқықтардың қорғалуы, Internet Addiction проблемалары мен басқа тәуекелдер туралы оқушылар санасында ақпараттық мәдениет ошақтары қалыптасты;
- Дайын, өңделген немесе авторлық нысандағы цифрлық мәліметтерді жүктеу, коррективировкалау, толықтырулар енгізу, оқу-тәрбие жұмыстарына пайдаланудағы жобалық және дизайн жасау барысындағы медиапсихологиялық ойлау тетектері жаңартылды;
- Интернет қолданушылардың ақпаратты бөлісу мен бағалауға арналған цифрлық сауаттылық пен біліктіліктері артты;
- Тапсырмаларды орындау мен сапаландыруда Promt-мәтіндерді жылдам құрастыру арқылы дайын платформалардан жауап алу қарқыны артып, аталмыш үрдіске басқа әлеуметтік топтардың назар аудару тенденциясы етек алды;
- Жеке және топтық жұмыстарды орындау барысында оқушылар санасында цифрлық білім мен технологияларды пайдалануда «Digital Trast» форматындағы Soft Skill және Hard Skill икемділктері артты;

- Экология тақырыбына Promt-мәтін құрастыруда үлгі ретінде BoltNew AI Generator платформасының таңдалып алынуы топтық жұмыстарды орындау барысындағы балалардың лидерлік қабілеттерінің ашылуынв түрткі болды;

- BoltNew AI Generator платформасы арқылы оқушылар әлемдегі экология ғылымы мен экологиялық таза өнімдер туралы ғылыми, қолданбалы, фундаменталды, эксперименттік, инженерлік, картографиялық, органикалық қалдықтар мен тыңайтқыштар индустриясы, климатологиялық, ғарыш технологиялары, әлеуметтік-экономикалық және педагогикалық-психологиялық зерттеу орталықтары туралы жан-жақты мағлұматтармен танысты;

- жас өскіндердің коммуникативтік құзыреттіліктерінің артуына себепкер болған жекелей, топтық, лидерлік, интеллектуалдық мүмкіндіктерінің ашылуына мұрындық болатын қосымша тапсырмалардың таралу деңгейлерін бақылауға және бағалауға орықты жағдай қалыптасты [Сурет 1].



Сурет 1 – Оқушылардың медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің даму кезеңдері, Курсабаев М.К, Сайдахметов Б.С; 2025

Балалардың медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің дамуы мен қалыптасуы барысын бақылау мен бағалауда фасилитациялық әдіс қолданылды. Фасилитация бойынша оқушыларға берілетін тапсырмалардың орындалуының сапалық деңгейге жетуіне тірек болатын педагогикалық ұжым мен ғылыми қауымдастықтың коллаборациялық әрекеттерінің жиынтығы болып табылды.

Нәтижесінде BoltNew AI Generator платформасы таңдалып алынды. Тапсырманы орындау барысында оқушылар топқа бөлініп, экология тақырыбы бойынша Promt-мәтіндерді құрастыру жұмыстарымен айналысты. Атап айтқанда қоршаған ортаға зиянын тигізбейтін экологиялық таза өнімдерді органикалық қалдықтар есебінен биогумус шаруашылығы арқылы дамытуда Жасанды Интеллект көмегімен «Vermicompost Children’s Book» атты AI Generator форматындағы цифрлық өнім пайда болды. Оқушылардың медмапсихологиялық ойлау қаблеттерінің дамуына ұйықы болатын жоғарыда атап өткен Жасанды Интеллект платформаларымен тығыз қарым-қатынаста жұмыс істеу және экспериметтік жұмыстардың талаптарына сәйкестендіруде балалардың:

- жекелей және топтық жағдайда берілген тапсырмаларды орындау барысында командалық, координациялық, креативтік қабілеттерінің артуына;

- экология тақырыбына қатысты ғылыми-ақпараттық контенттерді жылдам, сапалы және жүйелі орындаудағы когнитивтік әрекеттердің белсенді сипат ауына зор мүмкіндіктер пайда болды.

Қорытынды. Көпшілік назарына ұсынылған еңбегіміздің тақырыбы бүгінгі ғылыми-техникалық, электронды-цифрлық және әлеуметтік-коммуникациялық жетістіктердің білім

жүйесіне әсер етуі жағдайындағы жас ұрпақтың медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің дамуы кезеңдері арқылы зерделеу үрдістерімен сәйкестендірілді. Мақаланы интерпретациялауда XX ортасында Ақпараттық эра дәуірінен бастау алып, өз ретінде электрондық, кибернетикалық, автоматтандыру, робототехникалық, Интернет және Жасанды Интеллект технологияларына ұласқан революциялық ауқымды дүниелердің жас ұрпақ санасына зор ықпалына жете назар аударып, қол жеткізілген теориялық және практикалық тәжірибелер негізінде бағалау, салыстыру, бақылау және тиімді тұстарын қолданудың жолдарын іздестіру екенін атап өттік.

Зерттеудің өзектілігін айқындауға себеп болған қоғамдағы цифрлық трансформация кеңістігіне социум мүшелерінің барынша бейімделуіне бағытталған негізгі факторлар, атап айтқанда OpenAI, LLama, AIEd/AIPed және басқа платформалардың цифрлық өнімдерімен бетпе-бет келуі арқылы интерациялық байланыстарды орнату мен тиімді жолдарын қарастыру мәселелері басты назарымыздан тыс қалмады.

Жиырма бірінші ғасырдың басындағы білім беру жүйесіндегі айтулы технологиялық бетбұрыстарды, осы уақытқа дейін доминанттық сипатта болған дәстүрлі оқыту стандарттары мен инновациялық білім технологиялары арасындағы балансты сақтай отыра, жас ұрпақ өкілдерінің маңызды ақпараттарды қабылдау және өңдеуде жеке сана-сезімдік ой електерінен өткізе отырып, тез өзгермелі қоғамдағы шынайы шындық жетістіктерінен сабақ алып, барынша өркениетті сипаттағы талаптарға сай келетін маңызды шешім қабылдау мүмкіндіктерінің ашылуына орықты педагогикалық және психологиялық жағдай туғызудың қажеттіліктері анықталды.

Қарастырып отырған тақырып аясындағы ғылыми-зерттеу жұмыстарына жасаған талдауымыз мектеп оқушылары және жоғары оқу орындары студенттері арасында, жоғарыда сипаттап кеткен оқиғалар төңірегінде жеке ойлары мен көзқарастары, сондай білім беру сапасын арттыруға эффективті ықпал ететін өзіндік позициялары бар екені бізге ой салды.

Көтеріп отырған тақырыбымыздағы терминдер мен атауларға қатысты еңбектерге (Arthur A, Галаганова С.Г, Исмагилова Л.Р, Жумагулова А және басқалар) жасаған шолу, ұсынылып отырған проблемамыздың шын мәнінде, көпшілік санасына қозғау салып отырғанын байқатты деуге болады. Бұл жерде медмапсихологиялық ойлау сөзіне келгенде, әзірше оның бүгінгі жастар қарым-қатынасындағы орнының тек әлеуметтік коммуникация құралы ретінде қалып отырғанын көрсетеді. Сөз барысында медиапсихология ғылымының бүгінгі заман ғалымдары материалдарында өзекті мәселе екені анықтылды.

Шет ел және отандық ғалымдар Rafiq K, Carter R.A, Reyhani Haghighi S, Дмитриева В. А., Клюев Д.С., Садыкова Н. еңбектеріне жасаған шолуымыз білім беру және басқа жүйелердегі оқу-тәрбие жұмыстарын ұйымдастыру барысында дәстүрлі оқыту мен инновациялық технологиялар жетістіктері арқылы білім беруді сапалық деңгейге көтеруге көптеген мүмкіндіктердің бар екені көрсетті. Бұл жерде, экология тақырыбына қатысты озық тәжірибелерді жастардың танымдық-интеллектуалдық ерекшеліктеріне, сондай-ақ, маңызды ақпараттарды меңгеру мен қолдана білуде Жасанды Интеллект ресурстарын кеңінен пайдалану, жеке тұлға дамуы мен қалыптасуындағы маңызды көрсеткіштердің бірі екені пысықталды.

Медиапсихология ғылымының пайда болуы жеке тұлғаның күнделікті өмір тұрмысындағы кешенді компьютерлік бағдарламалар мен электронды-цифрлық ақпараттық технология ресурстарынын тиімді жағдайда пайдалану нәтижесінде пайда болған қарым-қатынастар үрдісі деп бағалауға мүмкіндік туды. Ғылыми еңбектер мен ресми ақпарат базаларында арнайы мәселе ретінде қоғамдық пікір қалыптастырып, өз ретінде барынша орныға бастаған медиапсихологиялық ойлау мен климптік ойлау проблемалары, болашақта жан-жақты қарастырылады деген сенімдеміз. Бұл жерде оқушылардың медиапсихологиялық ойлау қабілеттері – балалар мен жасөспірімдердің оқу-тәрбие үрдісінде маңызды мағынаға ие тапсырмаларды топтық жұмыс құрылымы ретінде бірлесе атқару, лидерлік және интеллектуалдық қасиеттерінің ашылуы, кері байланыс жасай отыра шынайы мақсатқа жетудегі танымдық-шығармашылық әпекеттер деп қарастыру ұсынылды. Ал, клиптік ойлау – аса ауқымды ақпараттарды

шектеулі және атүсті жағдайлардағы құрғақ эмоцияларға негізделген әрекеттер деп топшыладық.

Artificial Intelligence in Pedagogy немесе Education платформалары арқылы әлемдік деңгейдегі ChatGPT, Gemeni, Copilot, OpenArt және басқа аппликациялармен байланыстыру, білім беру мекемелеріндегі балалардың техникалық-интеллектуалдық, креативті-жобалық тұрғыда ойлауға ынталандыратын жеке тәжірибелерінің дамуына мүмкіндік беру екені сарапталынды. Оған мысал ретінде, кез келген ақпаратты презентация, инфографика, видео, музыка, кесте, мәтін және басқа формаларда анағұрлым сапалы орындау мен өңдеуге мектеп оқушыларын қызықтыра білу бүгінгі мамандардың терең назар аударатын мәселесі екені аталып өтті.

Көптеген жетекші ғалымдар білім және басқа жүйелердегі қоғамдық феномен ретінде қарастырған Digital Natives және басқа атаулардың жастар санасына оң, кей жағдайларда жағымсыз ықпал етіп отырғанын біле тұра, инновациялық технологиялардың социумның барлық салаларына қарқынды ендірілуі – дәстүрлі оқыту ережелеріне деген білімалушылар тарапынан бірқатар алаңдаушылықтар тудыртып отырғанына көз жеткіздік. Білім берудің стандарттарын сақтай отырып, жас ұрпақтың функционалдық сауаттылығын арттыруда оқу-тәрбие жұмыстарын геймификациялық, генеративтік, инновациялық тұрғыда моделдеуге арналған цифрлық платформалар мен электронды ресурстарды мүмкіндігінше пайдалану қажеттілігі түсіндірілді. Оның бейнелі формадағы жарқын үлгілеріне Dall-E3, AppEskritor, Andersenlab, Animation Generator, BoltNew платформалары арқылы оқушылардың экология тақырыбы бойынша Promt-мәтін құрастыру әдісі олардың білім алу мен тәрбиелену деңгейлерін диагностикалауға тағы бір жол ашатынын сипаттадық. Бұл жерде, екі кезеңді қамтыған эксперименттік жұмыстардың жүргізілуі себеп болғанын баяндадық.

Алғыс білдіру. Ұсынылып отырған ғылыми мақала Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті КеАҚ Басқарма Төрағасы-Ректор атынан ұйымдастырылған гранттық жобалар (Бұйрық №05-04/329, 14.05.2024) шартына сай жарияланғанына университет басшылығына және Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы, «Психология» сериясы журналы редакциялық Алқасына ризашылығымызды білдіреміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Arthur A. Raney. The Role of Morality in Emotional Reactions to and Enjoyment of Media Entertainment// Journal of Media Psychology. – 2011. – Volume. 23. – №. 1. – P. 18-23. https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1864-1105/a000027

2. Elihu Katz., Jay G Blumler., Michael Gurevitch. Uses and Gratifications Research//Public Opinion Quarterly. – 1973. – Volume 37. – Issue 4. – P. 509–523. https://doi.org/10.1086/268109

3. Галаганова С.Г. Медиапсихология и манипуляция сознанием// Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана. – 2019. – Москва. – С. 112. https://elibrary.ru/item.asp?id=44685355

4. Скорова Л. В., Кыштымова И. М. Педагогическая медиапсихология: Методологическое обоснование интеграционной модели//Вестник НГПУ. – 2020. – №5

5. Исмагилова Л.Р. Медиапсихологические технологии как факторы развития личности подростка// Материалы XV городской научно-практической конференции, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – 2018. – С. 47-49.

https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38178677

6. Жумагулова А., Рамазан А., Каримова Б. Балаларға арналған медиаөнімдер және тілдік орта //Вестник университета Ясави. – 2024. – Т. 4. – №. 134. – С. 62-73.

7. Садыкова Н., Аскарова Ж., Туракул А. Влияние использования информационных технологий на когнитивные функции детей//Вестник КазНПУ им.Абая, серия «Психология». – 2025. – Т. 81. – № 1. – С. 209-217.

8. Rafiq K. et al. Generative AI as a tool to accelerate the field of ecology //Nature Ecology & Evolution. – 2025. – С. 1-8. https://www.nature.com/articles/s41559-024-02623-1

9. Kursabayev M. K., Saidakhmetov B.S. Ethno-Pedagogical content of localizing Kazakh carving patterns on the Amazon USA Platform through the AI Mandala Generator application// XIX International Scientific and Practical Conference «The modern vector of the development of science». - Philadelphia, USA. – 2025. P.74. https://doi.org/10.5281/zenodo.15147327

10. Курсабаев М.К., Сайдахметов Б.С. Ұлттық тәлім-тәрбие құндылықтарының Artificial Intelligence in Pedagogy (AIPed) платформасына интеграциялануының теориясы мен практикасы (факультатив курсының бағдарламасы 80 сағат)//World Scientific Reports. – 2025. – № 9. – P 427-446. https://ojs.scipub.de/index.php/WSR/issue/view/127/298

11. Курсабаев М.К., Сайдахметов Б.С., Сержанұлы Б. Педагогические проблемы развития экологического сознания школьников в процесе трудового воспитания //Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2024. – Т.84. – №. 4. – С. 349–357. https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.84.4.031.

12. BoltNew AI Generator. Vermicompost Children's Book.- 2025. https://bolt.new/~/sb1-rclrhu3e?utm_term=ai+powered+app

13. Reyhani Haghighi S., Pasandideh Saqalaksari M., Johnson S. N. Artificial intelligence in ecology: a commentary on a chatbot's perspective //The Bulletin of the Ecological Society of America. – 2023. – Т. 104. – №. 4. – С. e2097. https://doi.org/10.1002/bes2.2097

14. Дмитриева В. А. Социально-психологический анализ «клипового мышления» активных пользователей сети Интернет как феномена современности //Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – № 202. https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiy-analiz-klipovogo-myshleniya-aktivnyh-polzovateley-seti-internet-kak-fenomena-sovremennosti

15. Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 //On the Horizon. – 2001. – Т. 9 – 9. – №5. – P. 1–6. doi: 10.1108/10748120110424816.

16. Курсабаев М.К., Киякбаева У.К., Дәулет Н. Детская киберсреда «Bairn-Bala Robots» как устойчивое технотронное образовательное пространство//Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки . – 2020. – Т. 68. – № 4. – С. 176–185. https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-5496.27

17. Tapalova O., Zhiyenbayeva N. Artificial intelligence in education: AIEd for personalised learning pathways //Electronic Journal of e-Learning. – 2022. – Т. 20. – №. 5. – С. 639-653.

18. Kluyev D.S., Smushkin A.B., Sokolova Y.B., Platonov S.E. Analiz vozhmojnostei iskusstvennogo intellekta dlya rassledovanya moshennichestva//Fizika volnovyh protsessov I rdiotehnicheskie sistemy. – 2023. – Т. 26. – № 3. – С. 116-122. https://journals.ssau.ru/pwp/article/view/25876

19. Carter R. A. Art, Ecology, and AI: Envisioning More-Than-Human Landscapes//Visual Culture in Britain. – 2024. – Т. 22. – № 1–3). – P. 37–43. https://doi.org/10.1080/14714787.2024.2428061

References

1. Arthur A. Raney. The Role of Morality in Emotional Reactions to and Enjoyment of Media Entertainment// Journal of Media Psychology. – 2011. – Volume. 23. – №. 1. – P. 18-23. https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1864-1105/a000027

2. Elihu Katz., Jay G Blumler., Michael Gurevitch. Uses and Gratifications Research//Public Opinion Quarterly. – 1973. – Volume 37. – Issue 4. – P. 509–523. https://doi.org/10.1086/268109

3. Galaganova S.G. Mediapsihologia I manipuliatsia soznaniem//Izdatelstvo MGTU imeni N.E.Baumana. – 2019. – Moaswa. – С. 112. https://elibrary.ru/item.asp?id=44685355

4. Skorova L.V., Kyshtymova I.M. Pedagogicheskaya mediapsihologia: Metodicheskoe obosnovanie integratsionnoi modeli//Vestnik NGPU. – 2020. – №5. https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-mediapsihologiya-metodologicheskoe-obosnovanie-integratsionnoy-modeli

5. Ismagilova L.R. Mediapsihologicheskie tehnologii kak faktory razviyiya lichnosti podrostka//Materialy XV gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet. – 2018. – С. 47-49.

https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38178677

6. Zhumagulova A., Ramazan A., Karimova B. Balalahga arnalgan mediaonimder zhane tildik orta //Vestnik universiteta Yasavi. – 2024. – T. 4. – №. 134. – C. 62-73.

7. Sadykova N., Askarova Zh., Turakul A. Vliyanie ispolzovanie informatsionnuh tehnologii na kognitivnye funktsii deteiСадыкова Н., Аскарова Ж., Туракул А//Vestnik KazNPU imeni Abaya, seria Psihologia. – 2025. – T. 81. – № 1. – C. 209-217.

8. Rafiq K. et al. Generative AI as a tool to accelerate the field of ecology //Nature Ecology & Evolution. – 2025. – C. 1-8. https://www.nature.com/articles/s41559-024-02623-1

9. Kursabayev M. K., Saidakhmetov B.S. Ethno-Pedagogical content of localizing Kazakh carving patterns on the Amazon USA Platform through the AI Mandala Generator application// XIX International Scientific and Practical Conference «The modern vector of the development of science». - Philadelphia, USA. – 2025. P.74. https://doi.org/10.5281/zenodo.15147327

10. Kursabaev M.K., Saidahmetov B.S. Ulttyq talim-tarbie qundylyqtarynyn Artificial Intelligence in Pedagogy (AIPed) platformasyna integratsialanuynyn teoriasy men praktikasy (fakultativ kursynyn bagdarlamasy, 80 sagat)//World Scientific Reports. – 2025. – № 9. – P 427-446. https://ojs.scipub.de/index.php/WSR/issue/view/127/298

11. Kursabaev M.K., Saidahmetov B.S., Serzhanuly B. Pedagogicheskie promlemy razvitiya ekologicheskogo soznaniya shkolnikov v protsesse trudovogo vospitaniya/vestnik KazNPU imeni Abaiya: Seriya: Pedagogicheskie nauki/. – 2024. – T.84. – №. 4. – C. 349–357. https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.84.4.031.

12. BoltNew AI Generator. Vermicompost Children's Book.- 2025. https://bolt.new/~/sb1-rclrhu3e?utm_term=ai+powered+app

13. Reyhani Haghighi S., Pasandideh Saqalaksari M., Johnson S. N. Artificial intelligence in ecology: a commentary on a chatbot's perspective //The Bulletin of the Ecological Society of America. – 2023. – T. 104. – №. 4. – C. e2097. https://doi.org/10.1002/bes2.2097

14. Dmitrieva V.A. Sotsialno-psihologicheskii analiz "klipovogo machlenya" aktivnyh polzovatelei seti Internet kak fenomena sovremennosti//Izvestiya RGPU imeni A.I.Gertsena. – 2021. – № 202. https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiy-analiz-klipovogo-myshleniya-aktivnyh-polzovateley-seti-internet-kak-fenomena-sovremennosti

15. Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1//On the Horizon. – 2001. – T. 9 – 9. – №5. – P. 1–6. doi: 10.1108/10748120110424816.

16. Kursabaev M.K., Kyakbaeva U.K., Daulet N. Detskaya kibersreda «Bairn-Bala Robots» kak ustoichivoe tehnotronnoe obrazovatelnoe prostranstvo//Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya : Pedagogicheskie nauki. – 2020. – T. 68. – № 4. – C. 176–185. https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-5496.27

17. Tapalova O., Zhiyenbayeva N. Artificial intelligence in education: AIEd for personalised learning pathways //Electronic Journal of e-Learning. – 2022. – T. 20. – №. 5. – C. 639-653.

18. Kluyev D.S., Smushkin A.B., Sokolova Y.B., Platonov S.E. Analiz vozhmojnostei iskusstvennogo intellekta dlya rassledovanya moshennichestva//Fizika volnovyh protsessov I rdiotehnicheskie sistemy. – 2023. – T. 26. – № 3. – C. 116-122. https://journals.ssau.ru/pwp/article/view/25876

19. Carter R. A. Art, Ecology, and AI: Envisioning More-Than-Human Landscapes//Visual Culture in Britain. – 2024. – T. 22. – № 1–3). – P. 37–43. https://doi.org/10.1080/14714787.2024.2428061

МРНТИ 15.31.31 **10.51889/2959–5967.2025.85.4.014**

Аренова А.Х. [1] , *Жунусбекова А.* [1*]
[1]*Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

Аннотация

Статья посвящена анализу психологических воздействий инструментов искусственного интеллекта (ИИ) на учащихся школ в контексте глобального распространения ИИ и его активного внедрения в образовательную среду. Цель исследования — систематизировать положительные и отрицательные психологические эффекты использования ИИ, выявить факторы, способствующие формированию зависимости и когнитивной перегрузки, а также определить перспективные направления исследований для минимизации рисков и оптимизации применения ИИ в обучении. Методологически работа опирается на обзор современной литературы и квази-эксперимент в условиях реального учебного процесса.

Результаты показывают, что использование ИИ при педагогической поддержке связано с рядом позитивных эффектов: повышением учебной мотивации, персонализацией траекторий, своевременной обратной связью, развитием саморегуляции и метакогнитивных стратегий. Вместе с тем фиксируются и потенциальные риски: когнитивная перегрузка при высокой интенсивности и многозадачности, фрагментация внимания, снижение самостоятельных усилий в решении задач, формирование поведенческой зависимости от «подсказочной» помощи, рост тревожности/неуверенности, а также этические и приватностные угрозы. На возникновение рисков влияют возраст и навыки цифровой гигиены, частота и длительность работы с ИИ, тип учебных задач, интерфейсные паттерны (уведомления, автоподстановка), а также дефицит прозрачности и педагогических регламентов.

Практические выводы включают рекомендации по внедрению режимов «без отвлечений», структурированной педагогической медиации («teacher-in-the-loop»), явной маркировки ИИ-помощи, норм времени и сложности заданий, а также программ AI-грамотности для педагогов и учащихся. Намечены перспективные направления исследований: лонгитюдная оценка «дозозависимости» эффектов, экспериментальная проверка интерфейсных «фрикций», разработка валидных метрик когнитивной нагрузки и протоколов этической экспертизы в школьной практике.

Ключевые слова: искусственный интеллект, инструменты ИИ, психологическое воздействие, учащиеся, образование, цифровые технологии, этика.

А.Х. Аренова[1] , *А. Жунусбекова*[1*]
[1]*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университет, Алматы, Қазақстан*

МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақала жасанды интеллект (ЖИ) құралдарының мектеп оқушыларына психологиялық әсерін, сондай-ақ ЖИ-дің жаһандық таралуы мен білім беру ортасына белсенді енгізілуін талдауға арналған. Зерттеудің мақсаты – ЖИ қолданудың оң және теріс психологиялық әсерлерін жүйелеу, тәуелділік пен когнитивтік шамадан тыс жүктелуді қалыптастыруға ықпал ететін факторларды анықтау, сондай-ақ оқытуда ЖИ қолданудың қауіптерін азайту және

оңтайландыру үшін перспективалы зерттеу бағыттарын белгілеу. Методологиялық тұрғыдан жұмыс заманауи әдебиет шолуына және нақты оқу процесіндегі квази-экспериментке сүйенеді.

Нәтижелер көрсеткендей, педагогикалық қолдаумен ЖИ қолдану бірқатар оң әсерлермен байланысты: оқу мотивациясының артуы, оқу траекторияларының персонализациясы, уақтылы кері байланыс, өзін-өзі реттеу және метакогнитивтік стратегиялардың дамуы. Сол уақытта ықтимал тәуекелдер де байқалады: жоғары қарқын мен көптапсырмалылық кезінде когнитивтік шамадан тыс жүктелу, назардың фрагментациясы, тапсырмаларды өз бетінше шешу күшінің төмендеуі, «көмекші кеңес» тәуелділігінің қалыптасуы, алаңдаушылық /сенімсіздіктің өсуі, сондай-ақ этикалық және жеке өмірге қатысты қауіптер. Тәуекелдердің пайда болуына жас және цифрлық гигиена дағдылары, ЖИ-пен жұмыс істеу жиілігі мен ұзақтығы, оқу тапсырмаларының түрі, интерфейс үлгілері (хабарландырулар, автоматты толықтыру) және педагогикалық ережелер мен ашықтықтың жетіспеушілігі әсер етеді.

Практикалық қорытындыларға «жауапкершіліксіздіксіз» режимдерді енгізу, құрылымдық педагогикалық медиаторлық («teacher-in-the-loop») қолдау, ЖИ көмегінің айқын белгілеуі, тапсырмалар уақыты мен күрделілігін нормалау, сондай-ақ педагогтар мен оқушыларға арналған AI-сауаттылық бағдарламалары бойынша ұсыныстар кіреді. Перспективалы зерттеу бағыттары ретінде «дозалық тәуелділік» эффектілерін лонгитюдтық бағалау, интерфейс «трениялары» экспериментальды тексеру, когнитивтік жүктеменің валидті өлшемдерін жасау және мектеп тәжірибесінде этикалық сараптаманың протоколдарын әзірлеу жоспарлануда.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, ЖИ құралдары, психологиялық әсер, оқушылар, білім беру, цифрлік технологиялар, этика.

A.Kh. Arenova[1], *A. Zhunusbekova*[1*]
[1]*Abai Kazakh national pedagogical university, Almaty, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS ON SCHOOL STUDENTS

Abstract

The article is devoted to analyzing the psychological impacts of artificial intelligence (AI) tools on school students in the context of the global spread of AI and its active integration into the educational environment. The aim of the study is to systematize the positive and negative psychological effects of AI use, identify factors contributing to the development of dependency and cognitive overload, and determine prospective research directions for minimizing risks and optimizing the application of AI in education. Methodologically, the work is based on a review of contemporary literature and a quasi-experiment conducted in real classroom settings.

The results indicate that AI use with pedagogical support is associated with several positive effects: increased learning motivation, personalized learning trajectories, timely feedback, and the development of self-regulation and metacognitive strategies. At the same time, potential risks are also observed: cognitive overload under high intensity and multitasking, attention fragmentation, reduced independent effort in problem-solving, development of behavioral dependence on «prompting» assistance, increased anxiety/uncertainty, as well as ethical and privacy threats. The emergence of these risks is influenced by students' age and digital literacy skills, the frequency and duration of AI use, the type of learning tasks, interface patterns (notifications, auto-completion), and the lack of transparency and pedagogical regulations.

Practical implications include recommendations for implementing «distraction-free» modes, structured pedagogical mediation («teacher-in-the-loop»), explicit labeling of AI assistance, time and task difficulty norms, and AI literacy programs for teachers and students. Prospective research directions include longitudinal assessment of «dose-dependent» effects, experimental testing of

interface «frictions», development of valid metrics for cognitive load, and protocols for ethical review in school practice.

Keywords: artificial intelligence, AI tools, psychological impact, school students, education, digital technologies, ethics.

ВВЕДЕНИЕ. На протяжении последних десятилетий искусственный интеллект рассматривается как важный феномен, вызывающий устойчивый исследовательский интерес. Одно из наиболее часто цитируемых определений ИИ — это «способность системы правильно интерпретировать внешние данные, обучаться на их основе и использовать полученные знания для достижения конкретных целей и решения задач посредством гибкой адаптации» [1].

Искусственный интеллект развивается стремительными темпами и вызвал значительные изменения не только в организациях труда, общественной культуре, но и в образовании. Согласно прогнозу Конференции ООН по торговле и развитию (ЮНКТАД), к 2033 году мировой рынок искусственного интеллекта может достичь объёма в 4,8 трлн долларов, что сделает его одной из ключевых движущих сил цифровой трансформации [2]. В стратегическом плане США America's AI Action Plan искусственный интеллект признаётся основным инструментом обеспечения технологического, экономического и оборонного лидерства страны [3].

В данный момент в Республике Казахстан принята Концепция развития искусственного интеллекта на 2024–2029 годы, которая представляет собой амбициозный план по интеграции передовых технологий в ключевые секторы экономики страны. Этот документ является не просто декларацией намерений, а подробной дорожной картой, охватывающей широкий спектр инициатив. Концепция направлена на создание надежной инфраструктуры для ИИ. Планируется установить мощный суперкомпьютер и построить современные центры обработки данных. Эти шаги имеют решающее значение для обработки больших объемов данных, необходимых для развития технологий ИИ. Кроме того, планируется создать национальную платформу ИИ, которая станет ключевым инструментом для исследователей и разработчиков. Особого внимания заслуживает акцент на развитие человеческого капитала. Концепция предполагает значительное расширение образовательных программ в области ИИ и увеличение числа специалистов в этой области. Это не только ответ на растущий спрос на экспертов в области ИИ, но и стратегический шаг к формированию нового поколения казахстанских инноваторов. Интересным аспектом Концепции является проект KazLLM — создание большой языковой модели. Эта инициатива выходит за рамки чисто технологических задач, стремясь сохранить и развить культурное и языковое наследие Казахстана в цифровую эпоху [4]. Президент Республики Казахстан Касым-Жомарт Токаев на совещании по вопросам развития искусственного интеллекта 11 августа 2025 года отметил, что поручения, связанные с развитием инфраструктуры, совершенствованием законодательной базы и сбором данных в сфере ИИ, выполняются неудовлетворительно. В этой связи Правительству и Министерству цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности было поручено в течение 2–3 месяцев подготовить предложения по развитию ИИ в государственном секторе, здравоохранении, законодательстве и инфраструктуре (включая создание суперкомпьютера и развитие платформы *QazTech*), а также расширить образовательную программу *AI Sana* и систему поддержки ИИ-стартапов с учётом их экспортной ориентации и института «цифровых послов». Кроме того, Президент подчеркнул стратегическую значимость искусственного интеллекта как фактора национальной независимости и конкурентоспособности, обозначив стремление Казахстана стать цифровым хабом Евразии. В связи с этим в Послании народу Казахстана «Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию» от 08 сентября 2025 года он предложил на базе существующего профильного министерства создать министерство искусственного интеллекта и цифрового развития [5].

Эти приоритеты соотносятся с глобальными тенденциями, где ключевыми преимуществами инструментов ИИ считаются высокая производительность и рост. Исследования показывают связь между улучшением благополучия и использованием ИИ, поскольку ИИ снижая нагрузку на людей, берет на себя рутинную работу. Однако, наряду с этими преимуществами, исследователи также отметили такие проблемы, как потеря работы, «тревожность перед ИИ» и растущая слежка на рабочем месте, которые могут негативно влиять на психическое и эмоциональное здоровье людей [6]. Согласно Всемирному экономическому форуму 92 миллионов рабочих мест, или 8% от общего числа текущей занятости, могут быть прерваны из-за цифровизации, ИИ и роботизации, что вызывает у людей высокий уровень беспокойства о будущем работы [7]. К таким профессиям относятся административные роли, такие как кассиры, билетные клерки, а также секретари и работники печатной отрасли. В свою очередь, согласно отчету, в течение последующих пяти лет спрос на определённые профессии возрастет под воздействием развития искусственного интеллекта, робототехники и цифрового доступа. Таким образом, технологии ИИ и обработки данных создадут 11 миллионов рабочих мест, одновременно сократив 9 миллионов. Робототехника и автономные системы станут крупнейшим фактором сокращения рабочих мест с чистым снижением на 5 миллионов.

Исследование, проведенное MIT Sloan Management Review, показало, что почти 61% опрошенных работников испытывали нервозность или неуверенность по поводу влияния ИИ на их роли [8]. Концепция «тревожности по поводу ИИ» возникла как признанная реакция, описывающая страх или дискомфорт, который многие сотрудники организаций испытывают по отношению к автоматизации и изменениям, обусловленным ИИ. По мере роста интеграции искусственного интеллекта такие опасения выходят за рамки беспокойства о безопасности работы, актуальности навыков, применимости навыков и общей обеспокоенности по поводу решений, принимаемых машинами. Поскольку ожидается, что с ростом вмешательства ИИ это особенно критично, поскольку, как прогнозируется, ИИ будет брать на себя больше когнитивных задач, потенциально изменяя характер самого человеческого труда. Согласно исследованиям, вероятность того, что машины без посторонней помощи превзойдут людей во всех возможных задачах, оценивается в 10% к 2027 году и в 50% к 2047 году. Временные горизонты сокращаются с каждым прорывом: с 50 лет на момент запуска GPT-3 до пяти лет к концу 2024 года [9].

Активное проникновение ИИ в образовательную среду делает особенно актуальным изучение его влияния на учащихся. Это воздействие неоднозначно и может проявляться как в положительных, так и в отрицательных формах.

Цель данного исследования заключается в анализе психологических воздействий искусственного интеллекта на учащихся, с учётом их активного взаимодействия с цифровыми технологиями и уязвимости к потенциальным рискам.

Исследовательские вопросы (RQ) данной работы включают:

1. Систематизировать положительные и отрицательные психологические эффекты использования ИИ в образовательной среде.

2. Рассмотреть факторы, способствующие формированию зависимости и когнитивной перегрузки при взаимодействии с ИИ.

3. Определить перспективные направления исследований, связанные с минимизацией рисков и оптимизацией применения ИИ в обучении.

Литературный обзор *Положительные воздействия ИИ в среднем образовании* Использование искусственного интеллекта в среднем образовании рассматривается как перспективное направление, способствующее развитию критического мышления, навыков совместной деятельности и повышению мотивации учащихся. Согласно последним исследованиям Liu & Lu, применение образовательных инструментов, основанных на искусственном интеллекте, включая капсульные сети (CapsNet), нейронные сети и технологии

компьютерного зрения, способствует развитию критического мышления учащихся и повышает глубину их вовлеченности в учебный процесс [10]. Роботизированные игрушки с элементами искусственного интеллекта оказывает значительное влияние на развитие исследовательских умений у учащихся, стимулируя формирование навыков высшего порядка, креативного мышления и сотрудничества. Ряд исследований также подтверждает, что различные образовательные интервенции способны эффективно укреплять когнитивные способности обучающихся при условии применения целевых методик [11].

Как отмечают Liang и др., алгоритмы искусственного интеллекта обладают значительным потенциалом для повышения качества совместного обучения. Используя разнообразные данные об учащихся — включая показатели успеваемости и индивидуальные характеристики, — такие системы формируют более сбалансированные учебные группы, что, в свою очередь, способствует улучшению групповой динамики, активизирует участие школьников и усиливает их вовлечённость в коллективную деятельность [12].

Мотивация, являясь одним из ключевых факторов вовлечённости в образовательный процесс, демонстрирует рост при интеграции технологий искусственного интеллекта. Liu и Lu [10] подчёркивают, что использование образовательных роботов, таких как Pepper, способствует повышению учебной мотивации, делая процесс обучения более интерактивным и привлекательным. Современные исследования также указывают, что сочетание контента, персонализированной обратной связи и возможностей для сотрудничества, предлагаемых ИИ-системами, усиливает интерес учащихся к коллективной деятельности и стимулирует развитие критического мышления.

Исследования показывают, что использование ИИ в обучении языку и грамотности способствует улучшению понимания прочитанного, мотивации и интереса к чтению благодаря адаптивным и интерактивным подходам [13]. Кроме того, обучение с помощью роботов, таких как в модели RALL, доказало свою эффективность в развитии рецептивных языковых навыков, включая чтение и аудирование. Дополнительные преимущества достигаются через геймификацию и интеллектуальную адаптацию в мобильных приложениях [14]. Эти результаты свидетельствуют о том, что ИИ способен не только усиливать языковое образование, но и быть полезным для освоения других учебных дисциплин, включая математику.

Yang [15] подчёркивает значимость практико-ориентированных моделей формирования ИИ-грамотности, например учебной программы «AI for Kids», тогда как Zhou и Li [16] выделяют потенциал технологий, усовершенствованных с помощью ИИ, в развитии цифровой грамотности на ранних этапах обучения.

Вместе с тем, использование ИИ сопряжено с риском когнитивной перегрузки или вытеснения практического, реляционного и игрового обучения, которое составляет основу раннего образования. В этой связи возникает необходимость разработки педагогических рамок, сочетающих технологические инновации с принципами детского развития и обеспечивающих, чтобы инструменты ИИ дополняли, а не подменяли традиционный учебный опыт. Такой подход также задаёт основу для этических ориентиров при применении ИИ в среднем образовании.

Несмотря на доказанную высокую эффективность раннего обучения базовым навыкам — чтению и счёту, — роль ИИ-грамотности в академической успешности остаётся недостаточно изученной, особенно по сравнению с её более продвинутыми приложениями в высшем образовании. Чтобы избежать поверхностного внедрения, продиктованного технологическими трендами, исследователи подчёркивают необходимость проведения лонгитюдных исследований, разработки инклюзивных и адаптивных программ, а также инвестиций в профессиональное развитие педагогов.

Потенциальные риски использования ИИ в среднем образовании Широкое внедрение ИИ сопровождается опасениями относительно непреднамеренных последствий. Как показывают исследования Abbas и др., чрезмерное использование технологий связано с опасностью формирования цифровой зависимости [17]. Ряд исследований свидетельствует о том, что

чрезмерное использование ИИ может оказывать негативное влияние на когнитивные функции, включая снижение креативности, способности к решению сложных задач и критическому мышлению [18]. Эти результаты согласуются с выводами систематического обзора Dubey и др ., где подчёркивается, что, несмотря на потенциал генеративного ИИ, такого как ChatGPT, в развитии когнитивных навыков, его чрезмерное использование подрывает способность к самостоятельному рассуждению [19]. Дополнительно сообщается о снижении памяти и когнитивной вовлечённости, а также об увеличении уровня стресса в академической и профессиональной среде.

Одной из форм проблемного использования технологий является цифровая зависимость, которая проявляется не только в социальных сетях и онлайн-играх, но и в растущем интересе к чат-ботам. Для неё характерны компульсивное взаимодействие, симптомы отмены и трудности с саморегуляцией — явления, уже описанные в исследованиях зависимости от социальных сетей [20] и онлайн-игр [21].

Неправильное использование цифровых технологий устойчиво ассоциируется с рядом неблагоприятных психосоциальных последствий. Среди них выделяются нарушение социальных связей, усиление чувства одиночества, расстройства сна, снижение удовлетворённости жизнью и общего уровня благополучия, а также рост техностресса и проявление депрессивной симптоматики. В исследовании Stirnberg и др. было показано, что использование смартфонов как стратегии избегания негативных эмоций повышает риск формирования проблемных паттернов поведения [22]. Результаты метаанализа Alimoradi и др. дополнительно подтвердили прочную связь между поведенческими зависимостями и психическими расстройствами [23]. Более того, особую роль играют эмоционально-мотивационные факторы, такие как страх упустить важное (FoMO), номофобия и киберхондрия, которые усиливают вероятность неадаптивного взаимодействия с цифровыми технологиями.

Указанные данные подтверждают необходимость дальнейших исследований долгосрочного воздействия ИИ на продуктивность, психологическое благополучие и систему ценностей.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. В исследовании применялся комплексный подход, включающий анализ нормативно-правовых документов, психолого-педагогической литературы и профильных источников. Особое внимание уделялось публикациям, индексируемым в базах Web of Science и/или Scopus, для обеспечения актуальности и научной обоснованности используемых материалов. Для эмпирической части был проведён 6-недельный квази-эксперимент с пред- и посттестированием, включающий три экспериментальные группы:

1. Контрольная группа – обучение без использования инструментов искусственного интеллекта (ИИ);

2. Группа со свободным доступом к ИИ – участники могли использовать ИИ без ограничений или методических рекомендаций;

3. Группа с педагогическими «опорами» при работе с ИИ – участникам предоставлялся доступ к ИИ вместе с методическими и этическими рекомендациями, включая: этику использования ИИ, протокол формирования запросов, рефлексию над результатами и маркировку ИИ-вкладов.

Такой смешанный дизайн позволил оценить влияние ИИ на учебные результаты и поведение учащихся школ.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. В нашей эксперментальной работе мы рассмотрели несколько исследовательских вопросов (RQ) данной работы одной из аспектов которых была систематизация положительных и отрицательных психологических эффектов использования ИИ в образовательной среде.

Быстрое распространение генеративных ИИ-инструментов ставит перед школой двойную задачу: использовать их для повышения качества обучения и одновременно предотвращать негативные психологические и академические эффекты у подростков (зависимость от подсказок, тревожность, снижение оригинальности). Настоящее исследование заполняет

пробел эмпирическими данными по основной школе, сравнивая свободное и «ограждённое» (scaffolded) использование ИИ.

В представленном эксперименте полностью соблюдены этические положения, а именно получено информированное согласие родителей (законных представителей). Данные анонимизированы; доступ к ИИ осуществлялся через школьные аккаунты с фильтрами безопасности. Ученикам предоставлялась возможность альтернативных заданий без штрафов

Цель эксперимента. Оценить положительные и отрицательные психологические эффекты регулярного использования генеративного ИИ при выполнении учебных письменных заданий учащимися 7–9 классов. Экспериментально выделить и оценить вклад учебных, интерфейсных , организационных и личностных факторов в: - склонность учащихся чрезмерно полагаться на ИИ (далее — «зависимость от ИИ»); - рост когнитивной нагрузки/перегрузки во время учебных задач с ИИ.

Метод. 6-недельный квази-эксперимент с пред- и посттестом в трёх условиях: (1) контроль без ИИ, (2) свободный доступ к ИИ, (3) доступ к ИИ с педагогическими «опорами» (этика, протокол запросов, рефлексия, маркировка ИИ-вкладов). Выборка: *N = 210* (Мвозр = 13.8, 51% девочки). Психологические исходы: учебная самоэффективность, внутренняя мотивация, переживаемая автономия, когнитивная нагрузка, ситуативная тревожность, отношение к академической честности, склонность к зависимости от подсказок; академические исходы: качество эссе, оригинальность, перенос знаний на контрольной без ИИ.

Обе ИИ-группы показали рост самоэффективности (d=0.30–0.40) и снижение когнитивной нагрузки (d=−0.30…−0.45) по сравнению с контролем; качество письменных работ повысилось ($F(2,205)=22.4$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.18$). При свободном доступе усилились тревожность, связанная с честностью (d=+0.20), зависимость от подсказок (41% против 12% в контроле), снизилась оригинальность (18% работ ниже порога). У «опор» позитивные эффекты сохранились, риски смягчились. На контрольной без ИИ в группе «свободный доступ» зафиксировано снижение переноса (−0.25 SD, p=0.02).

Гипотезы:

– H1: использование ИИ повысит учебную самоэффективность и снизит когнитивную нагрузку.

– H2: свободный доступ к ИИ без рамок увеличит тревожность, зависимость от подсказок и долю работ низкой оригинальности, а также ухудшит перенос на задания без ИИ.

– H3: «Опоры» сохранят позитивные эффекты и смягчат негативные.

Участники

Ученики 7–9 классов из трёх городских школ: *N = 210* (7 кл.: 68; 8 кл.: 72; 9 кл.: 70), средний возраст 13.8 года (SD=0.9), 51% девочки. Случайное распределение по классам на уровне потоков: Контроль (n=70), ИИ-Свободный доступ (n=70), ИИ-Опоры (n=70). На предтестах межгрупповых различий не обнаружено (все p>0.10).

Кратко что входило в «Опоры» мы представили в качестве чек-листа:

1. Сначала составь свой план (3–5 пунктов).
2. Сформулируй 1–2 точных запроса к ИИ (что? стиль? критерии?).
3. Отредактируй текст, пометь, что взято у ИИ, добавь источники.
4. Проверь по чек-листу честности (оригинальность, факты, ссылки).
5. Напиши 2–3 предложения рефлексии: что улучшило твою работу? что будешь делать без ИИ?

Дизайн и условия

– Контроль: выполнение письменных заданий без ИИ (доступны учебники/конспекты).

– ИИ-Свободный доступ: использование ИИ на любом этапе по усмотрению ученика.

– ИИ-Опоры: протокол «Думай–Планируй–Спроси–Проверь»: собственный план → запрос к ИИ по шаблону → редактура и маркировка ИИ-фрагментов → рефлексивная запись (2–3

пункта); 10-минутный ввод по этике и академической честности; обязательная ссылка на источники.

Задания и процедура

Каждую неделю — одно мини-эссе (600–800 слов) по предметам «Всемирная история», «Биология», «Русская литература» (ротация тем), выполняемое в компьютерном классе (45–60 минут). До/после 6 недель — психометрический блок и итоговая контрольная работа без ИИ (30 минут, открытые и закрытые вопросы на перенос).

Измерения

– Учебная самоэффективность (SELF-A, 8 пунктов, α=0.89).

– Внутренняя мотивация (IMI-Interest/Enjoyment, 7 п., α=0.86).

– Переживаемая автономия (BPNS-Autonomy, 6 п., α=0.83).

– Когнитивная нагрузка (шкала Пааса, 1–9).

– Ситуативная тревожность (STAIC-S, 6 п., α=0.82).

– Отношение к академической честности (AI-Att-6, α=0.80).

– Зависимость от подсказок (Prompt-Reliance-5, школьная версия, α=0.78).

– Академические исходы: слепое двойное оценивание эссе по рубрике (0–100); оригинальность (процент совпадений + экспертная шкала оригинальности); перенос — балл итоговой контрольной без ИИ (0–100).

– Поведенческие метрики: число обращений к ИИ/задание, время выполнения, доля корректных ссылок.

Анализ данных

ANCOVA по конечным показателям (ковариаты: предтесты и класс), робастные SE на кластер класс; парные сравнения с поправкой Бонферрони. Эффект-размеры: Cohen's d и η^2p. Доля низкой оригинальности — χ^2-критерий и относительный риск (RR).

Результаты

Психологические исходы

– Самоэффективность (посттест, с учётом предтеста): ИИ-Свободный d = +0.30, p=0.01; ИИ-Опоры d = +0.40, p<0.01.

– Когнитивная нагрузка: ИИ-Свободный d = −0.45, p<0.001; ИИ-Опоры d = −0.30, p=0.003.

– Внутренняя мотивация: рост в ИИ-Опоры d = +0.20, p=0.04; в ИИ-Свободный — н.с.

– Тревожность, связанная с честностью: выше в ИИ-Свободный (d = +0.20, p=0.04); в ИИ-Опоры — н.с.

Академические исходы

– Качество эссе (0–100): общий эффект группы значим (F(2,205)=22.4, p<0.001, η^2p=0.18).

- Контроль: 74.1±7.8
- ИИ-Свободный: 79.9±7.2 (*d*≈*+0.35–0.40*)
- ИИ-Опоры: 83.2±6.5 (*d*≈*+0.55*)

– Оригинальность (низкая по порогу рубрики+совпадений): $\chi^2(2)$=18.2, p<0.001; RR (Свободный vs Контроль)=4.5.

- Контроль: 4%
- ИИ-Свободный: 18%
- ИИ-Опоры: 6%

– Перенос на контрольной без ИИ (0–100): F(2,205)=4.7, p=0.01.

- Контроль: 72.8±9.1
- ИИ-Свободный: 68.7±8.8 (d = −0.25, p=0.02)
- ИИ-Опоры: 72.1±8.6 (н.с. относительно контроля)

Ученики с низкой исходной подготовкой получили наибольший прирост по качеству эссе в обеих ИИ-группах (до +0.60 SD в ИИ-Опоры), но в ИИ-Свободный у них чаще наблюдалась

высокая зависимость от подсказок (β=0.21, p=0.01). Частота обращений к ИИ предсказывала более низкий перенос в ИИ-Свободный (β=−0.21, p=0.01); эффект ослабевал при «опорах» (β=−0.08, н.с.) (см. таблица 1).

Таблица 1 – Сводная таблица ключевых исходов

Показатель	**Контроль**	**ИИ-Свободный**	**ИИ-Опоры**
Эссе (0–100)	74.1	**79.9**	**83.2**
Контрольная без ИИ (0–100)	72.8	**68.7**	**72.1**
Низкая оригинальность, %	4	**18**	**6**
Высокая зависимость, %	12	**41**	**19**
Когнитивная нагрузка (Паас, 1–9)	6.1	**4.9**	**5.3**

Данные подтверждают H1 и H2: генеративный ИИ в основной школе повышает самоэффективность, снижает нагрузку и улучшает качество письменных работ, однако свободное использование связано с ростом тревожности по поводу честности, зависимостью от подсказок и снижением оригинальности, а также с ухудшением переноса на задания без ИИ. H3 также поддержана: педагогические «опоры» (протокол запросов, рефлексия, маркировка ИИ-вкладов и этический брифинг) сохраняют плюсы и существенно уменьшают минусы.

Доступность данных и материалов

Агрегированные данные, протокол «Думай–Планируй–Спроси–Проверь», рубрики оценивания и шаблоны запросов доступны по запросу авторов.

Исходя из цели эксперимента необходимо было также рассмотреть факторы, способствующие формированию зависимости и когнитивной перегрузки при взаимодействии с ИИ.

Зависимость от ИИ (индекс Z-ИИ): поведенческие и опросные признаки избыточной опоры на ИИ, несмотря на учебный вред:

– доля добровольных обращений к ИИ при доступной альтернативе (учебник/конспект /товарищ);

– готовность выбирать ИИ при «цене» (штрафные баллы/время), даже если это снижает итоговый балл;

– трудности/снижение качества выполнения задач без ИИ после короткого периода интенсивной работы с ИИ;

– самоотчёт: «тяга проверить у ИИ», FOMO без ИИ, потеря уверенности без подсказок (шкала 5–7 пунктов, Лайкерт).

Когнитивная перегрузка (индекс KL):

– субъективная нагрузка (однобалльная шкала Паса 1–9 и короткая версия NASA-TLX: усилие, фрустрация, ментальная нагрузка — 3 пункта);

– поведенческие маркёры: рост времени на задачу, число исправлений/откатов, количество ветвлений в чате ИИ, повторные запросы близкого содержания;

– вторичная задача (простая реакция на звуковой сигнал каждые 30–60 сек; задержка реакции как объективный маркёр загрузки).

Гипотезы

H1. Мгновенные прямые ответы и геймификация (стрики/бейджи) ↑ Z-ИИ сильнее, чем Сократические наводящие вопросы и отсутствие геймификации.

H2. Высокая неопределённость задания и жёсткий таймер ↑ KL и косвенно ↑ Z-ИИ.

H3. Эффект сильнее в литературе (открытые задачи) по перегрузке, и в истории/биологии по зависимости (быстрый «короткий путь» к фактам).

H4. KL частично медиирует влияние настроек ИИ на Z-ИИ.

H5. Высокая учебная саморегуляция/метапознание смягчает оба эффекта (модерирующий фактор).

Дизайн, выборка, рандомизация

Дизайн: 3(предмет) × 3(режим ИИ) × 2(тайминг: таймер vs без) факторный, смешанный (между- и внутригрупповые), с отложенным пост-тестом.

Группы: классы рандомно распределяются на условия ИИ; внутри каждого класса — сбалансированные подгруппы по уровню успеваемости.

Выборка: 7–9-е классы, N≈120–180 (по 40–60 на параллель; по возможности ≥4 классов).

Сессии:

– День 1 (60–70 мин): предтест → тренинг работы с ИИ (без геймификации) → задачи с ИИ (манипуляции) → пост-опрос.

– День 8±2 (40–45 мин): без-ИИ контрольные задачи (трансфер и «холодный» эффект) + аттестационные вопросы по содержанию.

Манипулируемые факторы (независимые переменные)

1. Тип помощи ИИ

– A. Прямые ответы (кратко и сразу «правильный» ответ)

– B. Подсказки по шагам (Сократический диалог, вынужденное планирование)

– C. Отсрочка + вопросы-проверки (ИИ даёт мета-подсказки, прежде чем открыть ответ)

2. Мгновенность/геймификация интерфейса

– On: мгновенный отклик + счётчик «серии дней»/бейджи за частые обращения

– Off: нейтральный UI, задержка 5–8 сек до ответа, без бейджей

3. Тайминг

– Таймер жёсткий: лимит времени на каждую подзадачу (видимый)

– Без таймера: гибкое время (общий лимит урока)

4. Сложность/неопределённость задания (манипулируется формулировкой):

– чётко определённый формат ответа vs открытый, с несколькими валидными решениями.

Предметные материалы (примеры задач)

Всемирная история (8–9 кл.)

– Задача H1 (структурированная): «Сравните долгосрочные и краткосрочные причины начала Первой мировой (по 3 п.) и свяжите с конкретными событиями 1914 г.»

– Задача H2 (открытая): «Сформулируйте 2 альтернативные интерпретации влияния Версальского договора на Европу 1920-х (по 150–200 слов)».

Биология (7–8 кл.)

– Задача B1 (структурированная): «Заполните схему митоза: стадии, ключевые события, результат (таблица 4×4).»

– Задача B2 (проблемная): «Смоделируйте эксперимент по влиянию pH на активность фермента: гипотеза, переменные, контроль, ожидаемые результаты».

Русская литература (7–9 кл.)

– Задача L1 (интерпретация): «Проанализируйте внутренний конфликт героя (повесть /рассказ из программы; 180–220 слов) с тремя текстовыми доказательствами»

– Задача L2 (сравнение): «Сопоставьте художественные средства двух стихотворений (таблица приём—цитата—эффект)».

Каждая задача подготавливается в двух редакциях: чёткая и неопределённая, чтобы управлять фактором неопределённости.

Процедура (шаги)

1. Предтест (10 мин): базовые знания по предмету (5–8 коротких вопросов), короткая шкала саморегуляции/метапознания (5 пунктов).

2. Тренинг (10 мин): безопасная и академически корректная работа с ИИ, правила цитирования, отказ от «дать готовое сочинение».

3. Основной блок (30–35 мин): учащиеся выполняют 2 предметные задачи в назначенном режиме ИИ и тайминге.

4. Онлайн-логирование: запросы к ИИ, время ответов, количество ветвлений/перефраз, обращений к справке.

5. Пост-опрос (5–8 мин): Паса (1–9), короткий NASA-TLX (3 пункта), мини-шкала «склонности к ИИ» (см. ниже).

6. Отложенный блок (через неделю, 40–45 мин): задания без доступа к ИИ (по содержанию предыдущей темы + трансфер на смежную), повтор краткого опроса «тяги к ИИ».

Измерения и инструменты

Поведенческие (объективные):

– % добровольных обращений к ИИ при наличии альтернативы (кнопка «спросить ИИ» vs «поиск по конспекту»);

– «Цена выбора ИИ»: готовность пожертвовать 1–2 балла/минуты ради использования ИИ;

– скорость/точность выполнения, число исправлений, ветвления чата;

– вторичная задача (реакция на звук): средняя задержка реакции (мс) и % пропусков.

Самоотчёт (краткие шкалы, Лайкерт 1–5):

– Индекс Z-ИИ (5 пунктов): «Мне трудно начать без ИИ», «Хочу проверить ответ у ИИ, даже когда уверен(а)», «Раздражает, когда ИИ недоступен», «Чаще выбираю ИИ, чем учебник», «Без ИИ чувствую неуверенность».

– Индекс KL: Паса 1–9 + 3 пункта (усилие, фрустрация, ментальная нагрузка: «насколько…» от 1 до 5).

Учебные результаты:

– баллы по рубрикам задач (контент/аргументация/структура/корректность терминов);

– отложенный тест (сохранение знаний и перенос без ИИ).

Метрики/агрегация

– Z-ИИ = стандартизированная сумма: (z добровольных обращений) + (z «цена выбора ИИ») + (z самоотчёта Z-ИИ) + (− z качества без-ИИ на отложенном тесте).

– KL = среднее z(Паса, TLX-сумма, задержка реакции, #ветвлений, время на задачу).

– Надёжность: Cronbach’s α для опросных подшкал ≥0,70 (быстрая проверка перед основным анализом).

Анализ данных

– Многоуровневая модель (ученик вложен в класс/школу).

– Факторы: Тип помощи ИИ × Геймификация × Таймер × Неопределённость × Предмет (+ ковариаты: предтест, саморегуляция, пол, успеваемость).

– Зависимые: KL и Z-ИИ; учебные баллы — как исход обучения.

– Медиация: Тип помощи/Геймификация → KL → Z-ИИ (bootstrapped CIs).

– Предметные различия: контрастные сравнения и взаимодействия.

– Контроль множественных сравнений (Holm-Bonferroni).

– Отчёт об эффект-размерах (η^2_p / β / OR) и 95% ДИ.

– Мощность (ориентир): при N≈150, эффект f≈0,20–0,25 для 2–3-факторных взаимодействий достижим (это ориентир; точный расчёт — после пилота).

Важнейшим аспектом исследования являлись этика и безопасность использования ИИ в образовательном процессе. Для этого было получено родительское информированное согласие и согласие самих учащихся. Риски минимизировались за счёт исключения «намеренно затягивающих» интерфейсов и применения мягкой геймификации без внешних наград. Соблюдались правила академической честности: ИИ выступал в роли тьютора, а не «генератора готовых работ». Обучающиеся в любой момент могли продолжить работу без

использования ИИ, при этом все логи действий были обезличены для сохранения конфиденциальности. В рамках дебрифинга демонстрировалось, в каких случаях ИИ способствует обучению, а в каких может мешать, что повышало осознанность учащихся при взаимодействии с технологией.

Готовые артефакты (шаблоны — вставьте в свои формы)

1) Мини-шкала «Склонность к избыточной опоре на ИИ» (1–5):

1. «Мне трудно начать задание, если ИИ недоступен».
2. «Я обращаюсь к ИИ, даже когда могу сам(а) разобраться».
3. «Меня тянет проверить ответ у ИИ, даже после решения».
4. «С ИИ я чувствую себя увереннее, без него — менее уверенно».
5. «Предпочту ИИ, а не учебник/конспект».

2) Короткая шкала нагрузки (после каждой задачи):

– Паса 1–9: «Сколько умственных усилий потребовалось?»

– NASA-TLX-mini (1–5): «Насколько высока умственная нагрузка?», «Насколько вы были фрустрированы?», «Сколько усилий потребовалось?»

3) Рубрика оценки (пример для истории/эссе, 0–2 балла за критерий):

– Фактическая точность; причинно-следственные связи; использование источников/цитат; логика/структура; язык.

План внедрения

1. Пилот на одном классе (1 неделя): проверка логов/шкал, корректировка формулировок.
2. Основной сбор (2 недели): по одному занятию на предмет + отложенный пост-тест.
3. Анализ и отчёт (1–2 недели): модели, графики, практические рекомендации для школы.

Ожидаемые практические выводы

– «Безопасные по перегрузке» режимы: задержка ответа + Сократические подсказки без геймификации.

– Условия повышенного риска зависимости: мгновенные прямые ответы + геймификация + жёсткий таймер, особенно на задачах с низкой неопределённостью (факты/термины).

– Мишени для профилактики: тренинг саморегуляции, явные критерии, «лестницы подсказок», ограничения на готовые ответы, дневник рефлексии «что сделал я, а что — ИИ».

Результаты квази-эксперимента и анализа литературы позволили выявить ключевые аспекты взаимодействия учащихся с ИИ, а также потенциальные трудности и риски его использования в образовательном процессе. На основе этих выводов были определены перспективные направления дальнейших исследований, направленных на минимизацию рисков и оптимизацию применения ИИ в обучении:

1. Когнитивная безопасность и «дозировка» ИИ;
2. Дизайн подсказок (scaffolding) и формат обратной связи;
3. Профилактика зависимого поведения;
4. Академическая честность и устойчивые к ИИ формы оценивания;
5. Управляемость и достоверность (hallucinations);
6. Интерфейсы неопределённости (uncertainty UX);
7. Справедливость, языковая и культурная адаптация;
8. Конфиденциальность и минимизация данных в школе;
9. Подготовка педагогов и AI-грамотность учащихся;
10. Экономическая эффективность и операционные эффекты;
11. Управление внедрением и риск-менеджмент;
12. Долгосрочные эффекты на мотивацию и метакогницию;
13. Объяснимость и прозрачность для ученика/педагога;
14. Интеграция с LMS и телеметрия «минимум-необходимое»;
15. Специфика предметов (история/биология/литература).

Таким образом, генеративный ИИ способен повышать как субъективные, так и академические показатели у подростков; однако без педагогических рамок возрастает риск зависимости и снижения оригинальности работы. Использование формализованных «опор» эффективно минимизирует эти негативные эффекты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. В основной школе генеративный ИИ может служить ресурсом для повышения эффективности обучения и благополучия учащихся, но только при условии использования педагогических «опор». Без таких рамок увеличивается риск зависимости и снижения оригинальности работы, особенно у подростков с низкой базовой подготовкой. Рекомендуется включать ИИ через формализованный протокол, оценивая не только итог, но и процесс (план, черновики, рефлексия). Следует явно обучать академической честности и навыкам цитирования, проверять оригинальность, периодически проводить задания без ИИ и устные мини-проверки для поддержки переноса знаний. Дополнительно целесообразна тьюторская поддержка учащихся с низким уровнем подготовки.

ИНФОРМАЦИЯ О ФИНАНСИРОВАНИИ. Исследование финансируется Казахским национальным педагогическим университетом имени Абая (Приказ № 05-04/250 от 03.04.2025 г.).

Список использованной литературы:

1. Haenlein M., Kaplan A. A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence // California Management Review. – 2019. – Vol. 61, No. 4. – P. 5–14.

2. United Nations Conference on Trade and Development. AI's $4.8 trillion future: UN Trade and Development alerts on divides, urges action. – Geneva: UNCTAD, 2025. – Режим доступа: https

3. The White House. America's AI action plan. – Washington, D.C.: The White House, 2025. – Режим доступа: https

4. Правительство Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития искусственного интеллекта на 2024–2029 годы. – Астана, 2024. – Режим доступа: https

5. Президент Республики Казахстан. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию». – Астана, 2025. – Режим доступа: https

6. Khogali H. O., Mekid S. The blended future of automation and AI: Examining some long-term societal and ethical impact features // Technology in Society. – 2023. – Vol. 73. – Article 102232. – Режим доступа: https

7. World Economic Forum. Future of Jobs report 2025: The jobs of the future and the skills you need to get them. – 2025. – Режим доступа: https

8. Review M. S. M. How AI Is Transforming the Organization. – MIT Press, 2020. – Режим доступа: https

9. Grace K., Stewart H., Sandkühler J. F., Thomas S., Weinstein Raun B., Brauner J. Thousands of AI authors on the future of AI [Preprint] / AI Impacts. – 2024, January. – Режим доступа: https

10. Liu B., Lu Z. Design of Spoken English Teaching Based on Artificial Intelligence Educational Robots and Wireless Network Technology / EAI Endorsed Transactions on Scalable Information Systems. – 2023. – Vol. 10, No. 4.

11. Mengting S., Gang C., Wen Z., Runkai Z., Yaqin L. Design of children's education auxiliary system based on CNN / In: 2020 15th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE). – IEEE, 2020. – P. 325–330.

12. Liang C., Majumdar R., Ogata H. Learning log-based automatic group formation: system design and classroom implementation study / Research and Practice in Technology Enhanced Learning. – 2021. – Vol. 16, No. 1. – P. 14.

13. Martínez-Ramón J. P., Gil M. Do artificial neural networks dream of understanding sentence comprehension? A preliminary study / Studies in Psychology. – 2023. – Vol. 44, No. 2–3. – P. 407–432.

14. Sandberg J., Maris M., Hoogendoorn P. The added value of a gaming context and intelligent adaptation for a mobile learning application for vocabulary learning / Computers & Education. – 2014. – Vol. 76. – P. 119–130.

15. Yang W. Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation / Comput. Educ. Artif. Intell. – 2022. – Vol. 3. – Article 100061.

16. Zhou C., Li S. Application of children Artificial Intelligence science popularization books based on Augmented Reality technology / 2021 International Symposium on Artificial Intelligence and its Application on Media (ISAIAM). – 2021. – P. 22–26.

17. Abbas M., Jam F. A., Khan T. I. Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students / International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2024. – Vol. 21, No. 1. – P. 10.

18. Bai L., Liu X., Su J. ChatGPT: The cognitive effects on learning and memory / Brain-X. – 2023. – Vol. 1, No. 3. – P. e30.

19. Dubey S., Ghosh R., Dubey M. J., Chatterjee S., Das S., Benito-León J. Redefining cognitive domains in the era of ChatGPT: A comprehensive analysis of artificial intelligence's influence and future implications / Medical Research Archives. – 2024. – Vol. 12, No. 6. – P. 5383.

20. Liu X. Q., Zhang Z. R. Potential use of large language models for mitigating students' problematic social media use: ChatGPT as an example / World Journal of Psychiatry. – 2024. – Vol. 14, No. 3. – P. 334.

21. André F., Broman N., Håkansson A., Claesdotter-Knutsson E. Gaming addiction, problematic gaming and engaged gaming–Prevalence and associated characteristics / Addictive Behaviors Reports. – 2020. – Vol. 12. – P. 100324.

22. Stirnberg J., Margraf J., Precht L. M., Brailovskaia J. Problematic smartphone use, depression symptoms, and fear of missing out: Can reasons for smartphone use mediate the relationship ? A longitudinal approach / Journal of Social Media Research. – 2024. – Vol. 1, №1. – P. 3-13.

23. Alimoradi Z., Broström A., Potenza M. N., Lin C. Y., Pakpour A. H. Associations between behavioral addictions and mental health concerns during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis / Current Addiction Reports. – 2024. – Vol. 11, №3. – P. 565-587.

References

1. Haenlein M., Kaplan A. A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence // California Management Review. – 2019. – Vol. 61, No. 4. – P. 5–14.

2. United Nations Conference on Trade and Development. AI's $4.8 trillion future: UN Trade and Development alerts on divides, urges action. – Geneva: UNCTAD, 2025. – Rezhim dostupa: https

3. The White House. America's AI action plan. – Washington, D.C.: The White House, 2025. – Rezhim dostupa: https

4. Pravitel'stvo Respubliki Kazahstan [Government of Kazakhstan]. Ob utverzhdenii Koncepcii razvitija iskusstvennogo intellekta na 2024 – 2029 gody [On approval of the Concept for the development of artificial intelligence for 2024-2029]. – Astana, 2024. – Rezhim dostupa: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000592 [in Russian]

5. Prezident Respubliki Kazakhstan. Poslanie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva narodu Kazakhstana «Kazakhstan v epokhu iskusstvennogo intellekta: aktual'nye zadachi i ikh resheniya cherez tsifrovuyu transformatsiyu» [President of the Republic of Kazakhstan. Address of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the People of Kazakhstan «Kazakhstan in the Era of Artificial Intelligence: Current Challenges and Their Solutions through Digital Transformation»]. – Astana, 2025. – Rezhim dostupa: https [in Russian]

6. Khogali H. O., Mekid S. The blended future of automation and AI: Examining some long-term societal and ethical impact features // Technology in Society. – 2023. – Vol. 73. – Article 102232. – Rezhim dostupa: https

7. World Economic Forum. Future of Jobs report 2025: The jobs of the future and the skills you need to get them. – 2025. – Rezhim dostupa: https

8. Review M. S. M. How AI Is Transforming the Organization. – MIT Press, 2020. – Rezhim dostupa: https

9. Grace K., Stewart H., Sandkühler J. F., Thomas S., Weinstein Raun B., Brauner J. Thousands of AI authors on the future of AI [Preprint] / AI Impacts. – 2024, January. – Rezhim dostupa: https

10. Liu B., Lu Z. Design of Spoken English Teaching Based on Artificial Intelligence Educational Robots and Wireless Network Technology / EAI Endorsed Transactions on Scalable Information Systems. – 2023. – Vol. 10, No. 4.

11. Mengting S., Gang C., Wen Z., Runkai Z., Yaqin L. Design of children's education auxiliary system based on CNN / In: 2020 15th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE). – IEEE, 2020. – P. 325–330.

12. Liang C., Majumdar R., Ogata H. Learning log-based automatic group formation: system design and classroom implementation study / Research and Practice in Technology Enhanced Learning. – 2021. – Vol. 16, No. 1. – P. 14.

13. Martínez-Ramón J. P., Gil M. Do artificial neural networks dream of understanding sentence comprehension? A preliminary study / Studies in Psychology. – 2023. – Vol. 44, No. 2–3. – P. 407–432.

14. Sandberg J., Maris M., Hoogendoorn P. The added value of a gaming context and intelligent adaptation for a mobile learning application for vocabulary learning / Computers & Education. – 2014. – Vol. 76. – P. 119–130.

15. Yang W. Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation / Comput. Educ. Artif. Intell. – 2022. – Vol. 3. – Article 100061.

16. Zhou C., Li S. Application of children Artificial Intelligence science popularization books based on Augmented Reality technology / 2021 International Symposium on Artificial Intelligence and its Application on Media (ISAIAM). – 2021. – P. 22–26.

17. Abbas M., Jam F. A., Khan T. I. Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students / International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2024. – Vol. 21, No. 1. – P. 10.

18. Bai L., Liu X., Su J. ChatGPT: The cognitive effects on learning and memory / Brain-X. – 2023. – Vol. 1, No. 3. – P. e30.

19. Dubey S., Ghosh R., Dubey M. J., Chatterjee S., Das S., Benito-León J. Redefining cognitive domains in the era of ChatGPT: A comprehensive analysis of artificial intelligence's influence and future implications / Medical Research Archives. – 2024. – Vol. 12, No. 6. – P. 5383.

20. Liu X. Q., Zhang Z. R. Potential use of large language models for mitigating students' problematic social media use: ChatGPT as an example / World Journal of Psychiatry. – 2024. – Vol. 14, No. 3. – P. 334.

21. André F., Broman N., Håkansson A., Claesdotter-Knutsson E. Gaming addiction, problematic gaming and engaged gaming–Prevalence and associated characteristics / Addictive Behaviors Reports. – 2020. – Vol. 12. – P. 100324.

22. Stirnberg J., Margraf J., Precht L. M., Brailovskaia J. Problematic smartphone use, depression symptoms, and fear of missing out: Can reasons for smartphone use mediate the relationship? A longitudinal approach / Journal of Social Media Research. – 2024. – Vol. 1, №1. – P. 3-13.

23. Alimoradi Z., Broström A., Potenza M. N., Lin C. Y., Pakpour A. H. Associations between behavioral addictions and mental health concerns during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis / Current Addiction Reports. – 2024. – Vol. 11, №3. – P. 565-587.

МРНТИ: 15.31.00 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.015**

Bulgakbayeva A.A.[1], *Sarsenbaeva L.O.*[1], *Nadirbekova A.O.*[2],
Abdrakhmanova R.B.[2], *Ualibekova N.A.*[1]

[1]*Turan University Almaty, Kazakhstan*
[2]*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE

Abstract

This study presents a popular science review and practical recommendations for supporting the psychological well-being of young people aged 18–35 in the CIS countries, with a focus on Russia and Kazakhstan. It is based on scientific literature and the guidelines of WHO/mhGAP, LIVE LIFE, Doing What Matters in Times of Stress, UNESCO/IESALC, and UNICEF/UNFPA (2020–2025), as well as recent meta-reviews on physical activity, sleep, and digital interventions. The goal of this study is to synthesize the theoretical foundations of the concept of well-being (Ryff's model, Diener's subjective well-being model, and PERMA) with current epidemiological trends and translate them into a three-tier package of recommendations: for general practitioners (GPs), university psychologists, and young people themselves.

This methodological review combines an analysis of international initiatives in such areas as suicide prevention, the integration of brief psychosocial interventions at the PHC level, and multi-step models of assistance in educational institutions, with the regional context — including regulatory documents and programs from Russia and Kazakhstan, the development of youth health centers, and intersectoral mental health promotion and suicide prevention projects. At the PHC tier, it highlights routine screenings (PHQ-2/9, GAD-2/9, suicide risk assessment), brief structured interventions (behavioral activation, problem-solving, PM+, WHO-guided self-help), rational pharmacotherapy according to the 2023 mhGAP updates, and "movement prescription" and sleep hygiene counseling as therapeutic modules. This review proposes a multi-step service model for universities (awareness → brief consulting protocols → referral), the introduction of digital interventions (iCBT, blended approaches), and regular well-being monitoring and crisis protocols. For young people, it formulates a "survival kit": a target dose of physical activity (≥150 min/week), a 7–9-hour sleep schedule, daily stress management practices according to WHO guidelines, and clear criteria for seeking professional help.

Keywords: psychological well-being, youth, WHO, mhGAP, behavioral activation, problem solving (PST), self-help (Doing What Matters in Times of Stress).

Булгакбаева А.А.[1], *Сарсенбаева Л.О.*[1], *Надирбекова А.О.*[2],
Абдрахманова Р.Б.[2], *Уалибекова Н.А.*[1]

[1]*Университет Туран Алматы, Казахстан*
[2]*Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В настоящем исследовании представлены научно-популярный обзор и практические рекомендации по поддержке психологического благополучия молодежи в возрасте 18–35 лет в странах СНГ, с акцентом на Россию и Казахстан. Исследование основано на научной

литературе и рекомендациях ВОЗ/mhGAP, LIVE LIFE, Doing What Matters in Times of Stress, ЮНЕСКО/IESALC и ЮНИСЕФ/ЮНФПА (2020–2025), а также на недавних метаобзорах по физической активности, сну и цифровым вмешательствам. Цель данного исследования — синтезировать теоретические основы концепции благополучия (модель Риффа, модель субъективного благополучия Динера и PERMA) с современными эпидемиологическими тенденциями и трансформировать их в трехуровневый пакет рекомендаций: для врачей общей практики (ВОП), университетских психологов и самих молодых людей. Данный методологический обзор объединяет анализ международных инициатив в таких областях, как профилактика самоубийств, интеграция кратких психосоциальных вмешательств на уровне первичной медико-санитарной помощи и многоэтапные модели помощи в образовательных учреждениях, с региональным контекстом, включая нормативные документы и программы России и Казахстана, развитие молодёжных центров здоровья и межсекторальные проекты по укреплению психического здоровья и профилактике самоубийств.

На уровне первичной медико-санитарной помощи особое внимание уделяется рутинным скрининговым обследованиям (PHQ-2/9, GAD-2/9, оценка риска самоубийств), кратким структурированным вмешательствам (поведенческая активация, решение проблем, PM+, самопомощь под руководством ВОЗ), рациональной фармакотерапии в соответствии с обновлениями mhGAP 2023 года, а также «предписанию движения» и консультированию по гигиене сна в качестве терапевтических модулей.

В данном обзоре предлагается многоэтапная модель обслуживания для университетов (информирование → протоколы кратких консультаций → направление к специалистам), внедрению цифровых вмешательств (iCBT, смешанные подходы), а также регулярному мониторингу благополучия и протоколам кризисной помощи. Для молодых людей разработан «набор для выживания»: целевая доза физической активности (≥150 мин/неделю), режим сна 7–9 часов, ежедневные методы борьбы со стрессом в соответствии с рекомендациями ВОЗ и четкие критерии обращения за профессиональной помощью.

Ключевые слова: психологическое благополучие, молодёжь, ВОЗ, mhGAP, поведенческая активация, решение проблем, самопомощь

А.А. Бұлғақбаева [1], Л.О. Сарсенбаева [1], А.О. Надирбекова [2],
Р.Б. Абдрахманова [2] , Н.А. Уәлибекова [1]

[1]Тұран университеті, Алматы, Қазақстан
[2]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

ЖАСТАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫ ЖӘНЕ ДАМУЫ

Аңдатпа

Бұл зерттеу ТМД елдеріндегі, оның ішінде ерекше назар Ресей мен Қазақстанға аударыла отырып, 18–35 жас аралығындағы жастардың психологиялық әл-ауқатын қолдау бойынша ғылыми-көпшілік шолу мен практикалық ұсынымдарды ұсынады. Жұмыс ғылыми әдебиеттерге, ДДҰ/mhGAP, LIVE LIFE, «Күйзеліс кезінде не істеу керек», ЮНЕСКО/IESALC және ЮНИСЕФ/ЮНФПА (2020–2025) нұсқаулықтарына, сондай-ақ физикалық белсенділік, ұйқы және цифрлық интервенциялар жөніндегі соңғы мета-шолуларға негізделген. Зерттеудің мақсаты – әл-ауқат тұжырымдамасының теориялық негіздерін (Рифф моделі, Динердің субъективті әл-ауқат моделі және PERMA) қазіргі эпидемиологиялық үрдістермен синтездеу және оларды үш деңгейлі ұсынымдар топтамасына айналдыру: жалпы тәжірибелік дәрігерлер

(ЖТД), университет психологтары және жастардың өздері үшін. Бұл әдістемелік шолу суицидтің алдын алу, МСАК деңгейінде қысқа мерзімді психоәлеуметтік интервенцияларды кіріктіру және білім беру ұйымдарындағы көп сатылы көмек модельдері сияқты халықаралық бастамаларды талдауды өңірлік контекстпен ұштастырады. Оған Ресей мен Қазақстанның нормативтік құжаттары мен бағдарламалары, жастар денсаулық орталықтарының дамуы, психикалық денсаулықты нығайту және суицидтің алдын алу жөніндегі салааралық жобалар кіреді. МСАК деңгейінде рутиндік скринингтер (PHQ-2/9, GAD-2/9, суицид қаупін бағалау), қысқа құрылымдалған интервенциялар (мінез-құлықтық белсендіру, мәселелерді шешу, PM+, ДДҰ басшылығымен өзіне-өзі көмек), mhGAP 2023 жаңартуларына сәйкес ұтымды фармакотерапия, сондай-ақ терапиялық модульдер ретінде «қозғалыс рецептісі» және ұйқы гигиенасы бойынша кеңес беру маңыздылығы атап көрсетілген. Шолуда университеттер үшін қызмет көрсетудің көп сатылы моделі (ақпараттандыру → қысқа кеңес беру хаттамалары → мамандарға жолдау), цифрлық интервенцияларды енгізу (iCBT, аралас тәсілдер), сондай-ақ әл-ауқатты тұрақты мониторингілеу және дағдарысқа қарсы хаттамалар ұсынылады. Жастар үшін «аман қалу жинағы» (survival kit) тұжырымдалған: физикалық белсенділіктің нысаналы мөлшері (аптасына ≥150 мин), 7–9 сағаттық ұйқы кестесі, ДДҰ ұсынымдарына сәйкес күйзелісті күнделікті басқару практикалары және кәсіби көмекке жүгінудің нақты критерийлері

Түйін сөздер: психологиялық әл-ауқат, жастар, ДДҰ, mhGAP, мінез-құлықтық белсендіру, мәселелерді шешу, өзіне-өзі көмек.

Introduction The psychological well-being of young people is a key indicator of a society's social health and its potential for future development. The 18–35 age group, transitioning from late adolescence to adulthood, faces unique challenges: completing education, starting a career, forming a family, and defining life goals. These factors, combined with today's rapidly changing environment, affect the emotional state, stress levels, and life satisfaction of young people. This topic has become particularly relevant in recent years, as crises such as the COVID-19 pandemic and socioeconomic upheavals have profoundly affected the psychological well-being of young people worldwide. According to UNICEF's global estimates, one in five young people aged 15–24 reports depressive moods or a loss of interest in everyday activities [1]. These data reflect the scale of the problem and underscore the need for further scientific attention. This review examines the theoretical foundations of the concept of psychological well-being, current global trends, and the specific features of this phenomenon in the CIS countries, focusing on Russia and Kazakhstan during the period 2020–2025. Academic research, reports from international organizations (WHO, UNICEF), and government programs in these countries are analyzed. Prospects for developing practical measures and further research in this area are also discussed.

Material and methods This study is based on a synthesis of classical theoretical models of psychological well-being and current epidemiological data and guidelines from international organizations. Three key concepts of well-being are used as a theoretical framework: K. Ryff's six-core components model (positive relationships, autonomy, environmental mastery, personal growth, purpose in life, self-acceptance), E. Diener's concept of subjective well-being (life satisfaction and emotional balance), and M. Seligman's PERMA model (positive emotions, engagement, relationships, meaning, achievement). Methodologically, the review combines an analysis of international suicide prevention initiatives (LIVE LIFE), the integration of brief psychosocial interventions at the primary health care (PHC) level (mhGAP), and multi-stage models of care in educational institutions (UNESCO/IESALC), with an analysis of the regional context of Russia and Kazakhstan, including regulatory documents and programs. This allows us to translate theoretical foundations and current trends into practical recommendations for various levels: general practitioners, university psychologists, and the youth themselves.

Results and discussions Psychological (or mental) well-being is viewed by psychologists as a multidimensional construct encompassing positive functioning, life satisfaction, and the availability of

personal resources to realize one's potential. Various approaches to its measurement have been established in the scientific literature. For example, C. Ryff identifies six key components of psychological well-being: positive relations with others, autonomy, environmental mastery, personal growth, purpose in life, and self-acceptance. An alternative approach, E. Diener's concept of subjective well-being, emphasizes life satisfaction and the balance of positive and negative emotions. In positive psychology, M. Seligman proposed the PERMA model, which focuses on five components: positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. It is important to note that youth and emerging adulthood have distinctive characteristics of psychological well-being. Young people are typically characterized by high psychological flexibility and a strong drive for self-realization, but also by heightened sensitivity to stressors. As noted by Russian researchers, today's youth — including those in Russia — represent a "digital generation" with its own values and attitudes. On the one hand, they think critically and value self-realization; on the other, they are emotionally vulnerable and express a clear demand for psychological support [2]. Thus, understanding the psychological well-being of young people requires considering both the universal criteria of well-being and the specific characteristics of this age group in the current sociocultural context. In recent years, serious challenges have affected the mental health of young people globally. The COVID-19 pandemic has become an unprecedented stressor: school closures, social isolation, and uncertainty about the future have had a negative impact on mental health. UNICEF's 2021 flagship report noted that the effects of COVID-19 on the mental health of children and young people are only the "tip of the iceberg" of a deeper mental health crisis. [3, 4]. According to the WHO, suicide has remained one of the leading causes of death among young people for several years. It is the fourth leading cause of death among adolescents aged 15–19 worldwide, while depression and anxiety disorders remain among the main factors limiting young people's ability to function effectively. About 20% of adolescents in the WHO European Region have a diagnosable mental disorder, and a decline in life satisfaction has been observed among young people in many countries. [5]. At the same time, international comparisons reveal noteworthy differences. In Western countries, there is growing discussion about a youth mental health crisis: many studies document a decline in the psychological well-being of younger generations compared to previous ones. However, in post-Soviet states, this dynamic may differ. According to a comparative study by the NBER (2025) covering 31 countries in Eastern Europe and Central Asia, no significant relative decline in the mental health of young people compared to older generations was found — in contrast to trends observed in Western Europe [6]. In other words, overall, the level of subjective well-being among young people in post-Soviet states has remained relatively stable compared to older cohorts.

Nevertheless, the authors also note some alarming signs. For example, the 2023 Eurobarometer survey showed that young people aged 18–24 in several Eastern European countries report lower happiness levels than older groups. In addition, data from international surveys (such as the PISA program) indicate a decline in life satisfaction among 15–16-year-old students in these countries between 2015 and 2022. One possible factor is the increase in time spent by young people on digital devices, which correlates with lower levels of happiness [7].

Thus, the global picture is complex: on the one hand, younger generations face growing psychosocial risks (the pandemic, economic and political crises, information overload), while on the other, the severity of these trends varies across different regions of the world. Overall, the issue of youth psychological well-being has moved to the forefront of the international agenda. International organizations are calling for "breaking the silence" around young people's mental health and increasing investment in youth support [8]. In 2022, WHO and UNICEF launched a joint global program to strengthen the mental health of children and adolescents, aimed at creating supportive environments and expanding access to care for young people [9, 10].

To gain a comprehensive understanding of the situation regarding youth psychological well-being, it is essential to consider the regional context of the CIS countries — both collectively and specifically with reference to Kazakhstan. The countries of the former Soviet Union have their own

unique perspectives on youth psychological well-being. On the one hand, they have undergone major socioeconomic transformations that have affected the values and resilience of younger generations. On the other hand, several of these countries have traditionally experienced high rates of sociopsychological problems among young people (for example, suicide or alcohol abuse). In recent years, countries in the region have increasingly recognized the importance of supporting young people's mental health and have begun implementing corresponding programs. The following section examines the situation in Russia and Kazakhstan — the two largest CIS countries.

At the time of writing, the data cited in studies on this topic were current. The analysis revealed several trends in the overall psychological well-being of young people in the Russian Federation. Russian youth in the 2020s demonstrate conflicting patterns in psychological well-being. On the one hand, studies show relatively high levels of subjective well-being. For example, in early 2021, a large-scale survey of 11,811 young Russians aged 18–35 was conducted using the PERMA-Profiler method. The results were encouraging: the levels of positive emotions and relationship quality among Russian youth were significantly higher than those recorded in comparable studies conducted in 2016 in countries such as the United Kingdom, Greece, South Korea, Italy, and the United States. In other words, on several scales (positive emotions, social connections), young Russian respondents scored higher than their foreign peers, indicating a notable degree of psychological resilience [11, 12].

On the other hand, some alarming findings have also been reported. The COVID-19 pandemic and subsequent economic difficulties have had a negative impact on the mental health of many young people. In 2022–2023, geopolitical tensions further exacerbated these challenges. By the end of 2022, several months after the onset of the so-called "special military operation," researchers recorded signs of psychological trauma in one in three Russian male students aged 18–25. Social polarization and uncertainty about the future amid the ongoing external crisis have had a noticeable impact on many young people.

Furthermore, the public demand for psychological support has increased. According to a November 2022 VCIOM survey, 35% of young Russians aged 18–24 reported needing professional psychological assistance — a very high figure that reflects not only the prevalence of mental distress but also growing awareness among young people themselves. This trend also indicates a gradual erosion of stigma surrounding mental health in Russian society [13, 14].

In recent years, Russian authorities have integrated the goals of strengthening the psychological well-being of young people into national strategic documents. In 2023, the Strategy for Youth Policy of the Russian Federation until 2030 was adopted, outlining a comprehensive approach to supporting young people. One of the strategy's key areas focuses on health protection and the promotion of a healthy lifestyle. In particular, the document sets the goal of developing services to help young people maintain their psychological well-being and spiritual health [11].

This involves the creation and expansion of accessible psychological counseling services, hotlines, and psychosocial support centers for youth. The strategy also provides for information measures aimed at protecting young people from destructive psychological and informational influences on the internet and in the media — a particularly relevant priority in the era of digital risks such as cyberbullying and the promotion of harmful behaviors.

Within the framework of the national project Healthcare, steps are being taken to modernize the system of psychiatric and psychological care, including for young people. For instance, a nationwide child and adolescent helpline service is in operation, and psychological support centers are being developed at universities and schools. Educational institutions play a vital role as well: programs to enhance student resilience and improve help-seeking skills are being implemented.

Overall, between 2020 and 2025, the topic of youth mental health in Russia has evolved from a semi-taboo issue into a recognized national priority — reflected both in expanded research activity and in the implementation of concrete initiatives [12, 13].

In Kazakhstan, the issue of psychological well-being among young people is equally pressing. Just a few years ago, international rankings pointed to alarming trends: the country, unfortunately,

held the highest rate of teenage suicides in the world. Despite some improvements, high levels of stress have persisted among young people in Kazakhstan between 2020 and 2025. According to a sociological study by the Qalam Foundation (August–September 2023), over 70% of young people in Kazakhstan experience chronic stress, sleep disturbances (including insomnia), and apathy [14].

This proportion significantly exceeds global averages. As the authors note, citing WHO estimates, the prevalence of depressive symptoms among young people in Kazakhstan is almost three times higher than the global average, while certain indicators—such as insomnia, anxiety, apathy, and prolonged low mood—exceed global levels by four to five times. Of course, direct comparisons of self-reported symptoms with medical statistics should be interpreted cautiously. However, such widespread emotional distress clearly represents a worrying signal for the country. Experts warn that the accumulation of chronic stress and depression among young people carries the risk of a surge in related problems, ranging from addictions to socially dangerous behaviors [15].

A separate challenge is the low rate of help-seeking. A significant proportion of young people still do not know where to turn when facing psychological difficulties. According to the same survey, approximately 71% of respondents are either unaware of, or have only a vague understanding of, available support services. As a result, one in three young people prefer to cope on their own, while only 11.4% have sought help from psychologists or medical institutions. This underscores the need for broad educational outreach and the development of a more accessible psychological support infrastructure in Kazakhstan.

In recent years, steps have been taken at the national level to improve the situation. The State Program for Healthcare Development in the Republic of Kazakhstan for 2020–2025 identified strengthening the health of children and youth—including disease prevention and early medical and psychological care—as one of its main priorities. A tangible result of this strategy was the establishment of a network of Youth Health Centers (YHCs) — specialized clinics for adolescents and young people. By 2020, 128 such centers had been opened across the country, but their service coverage remained low (less than 1% of young people aged 14–28 per year). Therefore, the Healthcare Development Policy until 2025 set a goal to strengthen YHC capacity through new regulations, work standards, and staff training, supported by international organizations such as UNFPA. Particular emphasis has been placed on improving accessibility of services at the community level and enhancing the quality of psychosocial assistance [15].

In addition to the healthcare system, the education sector has also become actively involved. Together with UNICEF, the Government of Kazakhstan is implementing a national program to promote mental health and prevent suicide in schools. This intersectoral initiative aims to build the capacity of both teachers and healthcare professionals to identify and support adolescents with psychological difficulties at an early stage. The program includes introducing emotional skills training in schools, creating psychological support groups, and improving referral systems for students at risk of suicide. At the same time, information campaigns are being conducted to reduce the stigma surrounding mental health. In 2022, Kazakhstan also joined the global WHO/UNICEF initiative “Helping Adolescents Thrive (HAT)”, which is being adapted to national needs. The HAT program focuses on strengthening youth mental health and preventing risky behaviors such as self-harm and substance abuse [16].

Steps to improve the regulatory framework are also worth mentioning. In December 2020, the Ministry of Health issued Order No. DSM-285, which approved the rules for organizing medical care related to the reproductive and mental health of adolescents and young adults. This created the legal foundation for integrating psychological care into the broader youth healthcare system. In 2023, the new Social Code of the Republic of Kazakhstan entered into force, strengthening guarantees of social support for young people—including indirect contributions to their psychological well-being through improved living conditions.

Overall, Kazakhstan demonstrates a clear understanding of the problem at the state level and is striving for systemic solutions, from developing support services (medical and psychological) to

implementing educational measures. However, as surveys show, the gap between intentions and reality remains wide: much work still needs to be done to ensure that assistance reaches every young person in need [17].

The analysis shows that the period 2020–2025 has been marked by heightened awareness of the importance of youth psychological well-being and proactive efforts by both the international community and national governments (including Russia, Kazakhstan, and others). Nevertheless, many challenges remain unresolved, pointing to several promising areas for further work:

- Strengthening prevention and support services. Expanding access to psychological services for young people remains essential. This includes introducing psychologists in schools, universities, and workplaces; creating youth counseling centers within walking distance; and developing anonymous online services and helplines. International experience (for example, the WHO mhGAP program) demonstrates the effectiveness of integrating basic psychological care into primary healthcare. It is important for CIS countries to adopt best practices and increase funding in this area. Government agencies should continue to focus not only on treating the consequences but also on the primary prevention of emotional problems among young people.
- Education and combating stigma. Despite progress, strong stereotypes persist in society, preventing young people from seeking help promptly. Therefore, large-scale information campaigns are needed, as well as active engagement of the media and opinion leaders to promote mental health awareness. The WHO recommends creating "supportive, nurturing environments"—for instance, transforming schools into spaces that foster well-being and social skills. In the digital environment, programs should aim to improve young people's media literacy and teach safe, responsible social media use to reduce the impact of cyber risks on mental health.
- Considering new risk factors. Future research should explore more deeply the impact of the digital environment on well-being. By the early 2020s, young people were already spending a substantial portion of their lives online, and evidence points to a link between excessive screen time and reduced life satisfaction. At the same time, digital technologies also offer new opportunities for psychological support. Research should focus on how to maximize the benefits of digitalization while minimizing its potential harm.
- Sociocultural Resources and Resilience. An important research direction concerns the factors that contribute to the psychological well-being of young people in CIS countries. For example, one Kazakhstani study found a link between religious faith and higher levels of psychological well-being among youth. Other studies highlight the importance of value systems, social cohesion, and family support. These findings suggest that well-being strategies can build on cultural and family resources—such as volunteerism, sports, and creative activities—that give young people a sense of meaning and belonging.
- Monitoring and data. Finally, it is essential to continue and expand the monitoring of youth mental health. Regular surveys (such as those conducted in 2021–2023 in Russia and Kazakhstan) can help track well-being trends and evaluate the effectiveness of implemented measures. Comparative studies—between regions, among CIS countries, and with other parts of the world—are particularly useful for identifying general patterns and local specificities. Previous comparisons with Western countries have already revealed relative stability in the well-being of post-Soviet youth, but the underlying reasons require further investigation.

Next, we will consider recommendations for professionals and young people aimed at maintaining psychological well-being [18].

For young people aged 18–35, the first contact with the healthcare system often occurs in a general practitioner's office—not for mental health reasons, but for complaints such as insomnia, fatigue, pain, or appetite problems. Therefore, the primary care focus should be on the early recognition of anxiety and depression using ultra-short screening questionnaires (PHQ-2/9, GAD-2/7) and the mandatory assessment of suicide risk. In cases where "red flags" are identified, a clear referral algorithm (emergency services or psychiatrist) should be in place. This approach is directly

recommended by the WHO through the LIVE LIFE initiative and the mhGAP package for non-specialized settings, where key measures include restricting access to lethal means, engaging with the media, teaching life skills, and ensuring the early identification and support of people in crisis.

The second pillar involves brief, structured psychosocial interventions that can be initiated at the primary care level: behavioral activation, problem-solving therapy, elements of PM+, and self-help guides. The WHO specifically promotes a "brief therapy" format for this purpose, as well as the illustrated guide Doing What Matters in Times of Stress: 5 Practices with Audio Exercises, which patients can practice daily for 10–15 minutes. This format increases treatment coverage and reduces barriers to accessing care.

If medication is required, the mhGAP 2023 updates emphasize the following: select drug therapy based on symptom severity, comorbidities, and safety profile. Specific warnings—such as the prohibition of valproic acid for women of childbearing age—are highlighted in the WHO news release accompanying the guideline update. This helps minimize risks and ensures treatment is consistent with the international evidence base.

Finally, physicians also play a key role as advocates for therapeutic lifestyle interventions. Evidence-based benefits for reducing symptoms of depression and anxiety include at least 150 minutes of moderate physical activity per week (or the equivalent), plus two days of strength training. Even "minimally sufficient" doses provide measurable benefits. The WHO and CDC present these recommendations clearly and consistently [19].

University psychologists play a crucial role in supporting the psychological well-being of young people. Through direct communication and timely identification of those in need of assistance, they can respond effectively to various aspects of students' behavior and mental health.

The campus is not only a place for learning but also an environment where social connections, self-regulation skills, and help-seeking behaviors are developed. The university's stepped (tiered) support model can function as follows:

1. Education, self-help, and peer support;
2. Brief counseling protocols (4–6 sessions of behavioral activation or problem-solving therapy) provided by the psychological support service;
3. Referral to clinical specialists when necessary.

This approach is recommended in UNESCO/IESALC policy briefs and UNESCO practical guidelines on health and well-being in education.

Universities should also actively implement digital interventions—ranging from internet-based CBT (iCBT) programs to blended formats that combine online modules with short in-person consultations. Recent reviews demonstrate a moderate reduction in anxiety and depression symptoms among adolescents and young adults when such programs are properly moderated. While not a "magic bullet," these approaches represent an effective way to expand access to support.

A key element of campus resilience is regular well-being monitoring (on a voluntary basis and within a clear ethical framework) and the existence of a crisis protocol—a clearly defined 24/7 contact map, roles for security services and the dean's office, and postvention procedures (community support following a crisis). Such frameworks are explicitly recommended in international guidelines for higher education systems.

Particular attention should be given to Kazakhstan, where school-level programs promoting mental health and preventing suicide are already being scaled up to cover older age cohorts. Universities can adapt existing modules in collaboration with the Ministry of Health, the Ministry of Education, and with methodological support from UNICEF and UNFPA [20].

Practical recommendations for young people aimed at maintaining and stabilizing their psychological well-being.

Psychological well-being is not about being "constantly in a good mood," but rather about the ability to cope with challenges, recover, and stay on course toward meaningful goals. What practical steps can be implemented today?

1. Movement as medicine. The goal is to achieve at least 150 minutes of moderate physical activity per week (or 75 minutes of vigorous activity), supplemented by two days of strength training. The formula is flexible: 30 minutes a day, five times a week; short "bursts" of walking between tasks; or home workouts—all count toward the total. A recent WHO fact sheet reminds us that one in three adults worldwide fails to meet this target, which also negatively affects mental health outcomes.

2. Sleep is an irreplaceable resource. For young adults, the optimal duration is 7–9 hours. Sleep deprivation increases anxiety and reduces stress resilience. Try to establish a regular wake-up time, remove screens 1–2 hours before bed, and avoid caffeine in the afternoon. Consensus guidelines on sleep duration are consistently supported by authoritative sources.

3. Self-regulation skills according to the WHO. The illustrated guide Doing What Matters in Times of Stress offers a simple daily protocol: anchoring your breathing, grounding attention, managing difficult thoughts, and "expanding the space" for emotions. Practicing these for 10–15 minutes a day can gradually raise your mental resilience threshold. The exercises are freely available, including audio versions.

4. Social connections and digital hygiene. Stay in touch and meet with the people who support you—social connection is one of the strongest predictors of life satisfaction. In the digital sphere, introduce "screen-free windows," especially before bedtime, and monitor how your social media feed influences your mood; curate or limit content as needed.

5. When professional help is needed. If symptoms of depression or anxiety persist for 2–3 weeks, accompanied by loss of interest, sleep disturbances, or appetite changes, it is time to seek help from a doctor or psychologist. If thoughts of self-harm arise, act immediately: call emergency services, crisis hotlines, or contact an on-duty specialist at your university or local community center. These steps align with international LIVE LIFE protocols and clinical pathways [21, 22, 23].

In Kazakhstan, the infrastructure of Youth-Friendly Health Centers (YFHCs) has already been established and continues to be strengthened through regulatory improvements, expanded service packages, and collaboration with schools and universities. UNFPA and UNICEF have outlined priorities for 2025, including enhancing accessibility and quality of care, adapting programs to local contexts, and developing interagency suicide and stigma prevention measures. These efforts provide a strong foundation for expanding university-based initiatives and primary healthcare pathways.

In summary, to make psychological well-being not a "luxury" but the norm, three pillars must work in unison. Physicians, as the first point of contact, should identify issues early, initiate brief interventions, and guide lifestyle changes (mhGAP/LIVE LIFE). Universities should implement stepwise support systems, teach self-regulation skills, and use digital tools (UNESCO/WHO). Young people themselves should adopt accessible daily practices—movement, healthy sleep, stress management—seek help promptly, and maintain social ties. These are not isolated recommendations but parts of a unified, evidence-based ecosystem consistent with global standards and the regional priorities of the CIS countries.

Conclusion. The review revealed that psychological well-being among young people aged 18–35 is a multidimensional construct combining hedonic (subjective well-being) and eudaimonic (personal growth, meaning, autonomy) components. Integrating classical theoretical models (Ryff, Diener, PERMA) with 2020–2025 data makes it possible to outline the current profile of risks and resources among young adults. Key determinants include post-pandemic effects, the digital environment, economic and geopolitical uncertainty, the quality of social connections, sleep patterns, and levels of physical activity. Against this backdrop, demand for psychological support and the need for low-threshold, evidence-based interventions have significantly increased.

Global trends remain uneven. While several Western countries demonstrate signs of a deepening "mental health crisis" among young people, the post-Soviet macro-region (including Russia and Kazakhstan) shows a relatively more stable picture across multiple indicators of subjective well-being—despite persistently high distress levels within certain subgroups. This combination of relative stability and localized burden highlights the importance of culturally and contextually sensitive

prevention and assistance strategies, as well as the role of family and social networks as potential resilience factors.

The effectiveness of stepped care models has been demonstrated in practice:

1. Primary care level — routine screening (PHQ-2/9, GAD-2/7, suicide risk assessment), brief psychosocial interventions (behavioral activation, problem-solving therapy, PM+, self-help programs based on WHO materials), and rational pharmacotherapy in accordance with current clinical guidelines.

2. Higher education level — systemic prevention, peer support, short counseling protocols, and structured referral pathways to specialized care.

3. Individual level — a "behavioral platform" comprising regular physical activity, sleep hygiene, basic stress management skills, and the maintenance of offline social connections.

These tiers align with the mhGAP and LIVE LIFE frameworks and are scalable within resource-limited settings.

Regional analysis shows that in Kazakhstan and Russia, the political and legal foundations for youth mental health services—national strategies, interdepartmental programs, youth health centers, and partnerships with UNICEF and UNFPA—were established between 2020 and 2025. However, an implementation gap persists: limited awareness of available services, persistent stigma, unequal access between urban and rural areas, overburdened primary care professionals, and fragmented digital infrastructure. Therefore, priorities for the coming years should include strengthening human and institutional capacity in primary care, simplifying referral pathways, expanding school and university programs, and conducting communication campaigns to reduce barriers to care-seeking.

Methodologically, it is important to recognize several limitations of recent data: the predominance of self-reports and cross-sectional designs, variation in measurement tools and thresholds, and the underrepresentation of vulnerable groups (young migrants, NEET youth, rural populations). Addressing these issues requires:

(a) increasing the share of longitudinal studies;

(b) harmonizing screening scales and assessment procedures;

(c) expanding socio-demographic stratification in samples; and

(d) combining quantitative and qualitative approaches to better capture cultural context.

From a scientific perspective, three directions appear most promising:

1. assessing causal relationships between digital behavior, sleep, physical activity, and well-being dynamics;

2. testing integrated "blended" protocols in real-world primary care and university settings, accompanied by cost-effectiveness analyses; and

3. studying sociocultural moderators—family support, religiosity, civic engagement—as resilience resources within CIS countries.

From a practical perspective, the following steps are recommended: institutionalizing regular monitoring of young adults' well-being at national and regional levels; creating a unified "navigation window" for youth (an online portal or app with verified information, self-screening tools, and immediate referral options); training physicians and university psychologists in brief protocols and crisis algorithms; and standardizing mental health communication to reduce stigma and improve the population's psychological literacy. Prioritizing preventive measures—including physical activity and sleep—should become a mandatory element of state programs, given their strong population-level impact and cost-effectiveness.

Integrating the theoretical framework of psychological well-being with current epidemiological evidence and short-term, evidence-based interventions provides a scalable model for the CIS region. Its success will depend on intersectoral coordination, sustainable financing, and a culture of performance evaluation. If these conditions are met, it will be possible not only to maintain current well-being levels but also to enhance them through early detection, accessible care, and strengthened individual and societal resilience among the younger generation.

Referens

1. *World Health Organization. Statement on the risks associated with the use of valproic acid in women and girls of childbearing potential [Electronic resource]. - 02.05.2023. - Access mode: https://www.who.int/news/item/02-05-2023-use-of-valproic-acid-in-women-and-girls-of-childbearing-potential (date of access: 07.10.2025).*

2. *World Health Organization. Management of epilepsy in women and girls of child-bearing potential (mhGAP Evidence Centre) [Electronic resource]. — Access mode: https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/treatment-care/mental-health-gap-action-programme/evidence-centre/epilepsy-and-seizures/management-of-epilepsy-in-women-and-girls-of-child-bearing-potential (date of access: 07.10.2025).*

3. *World Health Organization. Doing What Matters in Times of Stress: An Illustrated Guide [Electronic resource]. — Geneva: WHO, 2020. — ISBN 978-92-4-000392-7. — Access mode: https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240003927 (accessed: 07.10.2025).*

4. *World Health Organization. LIVE LIFE: An implementation guide for suicide prevention in countries [Electronic resource]. — Geneva: WHO, 2021. — ISBN 978-92-4-002662-9. — Access mode: https://www.who.int/publications/i/item/9789240026629 (accessed: 07.10.2025).*

5. *World Health Organization. LIVE LIFE initiative for suicide prevention (overview page) [Electronic resource]. — Access mode: https://www.who.int/initiatives/live-life-initiative-for-suicide-prevention (accessed: 07.10.2025).*

6. *WHO/Europe. Addressing child and adolescent mental health (priority page) [Electronic resource]. — Access mode: https://www.who.int/europe/activities/addressing-child-and-adolescent-mental-health (date of access: 07.10.2025).*

7. *UNICEF. The State of the World's Children 2021: On My Mind — Promoting, Protecting, and Caring for Children's Mental Health [Electronic resource]. — New York: UNICEF, October 2021. — Access mode: https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021 (accessed: 07.10.2025).*

8. *UNICEF. Mental health promotion and suicide prevention in schools (Kazakhstan): Programme brief [Electronic resource]. - March 28, 2022. - Access mode: https://www.unicef.org/documents/mental-health-promotion-and-suicide-prevention-schools-kazakhstan (accessed: October 7, 2025).*

9. *National Bureau of Economic Research. Blanchflower DG, Bryson A. The Mental Health of the Young in Ex-Soviet States [Electronic resource]. — NBER Working Paper No. 33356. — Jan. 2025. — DOI: 10.3386/w33356. — Access mode: https://www.nber.org/papers/w33356 (accessed: 07.10.2025).*

10. *UNESCO IESALC. Supporting the mental health and well-being of higher education students (SDG Brief) [Electronic resource]. — 11.11.2024. — Access mode: https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/new-brief-student-mental-health-support-higher-education-released (accessed: 07.10.2025). (Full text: UNESCO. SDG Brief… — Access mode: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391501)*

11. *Walder N., et al. Digital Mental Health Interventions for the Prevention and Treatment of Social Anxiety in Children, Adolescents, and Young Adults: Systematic Review and Meta-analysis // Journal of Medical Internet Research. - 2025. - 27(1). - e67067. — DOI: 10.2196/67067. — Access mode: https://www.jmir.org/2025/1/e67067 (access date: 10/07/2025).*

12. *Volkova EN, Akimova A. Yu., Isaeva OM Assessment of the Psychological Well-Being of Russian Youth with the PERMA-Profiler // Changing Societies & Personalities. - 2022. - Vol. 6, No. 4. - P. 841–857. - DOI: 10.15826/csp.2022.6.4.206. - Access mode: https://changing-sp.com/ojs/index.php/csp/article/view/380 (accessed: 07.10.2025).*

13. *Murashchenkova N. V. Psychological state of Russian student youth in times of crisis: connection with cultural and political patriotism // Psychological science and education. - 2024. -*

Vol. 29, No. 4. - Pp. 63-73. - DOI: 10.17759/pse.2024290405. - Access mode: https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2024_n4/Murashcenkova (date of access: 07.10.2025).

14. Government of the Russian Federation. Strategy for the Implementation of Youth Policy in the Russian Federation through 2030: Order of the Government of the Russian Federation of August 17, 2024, No. 2233-r [Electronic resource]. — Access mode: https://static.government.ru/media/files/jBrmuJi7WMLGBOFtXWhrMIzKFCgIgqO7.pdf (accessed: October 7, 2025).

15. Government of the Russian Federation. Action Plan for the Implementation of the Strategy for the Implementation of Youth Policy of the Russian Federation through 2030: Order of the Government of the Russian Federation (information message) [Electronic resource]. — June 24, 2025. — Access mode: https://government.ru/docs/55426/ (date of access: October 7, 2025).

16. UNFPA Kazakhstan. Kazakhstan — Advancing Adolescent Health through Policy and Legislation: 60-Second Summary [Electronic resource]. — Astana: UNFPA, 2022–2023. — Access mode: https://kazakhstan.unfpa.org/en/publications/kazakhstan-advancing-adolescent-heath-through-policy-and-reform (accessed: 07.10.2025).(PDF: https://kazakhstan.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/kazakhstan_-_advancing_adolescent_health_through_policy_and_legislation_d1.pdf)

17. Information and legal system "Adilet": official website [Electronic resource] / Institute of Legislation and Legal Information of the Republic of Kazakhstan; Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan. — Access mode: https://adilet.zan.kz (date of access: 08.10.2025).

18. World Health Organization. Physical activity: Fact sheet [Electronic resource]. - June 26, 2024. - Access mode: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity (accessed: October 7, 2025).

19. Centers for Disease Control and Prevention. Adult Physical Activity Guidelines — Overview [Electronic resource]. — December 20, 2023. — Access mode: https://www.cdc.gov/physical-activity-basics/guidelines/adults.html (accessed: October 7, 2025).

20. Exclusive.kz / Qalam Foundation. The level of depression among young people in Kazakhstan is five times higher than the global average [Electronic resource]. - September 18, 2023. - Access mode: https://exclusive.kz/uroven-depressivnosti-molodezhi-kazahstana-v-pyat-raz-vyshe-chem-v-mire/ (accessed: October 7, 2025).

21. WHO Europe / UNICEF. Data and briefs on adolescent mental health (EU/Europe) — collection of materials [Electronic resource]:

22. 20.1. UNICEF Europe. Child and adolescent mental health: Policy brief. — 2024. — Access mode:https://www.unicef.org/eu/media/2576/file/Child%20and%20adolescent%20mental%20health%20policy%20brief.pdf (accessed: 07.10.2025). 20.2. Eurostat. 1 in 6 deaths of young people due to suicide in 2022 (EU) — News. — 10.09.2025. — Access mode: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20250910-1 (accessed: 07.10.2025).

23. WHO. Mental health of adolescents: Fact sheet [Electronic resource]. - 01.09.2025. - Access mode: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health (date of access: 07.10.2025).

24. UNICEF Kazakhstan. A Situation Analysis of Children and Adolescents in Kazakhstan — Summary report 2025 [Electronic resource]. — September 23, 2025. — Access mode: https://www.unicef.org/kazakhstan/en/media/13626/file/2025%20SitAn_Summary%20report_final_Eng%20(21%20Sept%202025).pdf (accessed: October 7, 2025).

IRSTI 15.29.01 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.016**

Bazarbekova R.Zh.[1], Yerkebayeva S.Zh.[1], Amangeldikyzy A.[1]*
[1]Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

STUDENT COLLABORATION IN TEACHER EDUCATION: A PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract

This article examines how student collaboration contributes to the psychological development of pre-service teachers. The study identifies the influence of student-led collaborative activities on several key psychological components essential for teacher preparation, including increased learning motivation, strengthened self-esteem, enhanced self-confidence and the development of reflective thinking. The empirical investigation was conducted within the student-led academic club «Bilim Vectory», established in 2025 at the Department of Primary Education at Abai Kazakh National Pedagogical University. A mixed-methods design was employed: quantitative data were analysed using SPSS, while qualitative data were collected through reflective journals and observational records. The findings demonstrate that structured student collaboration positively affects not only professional competencies but also personal and psychological growth. Collaborative activities foster a supportive environment grounded in responsibility, mutual trust and professional orientation. The study highlights the importance of implementing innovative educational models that promote the professional and psychological potential of students in teacher education programmes.

Keywords: student collaboration, motivation, self-esteem, confidence, reflective thinking, training of future teachers, professional development.

Базарбекова Р.Ж.[1], Еркебаева С.Ж.[1], Амангелдікызы А.[1]
[1]Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

СТУДЕНЧЕСКАЯ КОЛЛАБОРАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация

В статье рассматриваются психологические механизмы развития будущих учителей через совместную деятельность студентов в рамках внеучебного академического клуба. Исследование определяет влияние студенческой коллаборации на ключевые психологические компоненты, важные для профессиональной подготовки педагога: повышение учебной мотивации, укрепление самооценки, развитие уверенности в себе и формирование рефлексивного мышления. Эмпирическое исследование было проведено на базе студенческого клуба «Bilim Vectory», созданного в 2025 году на кафедре начального образования Казахского национального педагогического университета имени Абая. Применён смешанный дизайн: количественные данные обрабатывались в программе SPSS, а качественные получены на основе рефлексивных дневников и наблюдений. Результаты показывают, что структурированная студенческая коллаборация способствует не только профессиональному, но и личностно-психологическому росту будущих учителей, формируя среду ответственности, взаимной поддержки и доверия. Исследование подчёркивает значимость внедрения инновационных образовательных моделей, направленных на развитие профессионального и психологического потенциала студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: студенческое сотрудничество, клуб, мотивация, самооценка, уверенность, рефлексивное мышление, подготовка будущих учителей, профессиональное развитие.

Р.Ж.Базарбекова [1], С. Ж. Еркебаева [1], А.Амангелдіқызы [1]
[1]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

МҰҒАЛІМДЕРДІ ДАЯРЛАУДАҒЫ СТУДЕНТТІК КОЛЛАБОРАЦИЯ: ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҰРҒЫДАН ҚАРАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада студенттердің бірлескен әрекеттестігіне негізделген коллаборация болашақ мұғалімдердің психологиялық даму үдерісіне қалай әсер ететіні қарастырылады. Зерттеу студенттік коллаборацияның мұғалімдерді кәсіби даярлауда маңызды болып табылатын бірнеше психологиялық компоненттерге ықпалын айқындайды: оқу мотивациясының артуы, өзін-өзі бағалаудың нығаюы, сенімділіктің қалыптасуы және рефлексиялық ойлаудың дамуы. Эмпирикалық зерттеу Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Бастауыш білім беру кафедрасында 2025 жылы құрылған «Bilim Vectory» студенттік академиялық клубының базасында жүргізілді. Зерттеу аралас дизайнға негізделді: сандық деректер SPSS бағдарламасында өңделсе, сапалық мәліметтер рефлексиялық күнделіктер мен бақылау материалдары арқылы жинақталды. Нәтижелер құрылымдалған студенттік коллаборация болашақ мұғалімдердің тек кәсіби емес, сонымен қатар тұлғалық және психологиялық дамуына оң әсер ететінін көрсетті. Бірлескен жұмыс олардың жауапкершілік сезімін, өзара сенімге негізделген қарым-қатынасын және кәсіби бағыттылығын қалыптастыратын қолайлы дамытушы орта тудырады. Зерттеу педагогикалық бағыттағы студенттердің кәсіби және психологиялық әлеуетін дамытуға бағытталған инновациялық білім беру модельдерін ендірудің маңыздылығын негіздейді.

Түйін сөздер: студенттік коллаборация, мотивация, өзін-өзі бағалау, сенімділік, рефлексиялық ойлау, болашақ мұғалімдерді даярлау, кәсіби даму.

INTRODUCTION Collaborative learning has become a significant component of contemporary teacher education, as it supports the development of communication skills, professional identity and psychological readiness for future teaching practice. While collaborative approaches are widely examined in international scholarship, research in Kazakhstan has predominantly focused on classroom-based collaboration mediated by instructors. Much less is known about how peer-to-peer, student-initiated collaboration in extracurricular student activities contributes to the psychological and professional development of pre-service teachers. This article examines the psychological development of future primary school teachers through collaborative interaction among students within a structured extracurricular academic environment. The study explores how student-led peer collaboration influences key psychological components essential for teacher preparation, including learning motivation, self-esteem, self-confidence and reflective thinking. These components are recognised in educational psychology as important predictors of professional growth, self-regulation and readiness to engage in inquiry-oriented teaching practices. The empirical part of the study was conducted within the student-led academic club «Bilim Vektory», established in 2025 at the Department of Primary Education of Abai Kazakh National Pedagogical University. The club functions as an extracurricular collaborative platform where pre-service teachers voluntarily engage in teamwork, project-based tasks and peer-supported activities. Unlike classroom collaboration, this format enables students to initiate activities independently, negotiate roles, distribute responsibility and reflect on their performance in a psychologically safe and non-evaluative environment. Such platforms offer unique opportunities to investigate the mechanisms of peer-driven collaboration without instructor mediation. Despite the substantial body of international literature on collaborative learning, two important gaps persist in the context of Kazakhstani teacher education.

First, student-led, peer-to-peer extracurricular collaboration among pre-service teachers has not been sufficiently investigated, as existing studies primarily address formal, instructor-guided collaboration within academic courses. Second, the psychological mechanisms underlying student-

driven extracurricular collaboration – such as motivation, self-efficacy, reflection and peer support – remain underexplored, particularly in voluntary learning communities such as academic clubs.

By addressing these gaps, the present study provides new empirical insights into the educational and psychological value of structured extracurricular peer collaboration and demonstrates the potential of student-led academic clubs to support the professional development of future primary school teachers.

To achieve this aim, the study addressed the following research tasks:

- to identify psychological mechanisms activated during student-led peer collaboration;
- to measure changes in motivation, self-efficacy, self-confidence and reflective thinking;
- to compare psychological indicators between participants and non-participants of the club;
- to analyse qualitative evidence demonstrating how these mechanisms operate within extracurricular collaborative settings.

MATERIALS AND METHODS Collaborative learning has been extensively studied in higher education, especially within teacher preparation programmes where the development of communication skills, professional identity and research motivation is considered fundamental. In international scholarship, collaboration is conceptualised as a structured socio-cognitive process that supports the co-construction of knowledge, mutual regulation of learning and the development of higher-order psychological functions. Within educational psychology, collaboration is strongly associated with motivation, self-efficacy, reflective thinking and socio-emotional development constr – ucts central to the professional formation of future teachers. This review synthesises key psychological and pedagogical perspectives explaining how collaborative environments enhance student development, with particular attention to peer-to-peer, extracurricular formats such as academic clubs and voluntary learning communities.

Collaborative learning is grounded in several foundational psychological theories. Bandura's social learning theory (1977) emphasises that learning occurs through observation, modelling and interaction with peers [1]. These social processes shape an individual's beliefs about their ability to succeed, thereby influencing engagement, persistence and task-related motivation. This framework is especially relevant for understanding how student-led extracurricular collaboration enhances teamwork confidence and research engagement among pre-service teachers.

Vygotsky's sociocultural theory (1978) and the concept of the Zone of Proximal Development highlight the importance of dialogic exchange, joint problem-solving and mediated interaction. In such settings, peers provide cognitive scaffolding that enables learners to perform beyond their independent capabilities. This theoretical lens aligns closely with the function of academic clubs as sociocultural spaces in which pre-service teachers negotiate roles, internalise professional behaviours and develop collaborative norms [2].

Reflection – introduced by Dewey (1938) and conceptualised further by Järvelä (2010) is another essential component of collaborative learning [3; 4]. Through structured reflection, learners re-evaluate experiences, question assumptions and cultivate professional judgement. Peer collaboration, particularly within extracurricular student activities**,** naturally stimulates reflective thinking through feedback exchange, shared discussions and exposure to diverse perspectives [5].

Research in teacher education also highlights the socio-psychological benefits of collaboration. Johnson and Johnson, Smith (1994) and Gillies (2016) demonstrate that collaborative environments strengthen emotional support, interpersonal communication and positive interdependence, contributing to deeper engagement and effective cooperative task completion [6; 7]. These competencies are essential for future teachers who will operate in collegial professional environments.

Drawing on educational psychology, three constructs are especially relevant for the present study: • research motivation**,** which increases in collaborative contexts through shared goals and social reinforcemen [8, 9]. • teamwork confidence (self-efficacy)**,** which develops through repeated participation in peer-led tasks and cooperative problem-solving [10]. • reflective thinking, which emerges through metacognitive analysis, peer feedback and perspective-taking [4].

In this research, these constructs are interpreted as pedagogical-psychological indicators directly relevant to teacher preparation rather than clinical psychological categories.

While classroom-based collaboration has been widely explored, extracurricular peer collaboration remains significantly underexamined, particularly in Central Asia. International studies show that academic clubs and learning communities foster intrinsic motivation, leadership, self-regulation and social belonging [11]. Such environments provide voluntary, autonomous and peer-driven engagement – conditions not typically present in formal coursework. Research in practice-based teacher education similarly suggests that extracurricular collaboration enhances initiative, creativity and resilience, mirroring authentic professional communities [12].

In the Kazakhstani context, psycho-pedagogical studies underscore the importance of collaboration for emotional stability, communication and reflective culture [13, 14]. However, these works focus primarily on classroom interactions or teacher-mediated collaboration. Empirical research on student-led extracurricular collaborative environments – such as academic clubs or voluntary peer groups – remains scarce. Consequently, little is known about how these formats influence psychological constructs such as reflective thinking, self-efficacy and research motivation among pre-service teachers.

In summary, two major gaps remain:

1. a lack of empirical studies on student-led, peer-to-peer extracurricular collaboration among pre-service teachers in Kazakhstan;
2. insufficient investigation of psychological mechanisms—motivation, self-efficacy, reflection and peer support – operating within peer-driven extracurricular environments**.**

The study employed an explanatory sequential mixed-methods design (QUAN → QUAL), which consisted of two consecutive phases. In the quantitative phase, pre- and post-intervention survey measurements were used to assess students' teamwork confidence, research motivation and reflective thinking. In the qualitative phase, reflective journals, observation notes and club-related documents were analysed to explain and deepen the quantitative findings. Integration of the two datasets occurred at the interpretation stage through triangulation.

Participant selection was guided by clearly defined inclusion criteria to ensure that only students with sufficient exposure to the intervention were involved in the analysis. Eligible participants were third- and fourth-year students enrolled in the 6B01303 or 6B01302 educational programmes who had attended at least 70% of the «Bilim Vektory» club activities. In addition, they were required to complete both the pre-test and post-test surveys and to provide informed consent. Based on these criteria, 26 students were included in the experimental group.

A matched comparison group of 26 students was formed to ensure baseline equivalence. Control group students: were from the same academic programmes and year levels, did not participate in any structured extracurricular collaboration activities, had comparable academic performance (baseline GPA difference = 0.11; $p > 0.05$), followed the standard university curriculum without additional mentoring or project-based activities.

This ensured that any observed changes could reasonably be attributed to participation in the club's extracurricular student activities, rather than external academic factors.

Several measures were taken to minimise pedagogical bias:

- Both groups were taught by the same instructors in their academic courses.
- Club mentors were restricted to facilitatory roles only, without grading or evaluating students academically.
- Survey responses and reflective journals were anonymised before analysis.
- No academic incentives, grades or rewards were provided for participation.
- The research team did not intervene in academic instruction during the study period.

These procedures ensured that the effects measured were not influenced by teacher preferences or mentor intervention.

The quantitative instrument consisted of 15 items divided into three subscales:

1. Teamwork Confidence (Self-Efficacy) – 6 items
2. Research Motivation – 5 items
3. Reflective Thinking – 4 items

Items were rated on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree).

The survey was adapted from established educational psychology scales, including:

Collaborative Competence Scale (Gillies, 2003); Research Motivation Scale (Wang, 2022); Leadership and Self-Efficacy indicators (Caprara et al., 2003).

The adaptation followed a standard procedure:

Expert validation by three specialists in pedagogy and psychology;

Pilot testing with 12 students (Cronbach's $\alpha = 0.81$);

Main study reliability: Cronbach's $\alpha = 0.88$, confirming strong internal consistency.

Students completed pre-test surveys at the beginning of the semester and post-test surveys after 12 weeks of participation in the club's extracurricular student activities. Data were collected in paper and electronic formats. Reflective journals (n = 71 entries), Observation notes from 12 club events, Documents: activity plans, protocols, visual materials. All qualitative materials were analysed using Braun & Clarke's six-step thematic analysis.

All quantitative data were analyzed using SPSS 29.0.

Descriptive statistics included Mean (M) and Standard Deviation (SD).

Normality of distribution was checked with Shapiro-Wilk tests ($p > 0.05$).

Pre-post differences were tested with paired-samples t-tests.

Effect sizes were calculated using Cohen's d (small = 0.2, medium = 0.5, large = 0.8). Significance level was set at $\alpha = 0.05$.

Qualitative materials were coded using NVivo software. Themes were identified through: familiarisation with the data; generating initial codes; searching for themes; reviewing and refining themes; defining and naming themes; synthesising themes with quantitative findings.

Four major themes emerged: collaborative identity; peer-driven motivation; leadership emergence; reflective development.

RESULTS AND DISCUSSION Pre-and post-test survey scores showed consistent positive changes across all three psychological constructs: teamwork confidence, research motivation and reflective thinking. Table 1 summarises the paired-samples statistics and significance values.

Table 1. Pre- and Post-Test Results for the Experimental Group (n = 26)

Indicator	Pre-test M (SD)	Post-test M (SD)	ΔM	t	p-value
1. Confidence in working in a team	3.64 (0.82)	4.31 (0.67)	+0.67	3.12	p <0.01
2. Enjoyment of collaborative research projects	3.11 (0.91)	4.08 (0.72)	+0.97	4.21	p <0.001
3. Perception that collaboration enhances creativity	3.42 (0.85)	4.25 (0.69)	+0.83	3.88	p <0.01
4. Active participation in group discussions	3.75 (0.77)	4.22 (0.63)	+0.47	2.45	p <0.05
5. Motivation to learn after participation	3.58 (0.88)	4.47 (0.66)	+0.89	4.03	p <0.001
6. Readiness to co-author academic or creative projects	3.69 (0.81)	4.28 (0.71)	+0.59	2.97	p <0.01

Note: Paired-samples t-test; significance level $\alpha = 0.05$

All indicators demonstrated statistically significant improvement after 12 weeks of participation in the student-led academic club. Table 1 presents the pre- and post-test results for the experimental

group across all psychological indicators. The data show statistically significant improvements in teamwork confidence, research motivation and reflective thinking after participation in the student-led extracurricular collaborative activities. These results suggest that structured peer interaction contributed to measurable positive changes in students' competencies.

To verify that observed improvements were attributable to participation in the club, the same indicators were measured in a matched control group (n = 26). As shown in Table 2, no statistically significant changes were found.

Table 2. Pre- and Post-Test Results for the Control Group (n = 26)

Indicator	Pre-test M (SD)	Post-test M (SD)	ΔM	t	p-value
1. Confidence in working in a team	3.58 (0.79)	3.61 (0.82)	+0.03	0.18	n.s.
2. Enjoyment of collaborative research projects	3.14 (0.86)	3.18 (0.88)	+0.04	0.26	n.s.
3. Perception that collaboration enhances creativity	3.39 (0.80)	3.41 (0.82)	+0.02	0.12	n.s.
4. Active participation in group discussions	3.71 (0.75)	3.73 (0.78)	+0.02	0.09	n.s.
5. Motivation to learn after participation	3.62 (0.84)	3.65 (0.85)	+0.03	0.15	n.s.
6. Readiness to co-author academic or creative projects	3.67 (0.77)	3.69 (0.79)	+0.02	0.13	n.s.

Note: n.s. = non-significant ($p > 0.05$).

Table 2 displays the pre- and post-test scores for the control group. Unlike the experimental group, no statistically significant changes were observed across the indicators, indicating that regular academic activities alone did not lead to improvements. This comparison supports the conclusion that the observed gains were specifically associated with participation in the collaborative club.

During the formative stage, five reflective-psychological components were analysed: initiative, collaboration, trust, conflict management and psychological comfort.

Table 3. Levels of Reflective Components in Experimental and Control Groups (%)

Component	**Group**	**High**	**Medium**	**Low**
Initiative	Experimental	46.2%	50.0%	3.8%
	Control	19.2%	69.2%	11.5%
Collaboration	Experimental	53.8%	42.3%	3.8%
	Control	23.1%	69.2%	7.7%
Trust	Experimental	50.0%	46.2%	3.8%
	Control	19.2%	73.1%	7.7%
Conflict Management	Experimental	42.3%	53.8%	3.8%
	Control	15.4%	69.2%	15.4%
Psychological Comfort	Experimental	57.7%	38.5%	3.8%
	Control	23.1%	65.4%	11.5%

Note: Levels classified according to Observation Rubric (0–2 low, 3–4 medium, 5 high).

The experimental group demonstrated consistently higher proportions of high-level indicators across all five reflective components compared to the control group. Table 3 compares the distribution

of reflective components between the experimental and control groups. Students in the experimental group demonstrated a noticeably higher proportion of high-level indicators across initiative, collaboration, trust, conflict management and psychological comfort. These findings suggest that extracurricular student activities provided richer conditions for developing reflective and interpersonal competencies. Four themes were generated through thematic analysis.

Table 4. Thematic Analysis Results

Theme	Description
Collaborative identity	Students described increased awareness of group roles and shared responsibility.
Peer-driven motivation	Motivation increased due to voluntary participation and peer support.
Leadership emergence	Students reported taking initiative and leading tasks within their groups.
Reflective development	Regular journaling and peer feedback enhanced reflective thinking skills.

These qualitative themes correspond to the quantitative changes observed in teamwork confidence, research motivation and reflection.

The findings of this mixed-methods study demonstrate that participation in a structured, student-led collaborative environment is associated with measurable gains in teamwork confidence, research motivation and readiness to engage in co-authored projects. The consistent increases across all survey items, coupled with statistically significant differences, indicate that the extracurricular format can effectively complement formal coursework in teacher education. The particularly strong gains in co-authoring skills and motivation suggest that the club provided students with authentic opportunities to take responsibility for joint products and to experience success in collaborative tasks.

The qualitative results help clarify the psychological mechanisms underlying these changes. Students' reflections indicate that the club made research more accessible, reduced anxiety associated with academic projects and offered concrete models of how to structure and present ideas. Themes such as «Motivation and clarity of professional direction», «Development of collaborative leadership» and «Public speaking and peer learning» show that students not only acquired technical skills, but also began to see themselves as more confident, proactive and professionally oriented. These developments are consistent with educational psychology frameworks that link self-efficacy and motivation to repeated successful experiences in socially supportive contexts.

Differences between the experimental and control groups on reflective components further support this interpretation. Higher proportions of high-level indicators in the experimental group suggest that regular engagement in collaborative problem-solving and reflection fostered more advanced forms of initiative, trust and conflict management. In contrast, the control group's predominance of average-level indicators points to more limited opportunities for practising and consolidating these skills in everyday academic settings.

The triangulation of quantitative and qualitative data strengthens the internal validity of the study. Survey results, reflective narratives and observational data converge in indicating that structured extracurricular collaboration supports both academic and personal development outcomes. In particular, the alignment between mean score increases and thematic categories (Table 2 and Table 3) suggests that changes in measured indicators are not superficial, but reflect deeper shifts in how students perceive collaboration, research and their own professional trajectories.

At the same time, several limitations should be noted. The sample size was relatively small and drawn from a single institution, which restricts the generalisability of the findings. Participation was voluntary, so self-selection effects cannot be fully excluded: students who chose to join the club may initially have been more motivated or open to collaboration. In addition, the study relied on self-report

measures and short reflective texts, which capture students' perceptions rather than direct behavioural outcomes. Future research could extend this work by including longitudinal designs, larger and more diverse samples, and additional objective indicators of performance (e.g., evaluation of project products or external expert assessments).

Despite these limitations, the study contributes to the literature by providing empirical evidence on the psychological and professional benefits of extracurricular collaboration in teacher education. It shows that a structured student club can serve as an effective context for developing research motivation, collaborative self-efficacy and reflective thinking among future teachers, and underscores the potential of such formats as a complementary component of higher education programmes.

CONCLUSION. This study examined the influence of participation in the student-led extracurricular academic club «Bilim Vektory» on the psychological and professional development of future primary education teachers. Using a mixed-methods design, the research demonstrated that structured peer collaboration in extracurricular settings can create meaningful conditions for strengthening several pedagogically significant psychological mechanisms.

The results of the study indicate that participation in sustained peer-driven collaboration contributes to the development of teamwork confidence, research motivation and reflective thinking. Students reported greater readiness to assume responsibility in group tasks, increased interest in research activities and enhanced ability to analyse their own learning processes. Qualitative evidence confirmed these findings, showing that extracurricular collaboration fostered initiative, peer support, constructive communication and a stronger sense of belonging to a professional community.

These outcomes suggest that student-initiated collaborative environments can complement formal university coursework by offering spaces for autonomous decision-making, joint problem-solving and reflective dialogue – competencies that are essential for contemporary teacher preparation. The experience of the «Bilim Vektory» club demonstrates that structured extracurricular collaboration can function as an effective resource for promoting professional growth within teacher education programmes.

However, the study has certain limitations. The sample size was relatively small and drawn from a single institution, and therefore the findings cannot be generalised beyond this context. The voluntary nature of participation may also have introduced self-selection effects. Future research should expand the range of participants, include multi-institutional data and incorporate additional objective indicators of collaborative performance.

Despite these constraints, the study provides evidence that student-led extracurricular collaboration has significant potential for enhancing the psychological readiness and professional competencies of pre-service teachers. Incorporating similar formats into university practice may support the formation of more motivated, confident and reflective future educators.

Acknowledgment. The authors express their sincere gratitude to the colleagues of the Department of Primary Education at Abai Kazakh National Pedagogical University for their methodological support, participation in discussing the research design, and assistance in organizing the extracurricular activities of the student club «Bilim Vektory». Special thanks are extended to the members of the student club for their active participation, valuable reflective materials, and contribution to the implementation of the research project.

This study was carried out with financial support from the university within the framework of the project «Professional collaboration among students as a new format of knowledge exchange and research activity in the university environment» (Protocol No. 1 dated April 3, 2025; Order No. 05-04/250).

References

1. Bandura, A. (1977). Social Learning Theory [Electronic resource]. Access: https://archive.org/download/BanduraSocialLearningTheory/Bandura_SocialLearningTheory_text.pdf (Accessed: 19 Nov 2025).

2. Vygotsky, L. S. (2005). Psychology of Human Development [Electronic resource]. Moscow: Eksmo. Access: https://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-4-istoriya_razvitiya_vysshyh_psih_funkciy.pdf (Accessed: 15 Nov 2025).

3. Dewey, J. (1938). Experience and Education [Electronic resource]. New York: Macmillan. Access: https://archive.org/details/experienceeducat00dewe (Accessed: 20 Nov 2025).
4. Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on Motivation in Collaborative Learning: Moving beyond the Cognitive–Situative Divide. Educational Psychologist, 45(1), 15–27. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520903433539
5. Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates. Review of Educational Research, 69(1), 21–51. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543069001021
6. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction. Journal on Excellence in College Teaching, 25(3–4), 85–118. Access: https://eric.ed.gov/?id=EJ1041374
7. Gillies, R. M. (2003). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. 14(2), 197–213. DOI: https://doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00068-9.
8. Lee, S., & Bozeman, B. (2015). The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity. Social Studies of Science, 35(5), 673–702. DOI: https://doi.org/10.1177/0306312705052359
9. Caliskan, K. (2025). The Concept of Value Priorities; Could It Be the Crucial Link between Prosocial Motives and Helping Behavior? Open Journal of Social Sciences, 13(1), 449–465. DOI: https://doi.org/10.4236/jss.2025.131028.
10. Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Self–Efficacy Beliefs As Determinants of Prosocial Behavior Conducive to Life Satisfaction Across Ages. Journal of Social and Clinical Psychology, 24(2), 191–217. DOI: https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.191.62271
11. Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. Journal of College Student Retention, 19(3), 254–269. DOI: https://doi.org/10.1177/1521025115621917.
12. Enríquez, S., Cutuli, M. S., & Mancha-Cácer, O. I. (2023). Enhancing Collaborative Learning in Higher Education through Podcast Production. Education Sciences, 13(9), 898. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13090898
13. Murzagulova, M. D. (2019). The role of cooperation pedagogy in the personal development of students. Pedagogical Sciences Series, (3[60]). Retrieved from: file:///C:/Users/rabig/Downloads/1134.pdf
14. Jonbekova D., Mukhamejanova D., Sparks J., & Sarsenbayeva A. (Accepted/In press, 2024) Enhancing Students' Employability through University–Industry Partnerships in Kazakhstan. Higher Education Policy. https://doi.org/10.1057/s41307-024-00392-x

МРНТИ 15.41.47. **10.51889/2959–5967.2025.85.4.017**

Абилова Б.С.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

ИЗМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЕЙСОВ

Аннотация

В условиях цифровой модернизации образования и расширения интерактивных форм обучения развитие когнитивных функций младших школьников становится особенно актуальным. В статье обосновывается концепция когнитивной динамики как педагогически организованного процесса развития мышления, основанного на интеграции интерактивных кейсов и когнитивных карт активности. Описана методика разработки таких карт, позволяющая фиксировать изменения ключевых когнитивных функций — внимания, памяти, речи, логического мышления, воображения и метапознания. Представлены примеры и схемы

карт, дана классификация их типов и подходов к интерпретации. Особое внимание уделено казахстанской образовательной среде, включая потенциал платформ Kundelik, BilimLand и технологий дополненной реальности. Подчёркивается роль когнитивной карты активности как инструмента, связывающего учебный процесс с развитием мышления и обеспечивающего мониторинг индивидуального когнитивного прогресса учащихся.

Ключевые слова: когнитивная карта активности, когнитивная динамика, младшие школьники, интерактивное обучение, критическое мышление, педагогика развития.

Б.С. Абилова
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы, Қазақстан)

ИНТЕРАКТИВТІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КЕЙСТЕРДІ ҚОЛДАНУ ҮДЕРІСІНДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОГНИТИВТІК СИПАТТАМАЛАРЫНЫҢ ӨЗГЕРУІ

Аңдатпа

Білім берудің цифрлық трансформациясы және интерактивті оқыту формаларының кеңеюі жағдайында бастауыш сынып оқушыларының когнитивтік функцияларын дамыту ерекше маңызға ие болуда. Мақалада когнитивтік динамика түсінігі интерактивті кейстер мен когнитивтік белсенділік карталарын біріктіруге негізделген, ойлауды дамытуға бағытталған педагогикалық үдеріс ретінде ашып көрсетіледі. Мұндай карталарды құрастыру әдістемесі ұсынылып, онда назар, жады, сөйлеу, логикалық ойлау, қиял және метатаным секілді негізгі когнитивтік функциялардың өзгерістері тіркеледі. Карталардың мысалдары мен сызбалары келтіріліп, олардың түрлері мен талдау тәсілдері жіктеледі. Kundelik, BilimLand және AR-технологиялары сияқты қазақстандық білім беру платформаларының мүмкіндіктеріне ерекше назар аударылады. Когнитивтік белсенділік картасы оқу үдерісі мен ойлаудың байланысын қамтамасыз ететін, мұғалімге оқушылардың жеке когнитивтік даму динамикасын бақылауға және бағыттауға мүмкіндік беретін тиімді құрал ретінде сипатталады.

Түйін сөздер: когнитивтік белсенділік картасы, когнитивтік динамика, бастауыш сынып оқушылары, интерактивті оқыту, сыни ойлау, даму педагогикасы.

Abilova B.
Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)

CHANGES IN THE COGNITIVE CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF APPLYING INTERACTIVE PSYCHO-PEDAGOGICAL CASES

Abstract

Amid the digital transformation of education and the expansion of interactive learning formats, the development of cognitive functions in primary school students gains particular importance. The article presents the concept of cognitive dynamics as a pedagogically organized process of fostering thinking through the integration of interactive cases and cognitive activity maps. A methodology for constructing such maps is proposed, enabling the tracking of changes in key cognitive functions—including attention, memory, speech, logical reasoning, imagination, and metacognition. The article provides examples and structural models of cognitive maps, along with a classification of their types and analytical approaches. Special emphasis is placed on the Kazakhstani educational context, highlighting the potential of platforms such as Kundelik, BilimLand, and AR technologies. The cognitive activity map is presented as a tool that bridges learning and thinking, allowing teachers to monitor and guide the individual cognitive development of students.

Keywords: cognitive activity map, cognitive dynamics, primary school pupils, interactive learning, critical thinking, developmental pedagogy.

ВВЕДЕНИЕ. Образовательные парадигмы, основанные на механическом восприятии знаний, в современном мире уже не работают. Современные системы хранения информации более совершенны чем мнемоническая память индивида и ученика.

Поэтому главным фактором обучения сегодня выступают не развитие мнемонических способностей, а развитие диады «анализ-синтез» как отображения мыслительной активности способностей учеников. Развитие когнитивных навыков особенно актуализируется в параллельной связке с новыми технологиями в образовании. В частности, с самой эффективной из них – интерактивные технологии.

Поэтому мы можем говорить, что наиболее эффективная парадигма обучения интерпретируется через диаду «Когнитивность-Интерактивность».

Этот подход лежит в основе образовательного процесса, в котором направляющим и управляющим вектором обучения является когнитивная динамика.

Под когнитивной динамикой мы будем понимать образовательный процесс, направленный исключительно на формирование, развитие и актуализацию когнитивных функций учеников. понимается процесс постепенного усложнения и совершенствования основных когнитивных функций [1]. Это относится к таким когнитивным функциям как креативное (творческое) мышление, критическое мышление, латеральное (нестандартное) мышление, локус внимания (сосредоточенности) и эмоциональный интеллект.

Здесь мы должны отметить, что эмоциональныый интеллект является самой важной и востребованной когнитивной функции, которая должна доминантно формироваться в процессе обучения. Эмоциональный интеллект для ученика – это дорога в будущее. Большая часть профессий будущего будет связана именно с наличием и степень развитости эмоционального интеллекта. Поэтому в процессе обучения на уровне младших классов важно не только активировать когнитивность ученика, но и актуализировать эмоции и эмоциональное состояния ученика в классе.

В классическом образовании эмоциям практически не уделялось внимание. Но, на самом деле, именно эмоциональное состояние определяет не только способность ученика к обучению, но и саму возможность развития в нем когнитивных функций.

В этом смысле когнитивная динамика должна быть направлена на подавление эгоцентризма и повышение таких эмоций как радость познания или выраженный интерес к учебе.

В этом перечне составляющих когнитивной динамики мы не забыли про важную и классическую характеристику - развитие памяти. Мы полагаем, что развитие основных когнитивных функций само себе ускоряет развитие мнемонических способностей учеников. Поскольку память больше сохраняет те знания, которые стали понятны, а не те, которые были запомнены чисто механически. То есть когнитивная динамика развивает способность понимать обучающий предмет, а это автоматически приводит к большей способности его запомнить.

Когнитивная динамика это – не самый быстрый процесс. Формирование и развитие когнитивных навыков должен проходить на протяжении всего этапа обучения. Как последовательная цепь событий, которая формируют когнитивные навыки постепенно и пошагово – от класса к классу.

Поэтому в младших классах нельзя требовать выраженной когнитивности от учеников. На этом этапе ее только мотивируют и к ней начинают подводить. С ожиданием положительного эффекта на следующих, более старших, этапах и шагах обучения.

Младшие классы – это начальный период развития когнитивных функций. Логическое и структурованное мышление на этом этапе только начинает формироваться. На этом этапе

ученик только начинается понимать, что такое причинно-следственные связи и делать первые попытки сравнительного анализа на простом уровне.

Добавим, что, как нам представляется, младшие классы – самый важный этап в когнитивности. На этом этапе формируются конкретное логическое мышление, индуктивные умозаключения и другие когнитивные параметры личности. В зависимости от того, как эффективно и результативно они будут формироваться, от этого будут зависеть успехи в дальнейшей учебе и даже в периоды будущей социальной активности.

Главная задачи современного образования – развитие ментальных структур, направленных на развитие и самообразование ученика.

Пассивная роль ученика должна смениться на его проактивность в контексте познавательного интереса. Ученику уже не интересно просто что-то запоминать. Ему интересно самовыражаться через заинтересованность в учебном процессинге. Стремление не запомнить, а именно узнать что-то новое этот архетип все больше закрепляется в поведенческих структурах ученика.

Здесь особенно важна роль учителя в контексте обратной связи с учеником. Если учитель требует запоминания как признак лучшей успеваемости, то ученик будет стремиться к механическому запоминанию без необходимости проявления интереса к предмету или к учебе в целом. Если учитель требует не запоминания, а познавательной активности на уроке, то соответственно это требование интерпретируется на активном развитии познавательных способностей, компетенций и интереса к образовательному предмету. Это момент особенно важен в контексте взаимоотношений между учителем и учеником.

Интерес к познанию – это фундамент интеллектуального образования и степень этого интереса должен стать формальным и неформальным критерием качества образовательного процессинга [2].

Но реальный процесс познания определяется присутствием рефлексии и саморефлексии в учебном процессинге. Это должен не просто запоминать знания, Ученик должен проявлять интерес к знаиию. Но самое главное ученик должен интерпретировать знание. То есть ключевой момент в современной система образования должен быть не только к активному познавательному интересу к усвоению знаний, но и в том, как ученик относится к усвоенному знанию и тому как он относится к знанию вообще. Это, собственно, и есть образовательная рефлексия. То есть, ученик должен не только обладать заинтересованностью в познании, но и критически относиться к уже усвоенному знанию.

Здесь он должен сам или с помощью учителя прийти к новой парадигме, к новой ступени своего образовательного развития. Эта парадигма заключается в том, что учение должен проявлять не просто интерес к знаниям, но и заниматься селекцией знаний для их усвоения. То есть ученик должен научиться самостоятельно ответить на вопрос: что это на знание? необходимо ли оно мне? не является ли это знание лишним, ложным или бесполезным?

Такое селективное отношение к знаниям в контексте критического мышления особенно актуализируется в эпоху современного мира гиперинформации.

Итак, просто проявлять интерес к знаниям недостаточно. Необходимо чтобы это знания проходило селекцию через критическое мышление у ученика. Разумеется, критическое мышление не ограничивается только селекцией знаний. Критическое мышление – это не просто некий фильтр для процесса познания. Более глубокое предназначение критического мышления – это анализ и синтез уже селектированного и усвоенного знания. Если процесс усвоения знаний реализуется через интерес к учебе, то процесс собственно познания, как расширения границы знаний, реализуется через критическое мышление в контексте когнитивной динамики [3]. Наиболее эффективным инструментом и методом реализации когнитивной динамики, несомненно, является интерактивность (рисунок 1).

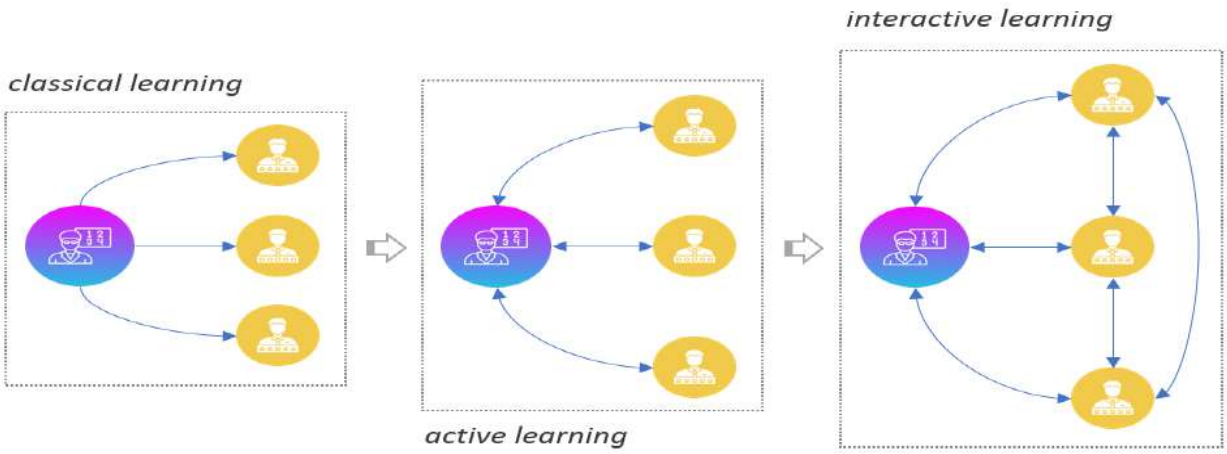


Рисунок 1 - Сравнение классического, активного и интерактивного методов и практик образования.

Под интерактивным обучением мы понимаем не одностороннюю связь между учителем и учеником, а многокомпонентную положительную обратную связь между всеми участниками учебного процессинга.

Классическое обучение – это монологовое обучение. Активное обучение – это диалоговое обучение. Интерактивное обучение мы интерпретируем как полифоническое обучение. Интерактивность вызывает эмоциональность, обратную связь, уверенность, значимость и рефлексию.

Все это свидетельствует о том, что интерактивные технологии имеют не только дидактический эффект, но и важное психологическое воздействие – создают комфортную среду, где ученик не боится ошибиться и с готовностью включается в познавательную деятельность.

В целом, интерактивные методы в начальной школе – это средство сделать обучение личностно ориентированным и развивающим. Они помогают связать новый материал с опытом самих детей, учат через действие и сотрудничество.

В младших классах ученикам достаточно сложно сохранять однонаправленное внимание – только на учителя. Поэтому интерактивное общение с другими учениками не в ущерб педагогической иерархии дает возможность ученикам переключиться на новые источники информации или мнения. Что, несомненно, эффективно способствует сохранению мотивации и развитию критического мышления.

Сохраняемость произвольного внимания в классе напрямую связано с успешностью обучения. Школьники с более сформированным вниманием лучше успевают по разным предметам.

Мы полагаем, что, если в современном образовании связать когнитивность и интерактивность в одну методологическую систему, это позволит решить главную проблему образования – достижение максимальных показателей компетенций учеников. Начиная с младших классов.

Соответственно, в данной работы мы рассматриваем образовательную диаду Когнитивность-Интерактивность в теоретическом и практическом аспектах. С акцентом на когнитивные карты активности в контексте прикладных кейсов.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР. В современных парадигмах обучения стало очевидным, что когнитивная динамика приводит к формированию динамически надежных результатов обучения [4]. В этом смысле, когнитивную динамику в образовании можно представлять как класс общих когнитивных динамических систем [5], требующих детального анализа и исследования. Это касается не только динамических аспектов когнитивного развития и обучения, но и объемов и ограничения определенных процедур, которые применяются для

превращения этих процессов когнитивных изменений в ограниченные объекты эмпирического исследования [6].

При этом когнитивная динамика особенно актуализируется в контексте интерактивных форм и методов обучения и тренинга [7]. Что касается начальных классов, когнитивная динамика в обучении может значительно улучшить социально-когнитивные способности у детей из разных социальных контекстов, а также стать движущей силой создания условий равных возможностей и получения преимуществ в обучении для всех их учеников [8]. Здесь следует особо подчеркнуть роль динамики в формирования и улучшения исполнительных функций у детей младшего школьного возраста [9]. Принципы когнитивной динамики сегодня начинают использовать не только в младших классах. Но и в специальном образовании в рамках высшей школы [10].

Естественно, что к использованию когнитивной динамики в обучении должны быть готовы сами учителя, которые должны руководствоваться программами укрепления когнитивных и социально-эмоциональных навыков [11].

Особый интерес представляют подходы к оценкам и метрикам использования когнитивного обучения [12,13]. Это особенно актуально в контексте нашей работы, где рассматриваются когнитивные карты активности для оценки когнитивной динамики в интерактивном обучении.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Цель исследования состоит в том, чтобы выявить и визуализировать когнитивную динамику младших школьников при использовании интерактивных кейсов через построение когнитивных карт активности.

Объект исследования: Ученики начальных классов (6–10 лет) в условиях внедрения интерактивных форм обучения.

Методы:

- Анализ литературы (современная когнитивная динамика);
- Наблюдение и педагогическое картирование;
- Сбор данных по ключевым когнитивным функциям (внимание, логика, воображение, память, речь, эмоции) до и после применения интерактивных кейсов;
- Визуализация с помощью когнитивных карт (точечные, динамические, дифференциальные, тепловые);
- Интерпретация результатов по индивидуальным когнитивным профилям учащихся.

Инструментарий: Трекинг когнитивных изменений по шкале 1–5, с обозначением ↑ → ↓.

Методика адаптирована к реалиям начального образования в Казахстане, использует локальные цифровые инструменты (BilimLand, Kundelik), а также учитывает билингвальную среду и психолого-педагогическую специфику региона.

Результаты. На основании вышеизложенного мы можем сформулировать принципиальные моменты когнитивной динамики в контексте симбиоза когнитивных карт активности и интерактивного обучения.

Когнитивная карта активности - не просто таблица или график, отражающие развитие когнитивных навыков, а целая онтологическая проекция становления мышления в пространстве обучения. Это способ визуализации внутреннего мира ученика - его растущих связей, перемещений, всплесков, отставаний.

Фактически, когнитивная карта строится на философской предпосылке, которую мы можем сформулировать в следующем виде: «*Каждая мысль, каждое обучение - траектория движения в когнитивном пространстве*».

Такое пространство не видно глазу, но его можно реконструировать через поведенческие, речевые, письменные и цифровые паттерны ученика. В этом смысле, когнитивная карта, своего рода, попытка «увидеть мышление» как процесс, а не только как результат (оценку, правильность ответа). Это и есть философия динамики познания, в отличие от статичной педагогики результата.

Также она продолжает традиции интенциональной феноменологии, согласно которой мышление обычно интерпретируют как всегда *«направленность на что-то»*. А карта в этом отношении это фиксирование векторов этих направленностей, происходящих во времени. То есть, карта это как *«след когнитивной жизни и обучения»*.

Таким образом, можно сказать, что когнитивная карта активности - многомерное пространство. В котором зафиксированы показатели ключевых когнитивных функций обучающегося (память, внимание, речь, мышление, воображение, метапознание). И их изменения во времени и под действием обучающих воздействий.

То есть, она соединяет:

- векторное мышление (развитие функций);
- сетевую топологию (взаимосвязи когнитивных узлов);
- динамическое моделирование (изменение траектории мышления).

При этом карта даёт не только «моментальный снимок» состояния ученика, но и траекторию его развития, предсказание возможного хода обучения, зоны роста и “когнитивного голода”, резонансные зоны активности, где мотивация и обучение совпадают.

Каждый ученик – это, уникальная система когнитивных контуров. В этом смысле когнитивная карта дает способ уважать и изучать индивидуальность. Не через ярлыки, а через анализ естественных когнитивных паттернов. Она в принципе отвергает унификацию. Здесь два ученика с одной оценкой могут иметь кардинально разные когнитивные траектории. Кроме того, когнитивная карта не фиксирует ребёнка в рамках. Она показывает, где он был, куда он идёт и где может развиться. То есть, это уже педагогика движения, а не «диагноз». Многое в образовании остается неуловимым. Например, почему ученик не может сосредоточиться? Почему слабо высказывается? Почему *«знает, но не может объяснить»*? Когнитивная карта вытаскивает эти невидимые когнитивные процессы на поверхность, чтобы с ними можно было работать - педагогически, методически, индивидуально. В общем карта показывает когнитивный профиль ученика и его сильные стороны и трудности. Это автоматически даёт возможность адаптировать задания, предлагать персонализированные кейсы, направлять его в зону ближайшего когнитивного развития.

Например, если ученик стабильно показывает рост в воображении, но снижает внимание, то задания подбираются с фокусом на удержание внимания в условиях творческой свободы.

При этом учитель получает инструмент раннего выявления когнитивных рисков - падения памяти, эмоционального выгорания, перегрузки. Здесь можно выстраивать когнитивные траектории развития: как будет расти ученик при таких-то кейсах?

В частности, здесь актуализируются сигнальные зоны. Если в карте появляется резкое смещение, можно задать вопрос — произошло ли что-то внешнее? И, соответственно, вмешаться вовремя.

Сами ученики также могут видеть свою карту (в упрощённом виде), и понимать, как они растут, где их сильные стороны, какие качества требуют тренировки. То есть, это уже начало педагогики саморефлексии с младшего возраста.

Когнитивную карту активности можно строить до и после применения определённой технологии (например, сторителлинга, AR, игры). В этом случае будет видно, какие именно функции были задействованы. Это позволяет перейти от оценки «*всё работает*» к эффекту *«Данный кейс активизировал креативность и внимание, но не улучшил логическое мышление»*.

Если же строятся групповые карты, то учитель получает возможность видеть, как ученики взаимодействуют когнитивно, кто усиливает других, а кто изолирован, кто «*эмоциональный драйвер*», а кто «*логический стабилизатор*». Таким образом, когнитивные карты позволяют переходить к групповой педагогике в терминах активности, а не оценок.

Также когнитивную карту можно представить как поле, где каждый вектор – это, направление развития, каждый узел это активный когнитивный элемент, интенсивность это сила вовлечённости. Это как магнитное поле мышления. Его не видно, но оно формирует

траекторию движения мыслей, знаний, интересов. Такое поле можно моделировать, визуализировать, исследовать во времени. Итак, когнитивная карта активности в нашей интерпретации – это, мост между мышлением ученика и педагогическим действием. Она делает возможным научное, гуманное и динамичное понимание познания в школе. Мы интерпретируем это как инструмент новой педагогики - педагогики когнитивного резонанса, развития, диалога и предвидения.

Итак, в процессе обучения очень важно знать характер и динамику когнитивных навыков при выполнении образовательных кейсов. Оособенно важен внализ активации разных ментальных зон ученика при решении кейсов и исследование когнитивной нагрузки (cognitive load) во время кейс-заданий. Для решения этих образовательных задач и их использования на практике, во время урока, можно построить когнитивные карты активности, что придаёт процессу обучения реальную нейронаучную значимость. Соответственно, создадим когнитивные карты активности младших школьников как инструмент визуализации и анализа когнитивной динамики в интерактивных кейсах. Напомним, что под когнитивными картами активности мы имеем в виду некое многомерное визуальное пространство. Где каждый ученик отображается в виде точки (или траектории), а оси карты соответствуют ключевым когнитивным функциям. Такая карта позволяет отслеживать уровень и развитие когнитивных показателей во времени и под действием разных кейсов.

Рассмотрим структур когнитивной карты. Зададим оси карты в следующем виде X - логико-аналитическое мышление (L), Y - творческое воображение (V), Z (цвет точки) - уровень произвольного внимания (A), размер точки - объём активной рабочей памяти (M), форма точки - тип когнитивного стиля (например: логик, креативщик, коммуникатор) контур/рамка точки - эмоциональный тонус / вовлечённость (E).

$$C = [Logic, Imagination, Attention, Memory, Emotion, Speech]$$

где значения нормированы от 0 до 1 или по шкале 0–10 (в зависимости от методики). Мы можем построить статическую карту на момент времени t и динамическую карту — движение точек (учеников) за период до и после серии кейсов. Это позволяет отследить индивидуальную когнитивную траекторию. Приведем гипотетический пример траектории в виде следующей графика (рисунок 2).

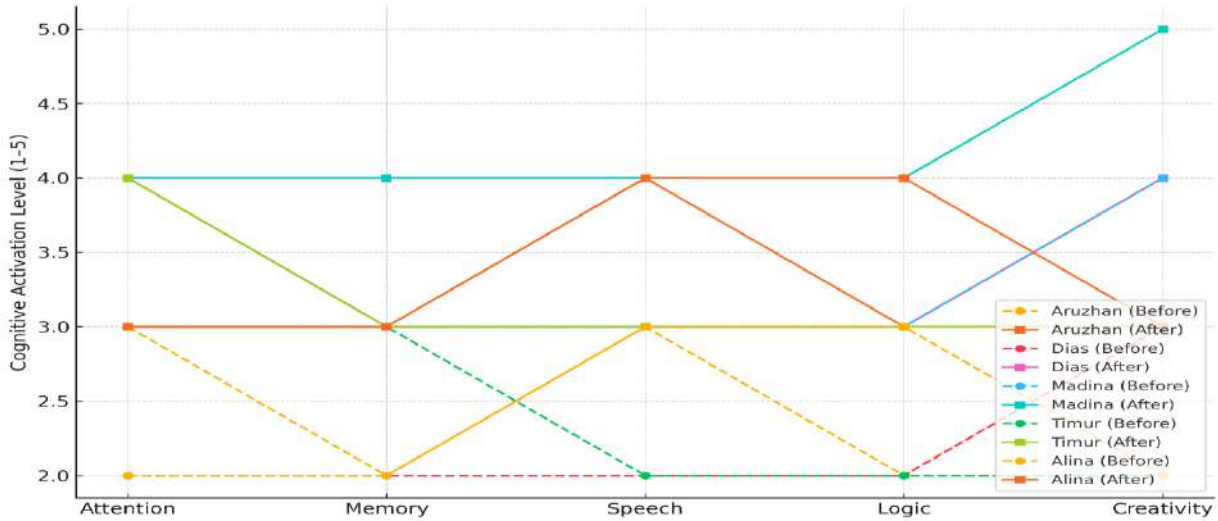


Рисунок 2 - Траектории когнитивной карты активности пяти учеников.

На графике представлен пример когнитивной карты активности до и после применения интерактивного кейса (например, тематического проекта с AR-компонентом) для пяти

учеников начального класса. Здесь мы видим общий рост. Все учащиеся показали повышение когнитивной активности по всем функциям, что свидетельствует о положительном влиянии кейса.

Выделим дифференцированные эффекты для каждого ученика:

- Madina достигла максимальных баллов по 4 из 5 функций. Это указывает на высокий потенциал или сильный резонанс формы с её стилем мышления;
- Dias и Alina демонстрируют ярко выраженный рост в логике и речи - возможно, они вовлекаются лучше, когда есть структурированные задания;
- Timur усилил внимание, речь и логику, но его креативность растёт медленно. То есть, стоит включать больше творческих компонентов;
- Aruzhan показывает сбалансированный рост. Это типичный ученик, у которого активируется всё понемногу.

Выделим на карте наиболее активные зоны:

- Speech (Речь) и Logic (Логика) дали наибольший прирост. Возможно, кейс включал обсуждение, дебаты или решение задач.
- Creativity (Креативность) также выросла, но менее выражено у некоторых.

Итак карта позволяет увидеть :

- какие именно когнитивные зоны активировались у каждого ученика;
- насколько эффективной была интерактивная форма;
- какие зоны требуют дополнительной поддержки;
- индивидуальный стиль мышления (например, у Madina — системно-креативный, у Timur — аналитически-замкнутый).

Исходя из этой карты мы можем полагать, что такой визуальный подход поможет педагогу младших классов

- выстраивать персонализированные образовательные траектории;
- понимать, что работает и для кого;
- использовать данные, а не только интуицию при оценке обучения.

В табличном виде можно привести другой пример (таблица 1).

Таблица 1. Пример индивидуальных когнитивных траекторий.

Ученик	Мышление (L)	Воображение (V)	Внимание (A)	Память (M)	Эмоции (E)	Речь (R)
Айнур	0.6	0.9	0.4	0.5	0.8	0.7
Саян	0.9	0.5	0.7	0.6	0.4	0.6
Лейла	0.4	0.7	0.6	0.7	0.9	0.9

В таблице 1 представлено распределение типов: логики, эмпаты, визуализаторы и т.д. Карты могут быть разных типов. Представим эти типы в разных форматах (таблица 2).

Таблица 2. Типы когнитивных карт.

Тип карты	**Назначение**
Статическая карта	Сравнение учеников по функциям в 1 момент
Динамическая	Отслеживание прогресса
Дифференциальная	Разница до/после кейса по каждой функции
Сетевая карта	Когнитивные взаимосвязи между учениками
Тепловая карта	“Где происходит максимальная активность”

Таким образом, когнитивные карты активности – это, не просто визуализация, а инструмент принятия педагогических решений.

Такие карты позволяют:

- точечно настраивать обучение;
- отслеживать динамику мышления;
- увидеть "эффект кейса" в реальных когнитивных единицах.

В целом, когнитивные карты активности представляют собой инновационный, научно обоснованный и педагогически ценный инструмент, позволяющий визуализировать, измерять и направлять развитие мышления младших школьников. В условиях активного внедрения интерактивных технологий в начальное образование Казахстана — от цифровых платформ до кейсов, AR и геймификации — когнитивные карты становятся мостом между практикой и рефлексией, данными и смыслом, обучением и развитием.

ОБСУЖДЕНИЕ. Рассмотрим корреляционную связь интерактивных форм обучения с когнитивными картами активности. Это поволит нам акцентировать внимание на когнитивной динамике как современную образовательную систему в контексте когнитивность-интерактивность. Итак, интерактивное обучение активирует различные области и зоны мышления ученика.

В частности, такие как внимание, память, речь, воображение, логическое мышление, эмоциональная регуляция, сотрудничество.

Каждая из этих функций может быть задокументирована в когнитивной карте активности (рисунок 3).

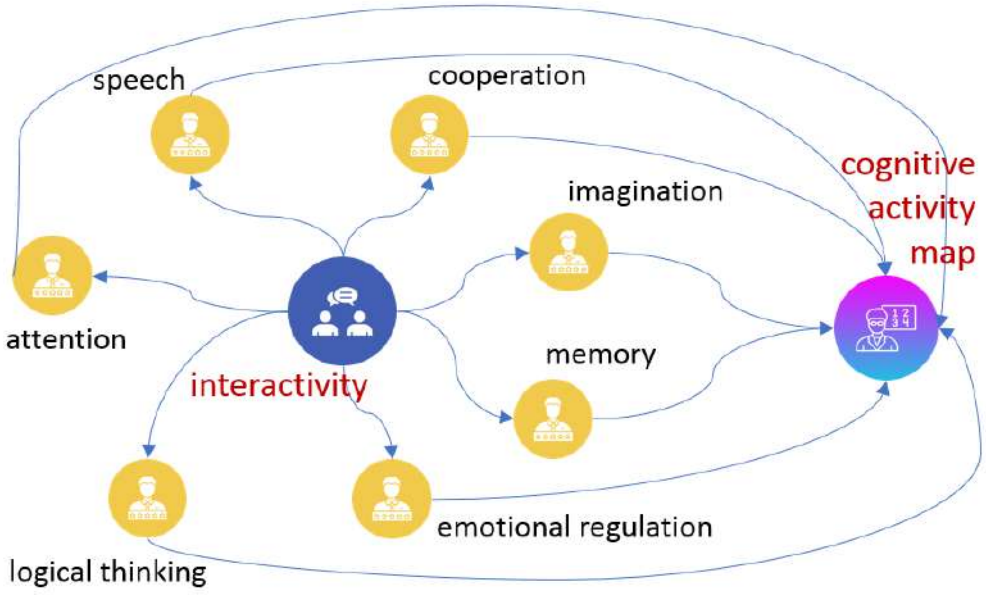


Рисунок 3 - Трансляция результативны компонентов интерактивности в структуру когнитивной карты активности.

Как транслировать компоненты – это прерогатива самого учителя. В зависимости от того, насколько он активно применяет когнитивные карты в своем учебном процессинге. Для примера, мы можем взять ролевой кейс «Выбор героя» [14], который показывает рост в областях речевой активности (обсуждение), морального воображения и причинно-следственного анализа. Интерактивный формат запускает эти когнитивные процессы, а когнитивная карта активности позволяет их увидеть, зафиксировать и измерить. Естественно, что каждая интерактивная технология формирует свой определенный набор когнитивных функций у ученика. Поэтому будет совершенно логично, что мы классифицируем эти различия в виде таблицы для наглядности (таблица 3).

Таблица 3. Соответствие интерактивной форму когнитивному профилю.

Интерактивная технология	**Активируемые когнитивные функции**
Игровое обучение (геймификация)	внимание, реакция, мотивация, стратегия
Метод кейсов	логика, аргументация, этика, суждение
Проектная деятельность	планирование, сотрудничество, саморегуляция
Сторителлинг	память, эмоциональное мышление, причинность
AR/VR	воображение, пространственное мышление, вовлечение
ИИ-тьютор	индивидуальная траектория мышления, саморефлексия

Практическое применение этой таблицы мы можем показать на следующем примере. Допустим, учитель хочет мотивировать учеников наизусть знать казахской алфавит. Согласно таблице самой лучшей педагогической стратегией и эффективным мотиватором для успешного знания алфавита со стороны учеников будет выбор именно игровой формы (геймификация) обучения и мотивации. Итак, когнитивная карта активности отражает специфику активационного воздействия интерактивной формы обучения. Однако надо принимать во внимание, что интерактивная методика может быть инновационной, но не всегда полезной. В некоторых случаях, у одних учеников она может дать всплеск когнитивности, но у других может наблюдаться когнитивная перегрузка (переутомление).

Мы полагаем, что роль когнитивная карты активности в этом процесс носит конструктивный характер. Благодаря картам учитель может увидеть реальное влияние, примененной на уроке, интерактивной методики на когнитивные функции учеников. Сможет сравнить результаты влияния до и после кейса/урока/технологии. А также выявить какая технология лучше работает для формирования той или иной когнитивной функции.

Приведем еще один практический пример. Допустим, что когнитивная карта активности показала, что в результате применения на уроке интерактивных AR-технологий для изучения живой природы (на уровне начальных классов), около 60% учеников улучшили пространственное мышление, но при этом несколько снизили свою концентрацию внимания (то есть, у них наступила перестимуляция). На основании данных карты учитель корректирует свои аналогичные уроки. Например, снижает визуальный поток информации о представителях животного мира или встраивает определенные паузы в интерактивном изложении. В этом отношении именно интерактивные формы обучения дают наиболее ценную и наглядную информацию для анализа когнитивных карт активности. Отметим, что классическое задание на листке не даёт нам полноценных и репрезентативных данных о как долго ученик думал, какие ошибки он сделал и как исправлял, насколько он увлёкся уроком или самим предметом и на каком моменте потерял нить учебного процессинга. Тогда как интерактивные методы преподавания создают направленные потоки контентных данных, содержащих смысловую информацию. Интерпретация этого потока с помощью когнитивных карт активности позволяет учителю получить количественную и качественную информацию о том, сколько ученик удерживал внимание на теме или уроке, как он двигался по итерационным шагам решения или понимания, как часто он совершал рекурсии (возвращение к тому или иному моменту) и какие когнитивные функции были задействованы в процесс транзитивного перехода от непомания или незнания к понимаю и знанию. Таким образом, интерактивность в обучении в контексте когнитивных карт активности - не только форма обучения, но и способ диагностики мышления ученика. Это новый смысл педагогики и обучения.

В этом процессинге последовательность довольно простая, но эффективная. Учитель проводит интерактивный урок, затем наблюдает когнитивную карту активности и делает логический делает вывод. Например, о том какой ученик не справился с определённой функцией, кому из учеников нужно дать дополнительные задания, в каком месте стоит

повторить тему в другой форме, какова была когнитивная нагрузка на ученика и выдержал ли он интерактивную активность. Таким образом, в рамках учебного процессинга, когнитивная карта активности трансформируется в инструмент для управления обучением на метауровне. То есть не просто на уровне проверки и контроля знаний, а на уровне проверка развития типов мышления и управления усвоением знаний.

Итак, интерактивные формы обучения и когнитивные карты активности находятся в прямой и симбиотической связи. Здесь интерактивность активирует, насыщает и направляет когнитивное развитие. Карта активности становится инструментом для навигации, регистрации, визуализации, анализа и педагогического управления этим ментальным развитием. Вместе они формируют новую педагогику когнитивной динамики. Педагогику, где мышление не оценивается, а развивается и отслеживается как живой и динамичный процесс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. На основании изложенного, мы можем внести практический вклад в новую систему интерактивного образования и разработать концептуальное методическое руководство в контексте парадигмы Когнитивность-Интерактивность в нотации когнитивных карт активности. Итак, создадим рабочую методику для педагогов начальных классов, которая позволит развивать мышление учащихся через интерактивные формы и отслеживать когнитивный рост с помощью карт активности. Определим когнитивную карту активности как графико-аналитическую схему, отражающую изменение и развитие ключевых когнитивных функций ученика (внимание, память, речь, логика, воображение, саморегуляция) во времени в зависимости от используемых интерактивных методов обучения. Это определение явно или неявно следует из анализа культурно-исторических теорий (например, зона ближайшего развития), теории когнитивного развития и современной цифровой педагогики.

Определим и интерпретируем ключевые когнитивные функции в виде таблицы (таблица 4).

Таблица 4. Ключевые когнитивные функции.

Функция	Что отслеживается	Примеры активности
Внимание	Устойчивость, переключаемость	AR-игры, математические квесты
Память	Объём, долговременность	Сторителлинг, задания на ассоциации
Речь	Устная активность, построение суждений	Дискуссии, дебаты, «шляпы мышления»
Логика	Умозаключения, причинность	Кейс-анализ, игры с правилами
Воображение	Креативные решения	Проекты, сказкотерапия, дизайн-мышление
Метапознание	Самооценка, планирование, рефлексия	Ментальные карты, оценка своих шагов

Затем определим интерактивные формы и методы обучения и свяжем с ними когнитивные эффекты динамики обучения в следующем табличном виде (таблица 5).

Таблица 5. Интерактивные методы и их когнитивный эффект.

Метод	**Что активирует**
Геймификация	Внимание, стратегия, быстрая реакция
Кейс-обучение	Логика, аргументация, этика
AR/VR	Воображение, пространственное мышление

ИИ-тьюторы (BilimLand, чат-боты)	Индивидуальная когнитивная траектория
Сторителлинг	Эмоции, логика, речь, память
Групповые проекты	Коммуникация, саморегуляция, метапознание

На основании таблиц мы можем определить ключевые характеристики взаимосвязи Интерактивность-Когнитивная карта-Развитие мышления в следующем виде:

- интерактивные методы активируют когнитивные функции;
- когнитивные карты фиксируют и визуализируют эти процессы;
- педагог, видя карту, настраивает обучение, способствуя осмысленному росту мышления.

Покажем на примере как собрать когнитивную карту активности. Составляем таблицу, в которой локализуем минимальный набор трекеров из пяти функций в следующем виде

Таблица 6. Оценка познавательных способностей учащихся.

Ученик	**Внимание**	**Память**	**Речь**	**Логика**	**Воображение**
Айгерим	4↑	3→	4↑	2↓	5↑

В карте мы используем следующие обозначения:

- ↑ рост,
- → стабильно,
- ↓ снижение (по 5-балльной шкале).

В карте надо отмечать эти параметры после каждого интерактивного кейса или блока. И через 4–6 занятий можно уже построить собственно диаграмму когнитивной активности. Полученная диаграмма когнитивной активности позволит дифференцировать задания (кому что усилить), определить «точки резонанса» (какие методы дают всплеск), поддерживать индивидуальный когнитивный рост, показывать родителям (и самому ученику) динамику и обосновывать эффективность уроков на основе полученных и интерпретированных данных.

Тем не менее, при составлении и использовании когнитивной карты активности необходимо руководствоваться несколькими простыми правилами:

- не перегружать карту. Одной активной формы за урок вполне достаточно;
- не оценивать карту с точки зрения «хорошо/плохо». Надо помнить, что карта - диагностика роста когнитивности и эффективности интерактивных методов, а не ярлык или приговор;
- в целом, карту необходимо использовать с позитивной стороны. То есть, для поддержки, а не как основание для давления на ученика;
- если позволяют технические возможности, то карту можно интегрировать в систему “Kundelik” или в портфолио ученика.

Итак, мы можем констатировать, что парадигма Когнитивность-Интерактивность (интерактивное обучение и когнитивная карта активности) – это, неразрывная и синергетическая пара современного когнитивно-интерактивного образования. Первая активирует и развивает мышление, Вторая фиксирует, визуализирует и направляет. Систематическое использование когнитивных карт активности фактически делает педагога не просто «преподавателем знаний», а наставником мышления. Здесь учитель из ретранслятора знаний трансформируется в скаффолдера (тьютора) когнитивного развития ученика.

Список использованной литературы

1. Панов В. И. П16 Психодидактика образовательных систем: теория и практика //СПб.: Питер. – 2007. – Т. 352.

2. Мандель Б. Р. Интеллектуальная игра и образование: развитие профессионально значимых качеств обучающихся. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. - 314 с.

3. Акрамова Г. Р. Этапы формирования критического мышления и их роль в когнитивной деятельности учащихся //Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2016. – С. 357-362.

4. Koponen I. T., Kokkonen T., Nousiainen M. Modelling sociocognitive aspects of students' learning // Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications. – 2016. – Vol. 470. – P. 68–81. – https://doi.org/10.1016/J.PHYSA.2016.11.139

5. Haykin S., Fuster J. M. On Cognitive Dynamic Systems: Cognitive Neuroscience and Engineering Learning From Each Other // Proceedings of the IEEE. – 2014. – Vol. 102, No. 4. – P. 608–628. – doi: 10.1109/JPROC.2014.2311211

6. Hilal W., Giuliano A., Gadsden S. A., Yawney J. A review of cognitive dynamic systems and its overarching functions // 2022 IEEE International IOT, Electronics and Mechatronics Conference (IEMTRONICS). – 2022. – P. 1–10. – https://doi.org/10.1109/iemtronics55184.2022.9795764

7. Koopmans M. Education is a Complex Dynamical System: Challenges for Research // The Journal of Experimental Education. – 2019. – Vol. 88, No. 3. – P. 358–374. – https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1566199

8. Brizuela B. M., Scheuer N. Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico // Dialnet. – 2016. – https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5738769

9. Liu X., Mutis I. Cognitive Dynamics for construction Management learning tasks in mixed reality environments // Proceedings e report. – 2023. – P. 231–241. – https://doi.org/10.36253/10.36253/979-12-215-0289-3.22

10. Ison M. S., González D. F., Korzeniowski C. Strengthening Socio-Cognitive and Emotional Skills in Early Education through a School-Based Program: Preliminary Study // European Journal of Psychology and Educational Research. – 2020. – Vol. 3, No. 2. – P. 87–100. – https://doi.org/10.12973/EJPER.3.2.87

11. Korzeniowski C., Morelato G., Greco C., Monteoliva J. M. Improving executive functions in elementary schoolchildren // European Journal of Psychology and Educational Research. – 2020. – Vol. 3, No. 1. – P. 59–73. – https://doi.org/10.12973/EJPER.3.1.59

12. Haykin S., Fuster J. M. On Cognitive Dynamic Systems: Cognitive Neuroscience and Engineering Learning From Each Other // Proceedings of the IEEE. – 2014. – Vol. 102, No. 4. – P. 608–628. – doi: 10.1109/JPROC.2014.2311211

13. Ison M. S., Gonzalez D. F., Morelato G. S., Espósito A. V. A school-based program focused on initial education teachers to strengthen cognitive and socio-emotional skills in children // J.Biomed. Res. Environ. Sci. – 2023. – Vol. 4, No. 8. – P. 1242–1252. – http://dx.doi.org/10.37871/jbres1791

14. Sabri O., Muzy A. Learning dynamics of cognitive parallel processing based on a collective evaluation // Proc. IEEE Int. Conf. Cognitive Informatics and Cognitive Computing (ICCICC). – 2019. – P. 144–149. – https://doi.org/10.1109/ICCICC46617.2019.9146104

КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ
КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ҒТАМР **15.81.19** **10.51889/2959-5967.2025.85.4.018**

*А.Б. Молдагасимова [1], С.Ж.Сыздыкова *[2], В.А. Корвяков [3], Р.К. Рысбекова [3], Ю.С. Токатлыгиль [4]*

[1] «№3 Қалалық емхана» ШЖҚ КМК, Алматы қ., Қазақстан
[2] «Астана медицина университеті» КЕАҚ, Астана қ., Қазақстан
[3] Алматы гуманитарлық-экономикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
[4] Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қаласы, Қазақстан

БАЛАЛАР МЕН ЖАСӨСПІРІМДЕР АРАСЫНДАҒЫ СУИЦИДТІК МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ АЛДЫН АЛУ: ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ МОДЕЛІ

Аңдатпа

Зерттеудің мақсаты – Алматы қаласы Алдын алу орталығында сыналған суицидтік мінез-құлық қаупі бар жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеу моделінің негізгі элементтерін талдау және жүйелеу, сондай-ақ оның маңыздылығы мен одан әрі енгізу перспективаларын негіздеу. Мақалада Алматы қаласының «№ 3 Қалалық емхана» ШЖҚ жанындағы балалар мен жасөспірімдер арасында суицидтің алдын алу жөніндегі психологиялық орталық базасында іске асырылатын суицидтік мінез-құлық белгілері бар кәмелетке толмағандарды психологиялық сүйемелдеу моделін әзірлеу және енгізу тәжірибесі ұсынылған. Модель оқушылардың психоэмоционалдық жай-күйін диагностикалауды, психокоррекциялық бағдарламаларды жүргізуді, отбасыларға кеңес беруді және тиімділік мониторингін қамтитын жүйелі іс-шаралар жүйесіне негізделген. Теориялық-әдістемелік негізін клиникалық психология, психопрофилактика тәсілдері және өзіне-өзі қол жұмсаудың біріктірілген IMV-моделі (O'Connor, Kirtley) құрайды. Білім беру, медициналық және әлеуметтік құрылымдардың ведомствоаралық өзара іс-қимылына, сондай-ақ диагностика мен есептіліктің цифрлық құралдарын пайдалануға ерекше назар аударылды. Зерттеуде Филлипстің мектеп алаңдаушылығын диагностикалау әдістемесі және Бектің алаңдаушылық шкаласы (BAI) қолданылды; деректер сипаттамалық статистика және жиілік талдау әдістерін пайдалана отырып SPSS Statistics v, 27 бағдарламасында өңделді. Модельдің тиімділігін бағалау үшін оның ұйымдастырылуы мен нәтижелерін кешенді қарауды қамтама-сыз ететін кейс-талдау және құрылымдық-функционалдық талдау әдістері пайдаланылды. Ғылыми жаңалық қазақстандық білім беру жүйесі жағдайында медициналық, педагогикалық және цифрлық компоненттерді ықпалдастыратын психологиялық сүйемелдеудің кешенді моделін әзірлеу және бейімдеу болып табылады.

***Түйінді сөздер*:** модель, алдыналу, суицидтік мінез-құлық, жасөспірімдер, психологиялық сүйемелдеу.

*Moldagasimova A.B [1], Syzdykova S.Zh *[2], Korvyakov V.A [3], Rysbekova R.K [3], Tokatlyghyl Y.S.[4]*

Municipal State Enterprise on the Right of Economic Management "City Polyclinic №. 3", Almaty, Kazakhstan
[2] Astana Medical University, Astana, Kazakhstan
[3] Almaty Humanitarian and Economic University, Almaty, Kazakhstan
[4] NAO "Eurasian National University named after L.N. Gumilyov," Astana city, Kazakhstan

PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS: A MODEL OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

Abstract

Purpose – to analyze and systematize the key elements of a psychological support modelforadolescents at risk of suicidal behavior, tested at the Suicide Prevention Center in Almaty, and to substantiate its significance and prospects for further implementation. The article presents the experience of developing and implementing a psychological support model for minors with signs of suicidal behavior, introduced at the Psychological Center for Suicide Prevention among children and adolescents under the Municipal State Enterprise "City Polyclinic №. 3" of Almaty. The model is based on a consistent system of measures, including the diagnosis of students' psycho-emotional states, the implementation of psychocorrectional programs, family counseling, and ongoing monitoring of effectiveness. The theoretical and methodological framework relies on the approaches of clinical psychology, psychoprophylaxis, and the integrated IMV Model of Suicidal Behavior (O'Connor & Kirtley). Particular attention is given to interagency cooperation among educational, medical, and social institutions, as well as to the use of digital tools for diagnostics and reporting. The study employed the Phillips School Anxiety Test and the Beck Anxiety Inventory (BAI); data were processed using SPSS Statistics v.27 with descriptive and frequency analysis methods. To assess the model's effectiveness, case study and structural-functional analysis approaches were used, providing a comprehensive view of its organization and results. The scientific novelty lies in the development and adaptation of an integrated psychological support model that combines medical, pedagogical, and digital components within the context of Kazakhstan's educational system.

Keywords: model, prevention, suicidal behavior, adolescents, psychological support.

*Молдагасимова А.В. [1], Сыздыкова С.Ж. *[2], Корвяков В.А. [3], Рысбекова Р.К. [3], Токатлыгыл Ю.С.[4]*

Муниципальное государственное предприятие по праву экономического управления «Городская поликлиника № 3», Алматы,, Казахстан
[2] Астанинский медицинский университет, Астана, Казахстан
[3] Алматинский гуманитарно-экономический университет, Алматы, Казахстан
[4] НАО «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва», Астана, Казахстан

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Аннотация

В статье представлен опыт разработки и внедрения модели психологической поддержки несовершеннолетних с признаками суицидального поведения, внедренной в Психологическом центре профилактики самоубийств среди детей и подростков при Муниципальном государственном предприятии «Городская поликлиника № 3» Алматы. Цель – проанализировать и систематизировать ключевые элементы модели психологической поддержки подростков, подверженных риску суицидального поведения, апробированной в Центре профилактики самоубийств в Алматы, и обосновать ее значимость. и перспективы дальнейшего внедрения. Модель основана на последовательной системе мер, включающей диагностику психоэмоционального состояния учащихся, реализацию психокоррекционных программ, семейное консультирование и постоянный мониторинг эффективности. Теоретическая и методологическая основа опирается на подходы клинической психологии, психопрофилактики и интегрированную ИМВ-модель суицидального поведения (О'Коннор и Киртли). Особое внимание уделяется межведомственному сотрудничеству между образовательными, медицинскими и социальными учреждениями, а также использованию

цифровых инструментов для диагностики и отчетности. В исследовании использовались тест тревожности Филлипса и шкала тревожности Бека (BAI); данные обрабатывались с помощью SPSS Statistics v.27 с использованием методов описательного и частотного анализа. Для оценки эффективности модели были использованы методы анализа конкретных случаев и структурно-функционального анализа, обеспечивающие всестороннее представление о ее организации и результатах. Научная новизна заключается в разработке и адаптации интегрированной модели психологической поддержки, объединяющей медицинские, педагогические и цифровые компоненты, в контексте системы образования Казахстана.

Ключевые слова: модель, профилактика, суицидальное поведение, подростки, психологическая поддержка.

КІРІСПЕ Кәмелетке толмағандар арасындағы суицидтік мінез-құлық Қазақстан Республикасындағы денсаулық сақтау мен білім берудің аса маңызды мәселелерінің бірі болып қала береді. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы мен БҰҰ Балалар қорының (ЮНИСЕФ) мәліметтері бойынша, Қазақстан жасөспірімдер суицидінің ең жоғары көрсеткіштері бар елдердің қатарына кіреді [1]. Қазақстан Республикасы Бас прокуратурасының Құқықтық статистика және арнайы есепке алу жөніндегі комитетінің 2020-2024 жылдарға арналған материалдары негізінде жүргізілген Қазақстан жасөспірімдері арасындағы суицид және суицид әрекеттері динамика деректерін талдау мәселенің ауырлығын растайды: 2022 жылы 155 аяқталған жағдай (309 әрекет), 2023 жылы – 204 жағдай (376 әрекет), 2024 жылы жыл-175 жағдай (453 әрекет). Алматы қаласының Алмалы ауданындағы жағдай назар аударуға тұрарлық. Мұнда ерекше тұрақты динамика тіркеледі: 2022 жылы 12 әрекет және 2 аяқталған жағдай тіркелді, 2023 жылы – 9 әрекет, аяқталған жағдайлар болған жоқ, 2024 жылы – 12 әрекет және 4 жағдай; 2025 жылдың бірінші жартыжылдығында 5 әрекет және 2 аяқталған жағдай тіркелді [2]. Бұл деректер жағдайдың жоғары қарқындылығын көрсетеді, бұл аймақ жасөспірімдер айтарлықтай психоэмоционалды қысымға ұшырайтын қауіпті аймақ екенін растайды.

Ұсынылған жұмыста 2023 жылдың қаңтар айынан бастап Алматы қаласының № 3 Қалалық емханасының базасында жұмыс істейтін балалар мен жасөспірімдер арасында суицидтің алдын алу жөніндегі психологиялық орталықтың тәжірибесі жүйеленген. Белгіленген орталық қысқа мерзіміне қарамастан, жүйелі алдын алу шараларын енгізу № 3 қалалық емхана бойынша көрсеткіштердің төмендеуіне ықпал етті. Сонымен, 2022 жылы 2 әрекет және 1 суицид тіркелді; 2023 жылы – әрекет жоқ, 1 суицид; 2024 жылы және 2025 жылдың бірінші жартыжылдығында – балалар мен жасөспірімдер арасында суицид пен әрекет болған жоқ. Мұндай оң өзгерістер үлкен клиникалық және әлеуметтік құндылыққа ие.

Біріншіден, мұндай динамика мектептер мен ата-аналардың профилактикалық іс-шараларға деген сенімін арттыруға және білім беру бағдарламаларын кеңейту үшін оң фон құруға мүмкіндік береді.

Екіншіден, психологиялық көмекке жүгіну стигмасын азайтыңыз. Үшіншіден, олар профилактикалық процестердің тиімділігінің индикаторы болып табылады және одан әрі қолдаумен бірнеше жыл ішінде кумулятивті әсер етуі мүмкін. Осылайша, психологиялық орталықтың ашылуы балалар мен жасөспірімдерге психологиялық-медициналық көмектің жаңа моделін жүзеге асырудағы маңызды қадам болды. Психо-логиялық орталық балалар мен жасөспірімдердегі аутоқатигездік мінез-құлық белгілерін ерте анықтауға бағытталған сүйемелдеу сияқты әрекеттерді орындайды; диагностикалық рәсімдерді, психокоррекциялық іс-шараларды жүргізу, отбасыларға кеңес беру, педагогтар мен ата-аналар арасында ағарту жұмыстары. Сонымен қатар, психологиялық орталық білім беру ұйымдарымен және әлеуметтік қызметтермен ведомствоаралық өзара іс-қимыл жасайды. Суицидтің күрделі сипатын және мазасыздық белгілерімен байланысты ескере отырып, бұл зерттеу, біріншіден, балалар мен жасөспірімдерде мазасыздықты диагностикалауға бағыттал-ған. Екіншіден,

алдын-алу мен түзетудің басым бағыттарын анықтаңыз. Үшіншіден, алынған нәтижелер негізінде Алматы қаласының № 3 қалалық емханасының балалар мен жасөспірім-дер арасында суицидтің алдын алу жөніндегі психологиялық орталығының базасында суицидтік мінез-құлық белгілері бар балалар мен жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеу моделін әзірлеу. *Әдебиетке шолу.* Балалар мен жасөспірімдер арасындағы суицидтің алдын алу бойынша халықаралық тәжірибе. Балалар мен жасөспірімдердің психологиялық денсау-лығы саласындағы заманауи зерттеулер медициналық, психологиялық және білім беру тәсілдерін біріктіретін кешенді қолдау модельдерінің маңыздылығын көрсетеді.

Бүгінгі таңда ғылыми әдебиеттердегі ең дамыған модельдердің бірі R.C O ' Connor, O. J. Kirtley жасаған суицидтік мінез-құлықтың интеграцияланған мотивациялық-ерікті (интеграцияланған мотивациялық-ерікті, IMV) моделі болып саналады [3]. Белгіленген модель үш бөліктен тұрады. Біріншісі ретінде ынталандыру-суицидтік ойлар мен мінез-құлық пайда болуы мүмкін биопсихоәлеуметтік контекстті сипаттайды. Бұл кезең үштікпен ұсынылған: диатез (генетикалық, когнитивті және жеке осалдық факторлары), қоршаған орта және өмірлік оқиғалар. Екіншісі-ынталандыру кезеңі, суицидтік ойларға әкелетін факторларды сипаттайды. Атап айтқанда, ішкі немесе сыртқы тұзаққа әкелетін жеңіліс пен қорлау сезімі суицидтік ойларға көшуді тудырады. Үшіншісі-ерікті бөлігі, суицидтік ойлардан суицид немесе суицид әрекеттеріне көшуді қамтамасыз ететін ерікті модераторларды қамтиды. A O ' Connor RC, Kirtley OJ. ерікті бөлігі тек өлімнен қорықпау және физикалық ауырсынуға жоғары төзімділікпен ғана емес, сонымен қатар психологиялық, әлеуметтік және физиологиялық факторлармен де байланысты деп тұжырымдайды [3].

Алдын алу тәжірибесінің теориялық негіздемесінде Т.Джойнер ұсынған суицидтің тұлғааралық психологиялық теориясы (суицидтің Интерперсоналды-психологиялық теориясы, IPTS) маңызды орын алады. Теория үш негізгі механизмді анықтайды-тұлғааралық дәрменсіздік сезімі, өзіндік ауыртпалық сезімі және өзіне-өзі қол жұмсау қабілеті. Бұл компоненттер аутоқатыгездік мінез-құлықтың когнитивті-эмоционалды негізін құрайды. IPTS-тің практикалық маңыздылығы мынада: ол алдын-алу шараларын қолдану нүктелерін көрсетеді: әлеуметтік байланыстарды нығайту және қорқытудың төмендеуі дәрменсіздік тәжірибесін бейтараптандыруға ықпал етеді; отбасын тарту және мектептегі қолдау бағдарламаларын дамыту ауыртпалық сезімін азайтады; Медициналық және психологиялық интервенциялар травматикалық жағдайларды бастан өткерген жасөспірімдерде ауырсыну мен өлім қорқынышына төзімділіктің пайда болуын болдырмауға бағытталған [4]. Appleby L. et al әзірлеген STORM (Skills-based Training on Risk Management) бағдарламасы. мамандардың аутоқатыгездік мінез-құлық қаупі жоғары жасөспірімдерді бағалау және сүйемелдеу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған. Ол бағдарламаны Ұлыбританияның суицидтің алдын алудың ұлттық стратегиясына енгізуге мүмкіндік беретін цифрлық сүйемелдеу құралдарын қолдана отырып, бетпе-бет кеңес берудің үйлесіміне негізделген. Зерттеулер көрсеткендей, STORM қолдану тәуекелдерді бағалаудың дәлдігін және жасөспірімдердің мамандандырылған қызметтерге бағытталу сапасын айтарлықтай жақсартты [5].

АҚШ пен бірқатар Еуропа елдерінде енгізілген «Zero Suicide» моделі ерекше назар аударуға тұрарлық. Модель көмектің барлық деңгейлерін қамтитын жүйелік алдын алу шаралары негізделген — бастапқы анықтаудан бастап ұзақ мерзімді сүйемелдеуге дейін. Модель стандартталған құралдарды қолдана отырып, міндетті скринингті, пациенттерді нақты бағыттауды және мамандарды кешенді дайындауды қамтиды. Психоэмоционалды жағдайды бақылауды және сүйемелдеу жоспарын түзетуді қамтамасыз ететін цифрлық платформаларға маңызды рөл беріледі. Тәжірибе көрсеткендей, «Zero Suicide» моделін енгізу аяқталған суицидтердің 30-40%-ға төмендеуіне алып келді, бұл оның жоғары өнімділігін растайды [6]. Бұл тәжірибе әртүрлі шаралардан кешенді стратегияларға көшудің тиімділігін көрсетеді.

Еуропада жасөспірімдер арасындағы психикалық бұзылулар мен аутоқатыгездік мінез-құлықтың алдын алуға бағытталған SEYLE (Saving and Empowering Young lives in Europe)

және YAM (Youth Aware of Mental Health) бағдарламалары тиімділікті дәлелдеді. 12 елде жүзеге асырылған SEYLE аясында психотазалық дағдыларын оқытуға, gatekeeper-training әдісі бойынша педагогтарды даярлауға және мектептердің медициналық қызметтермен ынтымақтастығына басты назар аударылады. Бағдарлама мазасыздық, депрессия және суицидтік ойлардың төмендеуін көрсетті. Өз кезегінде, 13-17 жас аралығындағы жасөспірімдерге арналған Yam бағдарламасы интерактивті әдістерге негізделген: рөлдік ойындар, пікірталастар және дағдарыстық жағдайларды талдау. Ол стресске төзімділікті қалыптастырады, психологиялық сауаттылық деңгейін жоғарылатады және көмекке жүгіну жағдайын төмендетеді [7, 8].

Балалар мен жасөспірімдер арасындағы мазасыздық пен суицид. Мазасыздықтың бұзылуы әлемдегі ең көп таралған психикалық денсаулық проблемаларының бірі болып табылады және олар қорқыныш сезімімен және ықтимал қауіптер туралы үнемі тәжірибемен сипатталады (Castaldelli-Maia & Bhugra, 2022) [9]. Casseus M. зерттеуіне сәйкес, Рейхман н. е. (2025) АҚШ-та 2016-2022 жылдар аралығында балалар мен жасөспірімдер арасындағы мазасыздықтың жиілігі 53% - ға өсті [10]. A. S. ғылыми зерттеушілері айтқандай. Андерсон және басқалар (2024) осы кезеңде тұлғааралық және эмоционалдық стресстер артады, бұл әлеуметтік қатынастардың дамудың алдыңғы қатарына шығуымен, сондай-ақ күнделікті стресстік жағдайлармен күресу стратегияларын қалыптастырумен байланысты [11].

Көптеген зерттеулер мазасыздықтың жасөспірімдер арасындағы суицидтік тенденциялармен тұрақты байланысын көрсетеді (Metts et al, 2021; Metts et al, 2023; Shahnovsky et al, 2024) [12-14]. Дүние жүзінде суицид 10-24 жас аралығындағы жастар арасында өлім себептері бойынша екінші орында (Hawton, Saunders және O ' Connor, 2012) [15].

Жасөспірімдердің суицидтік мінез-құлыққа қатысуы осы жастағы биологиялық, психологиялық және когнитивті ауысулармен, сондай-ақ тәуелсіздікке деген ұмтылыспен, өз мінез-құлқымен тәжірибе жасауға бейімділікпен және тәуекелдерді аз қабылдаумен анықталады (Небхинани, Джейн, 2019) [16].

Балалар мен жасөспірімдерді суицидтік ойларға бейімдейтін факторларға академиялық шиеленіс, қорқыту, құрдастарының қысымы, өзін-өзі бағалау және сәйкестік мәселелері, отбасындағы немесе романтикалық серіктестердегі қақтығыстар жатады. Физиологиялық тұрғыдан жасөспірімнің префронтальды қыртысының дамуы эмоционалды реттеуге, импульсті бақылауға және проблемаларды шешуге қатты әсер етеді. Бұл эмоционалды өзін-өзі реттеу және ұзақ мерзімді салдарды болжау қабілетін қиындатады [17].

Жүргізілген зерттеулердің нәтижелері Балалар мен жасөспірімдерде мазасыздықты анықтауда диагностика мен араласудың маңыздылығын көрсетеді, бұл суицид қаупін азайтады.

Қазақстандық контекст. Қазақстанда мемлекеттік деңгейде салауатты өмір салтын қамтамасыз ету және өскелең ұрпақтың әл-ауқатына жәрдемдесу үшін орнықты даму мақсаттарына (ТДМ-3) Қол жеткізу бойынша жұмыс жүргізілуде. Мысалы," Қазақстан Республикасының денсаулық сақтауды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында "психиатриялық көмектің амбулаториялық-бағдарланған моделін дамыту және мамандандырылған орталықтар құру жөніндегі шаралар көрсетілген [18]. Оны "халықтың психикалық денсаулығын қорғаудың 2023-2027 жылдарға арналған Ұлттық жоспары" толықтырады, онда ерте диагностикаға, мектептің алдын алу бағдарламаларын енгізуге, педагогтарды даярлауға және телемедицинаны дамытуға көп көңіл бөлінеді. Жоспар сонымен қатар психикалық бұзылулардың стигматизациясын азайтуды және білім беру, медицина және әлеуметтік қорғау саласындағы ведомствоаралық өзара іс-қимылды кеңейтуді көздейді [19].

Білім беру саясатында жасөспірімдердің психологиялық әл-ауқатына ықпал ететін Қауіпсіз мектеп ортасын құруға баса назар аударылады. "Қазақстан Республикасының Білім және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында" стресске төзімділікті қалыптастыруға, эмоционалдық реттеуді дамытуға және дезадаптация белгілерін ерте анықтауға бағытталған профилактикалық бағдарламаларды енгізудің маңыздылығы атап көрсетілген [20]. Бұл процесте бала, отбасы және медициналық қызметтер арасындағы

байланыс ретінде әрекет ететін мектеп психологтары мен тәрбиешілеріне ерекше рөл беріледі. Интеграцияланған тәсілдерді практикалық сынақтан өткізу мамандандырылған психологиялық көмек орталықтарында жүзеге асырылады.

Алайда, жоғарыда аталған нормативтік құжаттарда балалар мен жасөспірімдердің психологиялық сүйемелдеу және суицидтік мінез-құлқының алдын алу саласын жан-жақты реттейтін бірыңғай кодификацияланған құжат жоқ. Бұл шаралардың бөлінуіне әкеледі және оларды ведомствоаралық үйлестіруді қиындатады.

Білім министрлігі мен ҚР Денсаулық сақтау министрлігі бекіткен" білім беру ұйымдарындағы балалар мен жасөспірімдердің психикалық денсаулығын қорғау жөніндегі үлгілік бағдарлама " [21] оқушыларды психодиагностикалық тексеруді және педагогтарды даярлауды көздейді, оқушылардағы психологиялық бұзылулардың алдын алу мен ерте анықтауға жүйелі тәсілді бекітеді, алайда алдын алу тәсілдері ұсынымдық сипатқа ие және бірыңғай әдістемелік стандарттармен қамтамасыз етілмеген. Нәтижесінде мектептерде диагностика тұрақты емес және әр түрлі сапада жүргізіледі.

«ҚР Денсаулық сақтау министрлігінің балалар мен жасөспірімдерге психологиялық көмектің мамандандырылған орталықтарының 2023-2024 жылдардағы қызметі туралы есебі» [22] кәмелетке толмағандарға психодиагностикалық, кеңестік және түзету көмегін көрсететін ұйымдар желісінің кеңеюін көрсетеді. Құжатта әсіресе мазасыздық, депрессия және суицид қаупі мәселелері бойынша өтініштер санының өсуі, психологтардың, психиатрлардың және педагогтардың қатысуымен көпсалалы тәсілді енгізу, сондай-ақ ақпараттық-ағарту науқандарын жүргізу атап өтіледі. Орталықтардың алдын алу жүйесінің негізгі элементі ретіндегі маңыздылығы және оларды кадрлық және әдістемелік нығайту қажеттілігі атап өтіледі.

Осылайша, кәмелетке толмағандардың суицидтік мінез-құлқының алдын алу саласындағы Қазақстан Республикасының заңы даму сатысында міндетті диагностикалық рәсімдерді енгізу, мамандар даярлау және халықаралық тәжірибені интеграциялау қажеттілігін ескере отырып, одан әрі кеңейтуді талап етеді деп айтуға болады. Осы тұрғыда Алматы қаласының № 3 қалалық емханасының базасында балалар мен жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеудің мамандандырылған моделін әзірлеу және енгізу өзекті және іс жүзінде маңызды міндет болып көрінеді.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР *Зерттеуді этикалық мақұлдау* халықаралық жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ғылыми-зерттеу институтының Ғылыми кеңесінде алынды (2023 жылғы 26 шілдедегі №6 хаттама). Зерттеуге қатысу ерікті, құпия, мектеп әкімшілігімен келісілген, респонденттер мен олардың ата-аналары сауалнаманың мақсаты туралы хабардар болды және алынған мәліметтерді өңдеуге келісім берді.

Зерттеуге қатысушылар. Зерттеуге № 3 қалалық емханаға бекітілген Алматы қаласы Алмалы ауданы мектептерінің 3-11 сыныптарының 1295 оқушысы қатысты. Статистикалық өңдеу үшін 900 оқушының деректері пайдаланылды (481 – 3-8 сыныптар, 319 – 9-11 сыныптар), олар бойынша тестілеудің толық нәтижелері алынды. Толық емес сауалнамалар талдаудан шығарылды.

Зерттеу құралдары. Респонденттердің демографиясы әзірленген сауалнама арқылы жиналды. Филлипстің мектептегі мазасыздық деңгейінің тесті қолданылды (Филлипс, 2021) [23] мектеп өмірінің әртүрлі салаларына байланысты мазасыздықтың жалпы деңгейін анықтау үшін, сондай-ақ бек мазасыздық шкаласы (Beck, 2022) [24].

Зерттеу деректерін жинау. Зерттеу деректерін жинауды бастамас бұрын мектеп психологтары мен медицина қызметкерлеріне диагностикалық зерттеу тәртібі туралы нұсқау берілді.

Сауалнама психологтың мектеп кабинеттерінде, топтық формада (3-8 сыныптар үшін) және жеке/шағын топтық формада (9-11 сыныптар үшін) жүргізілді. Толтыру уақыты Филлипс сынағы үшін орташа есеппен 20-25 минут, ал Бек шкаласы үшін 10-15 минут болды. Сыртқы факторлардың әсерін барынша азайтатын жағдайларды бақылау жүзеге асырылды.

Деректерді талдау. Деректерді статистикалық өңдеу SPSS Statistics V. 27 бағдарламасында орындалды. Талдау үшін сипаттамалық статистика әдістері (орташа, стандартты ауытқулар, пайыздық көрсеткіштер) және жиілікті талдау қолданылды, бұл қолданылған тест критерийлеріне сәйкес мазасыздық көрсеткіштерінің санаттарға бөлінуін анықтауға мүмкіндік берді.

Алынған мәліметтер негізінде білім алушылардың мазасыздық деңгейі анықталды. Психологиялық қолдауды қажет ететін білім алушылардың тізімі жасалды. Консультативтік-түзету кезеңі шеңберінде бейімделу белгілерін көрсеткен балалармен және жасөспірімдермен жеке консультациялар өткізілді. Нәтижелер ата-аналармен және тәрбиешілермен талқыланды. Тәуекел тобындағы балалар мен жасөспірімдерге арналған жеке сүйемелдеу жоспарлары жасалды.

Психологиялық сүйемелдеу моделін жасау. Ұсынылған модель алдын алу тұлғаның тұрақтылығын қалыптастыру процесі ретінде қарастыратын клиникалық психология мен психопрофилактика принциптеріне негізделген. Теориялық негіз когнитивті-мінез-құлық терапиясының ережелері, осалдық-стресс модельдері және мазасыздық пен аутоқатыгездіктің дамуындағы жеке және әлеуметтік факторлардың өзара әрекеттесуін түсіндіретін биопсихо-әлеуметтік тәсіл болып табылады. Келесі әдіснамалық бағдарлар қолданылды: клиникалық психо аутоқатыгездік тұжырымдамасы (А. Б. Холмогорова, 2021); жасөспірімдерді сүйемелдеудің интегративті моделі (Вернер, 2020); imv-түзету-дамыту блогының негізін қалаған суицидтік мінез-құлық моделі (O ' Connor & Kirtley, 2021); онлайн диагностика мен қашықтықтан кеңес беруді пайдалануды көздейтін цифрлық психопрофилактикалық тәсілдер (WHO, 2022; Journal of Medical Internet Research, 2023).

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ Алынған деректерді талдау зерттеуге қатысқан білім алушылардың жалпы мазасыздық деңгейін анықтауға мүмкіндік берді. Ең алдымен, 3-8 сынып респонденттерінің нәтижелері қарастырылды, өйткені бұл жас контингенті мектеп стрессорларына өте сезімтал және эмоционалды бейімделудің өзіндік ерекшеліктерімен ерекшеленеді.

1-кестеде зерттелген білім алушылар арасында жалпы мазасыздық деңгейлерінің бөлінуі көрсетілген (N = 481). Деректер "жалпы мазасыздық" шкаласы бойынша алынған ұпайлардың жиілігіне сәйкес топтастырылған, бұл Т.Филлипс әдісінде негізгі болып табылады.

Кесте 1 - 3-8 сыныпты жалпы мазасыздықты диагностикалау нәтижелері үшін қолданылатын жиілікті талдау (Филлипс т. әдістемесі)

Жалпы мазасыздық					
		Жиілігі	Пайыздар	Валидный процент	Нақты пайыз
Жарамды	,00	126	26,2	26,2	26,2
	4,50	95	19,8	19,8	45,9
	9,10	50	10,4	10,4	56,3
	13,60	35	7,3	7,3	63,6
	18,20	29	6,0	6,0	69,6
	22,70	20	4,2	4,2	73,8
	27,30	17	3,5	3,5	77,3
	31,80	24	5,0	5,0	82,3
	36,40	15	3,1	3,1	85,4
	40,90	17	3,5	3,5	89,0
	45,50	8	1,7	1,7	90,6
	50,00	8	1,7	1,7	92,3
	54,50	8	1,7	1,7	94,0
	59,10	9	1,9	1,9	95,8
	63,60	7	1,5	1,5	97,3
	68,20	5	1,0	1,0	98,3

	72,70	3	,6	,6	99,0
	77,30	2	,4	,4	99,4
	90,90	1	,2	,2	99,6
	100,00	2	,4	,4	100,0
	Всего	481	100,0	100,0	

Диагностикалық критерийлерге сәйкес мазасыздықтың жоғарылауы 36,4-тен 63,6 баллға дейінгі аралықта белгіленеді. Жиілікті талдау нәтижелері кестеде түсіндіріледі2.

Кесте 2 - 3-8 сыныптардың мазасыздық деңгейлерін түсіндіру (Филлипс т. әдістемесі)

Ұпай диапазоны	Мазасыздық деңгейі	Оқушылар саны (n)	іріктеменің %
< 36,3	төмен / жарамды	406	84,4 %
36,4 – 63,6	Мазасыздықтың жоғарылауы	37	7,7 %
> 63,6	Жоғары мазасыздық	20	4,2 %
Аралық мәндер (тұрақсыз)	Орта деңгей, шекаралық көріністер	18	3,7%
Барлығы		481	100%

Осылайша, ұсынылған нәтижелер бірнеше тән топтарды, оқушыларды мазасыздық деңгейіне қарай бөлуге мүмкіндік береді. Оқушылардың негізгі бөлігі (84,4 %) мазасыздықтың төмен немесе рұқсат етілген деңгейін көрсетті, бұл нормаға сәйкес келеді және арнайы араласуды қажет етпейді. Мазасыздықтың жоғарылауы (7,7 %) оқушылардың бір бөлігінде кездеседі, бұл қолайсыз эмоционалды фонды және профилактикалық жұмыстың қажеттілігін көрсетеді. Жоғары мазасыздық (4,2%) салыстырмалы түрде кішкентай, бірақ маңызды топта тіркеледі, ол үшін психологтың жеке сүйемелдеуі ұсынылады. Жеке топтың (3,7 %) норма мен жоғары мазасыздық арасында өзгеретін шекаралық мән-дері бар. Бұл деректерді ескеру маңызды, өйткені олардың айқын формаларға ауысу қаупі жоғары. Бұл бөлу студенттердің көпшілігі психологиялық норма аймағында болғанымен, оқушы-лардың шамамен 12% ы мамандардың назарын, ал 4%-ы жеке мақсатты жұмысты қажет ететіндігін көрсетеді. Бұл деректер әрі қарай талдау үшін негіз қалыптастырады және профилактикалық және түзету шараларын ұйымдастыруға сараланған көзқарас қажеттілігін талқылауға мүмкіндік береді.

Жас ерекшеліктеріне байланысты 9-11 сынып оқушыларымен Бек А. дабыл деңгейін диагностикалау әдістемесі жүргізілді, бұл клиникалық шкала болып табылады және меди-циналық-психологиялық көмек көрсету қажеттілігін анықтауға мүмкіндік береді. 2-кестеде. жиілік талдауы ұсынылған Бек шкаласы бойынша алынған мазасыздық ұпайларын бөлу 9-11 сынып оқушыларында (N = 319) жиілік талдауы SPSS Statistics V. 27 бағдарламасында орындалды.

Кесте 3 - 9-11 сынып диагностикасының нәтижелері үшін қолданылатын жиілікті талдау (Бек А сынағы)

		Мазасыздық			
		Жиілігі	Пайыздар	Жарамды пайыздар	Нақты пайыз
Жарамды	,00	93	29,2	29,2	29,2
	1,00	25	7,8	7,8	37,0
	2,00	18	5,6	5,6	42,6
	3,00	19	6,0	6,0	48,6
	4,00	12	3,8	3,8	52,4
	5,00	13	4,1	4,1	56,4
	6,00	11	3,4	3,4	59,9

	7,00	18	5,6	5,6	65,5
	8,00	10	3,1	3,1	68,7
	9,00	9	2,8	2,8	71,5
	10,00	6	1,9	1,9	73,4
	11,00	8	2,5	2,5	75,9
	12,00	3	,9	,9	76,8
	13,00	3	,9	,9	77,7
	14,00	6	1,9	1,9	79,6
	15,00	6	1,9	1,9	81,5
	16,00	4	1,3	1,3	82,8
	17,00	5	1,6	1,6	84,3
	18,00	2	,6	,6	85,0
	19,00	6	1,9	1,9	86,8
	20,00	1	,3	,3	87,1
	21,00	5	1,6	1,6	88,7
	22,00	3	,9	,9	89,7
	23,00	4	1,3	1,3	90,9
	24,00	3	,9	,9	91,8
	25,00	2	,6	,6	92,5
	26,00	4	1,3	1,3	93,7
	27,00	3	,9	,9	94,7
	28,00	2	,6	,6	95,3
	30,00	4	1,3	1,3	96,6
	31,00	1	,3	,3	96,9
	33,00	4	1,3	1,3	98,1
	34,00	1	,3	,3	98,4
	42,00	1	,3	,3	98,7
	50,00	1	,3	,3	99,1
	54,00	1	,3	,3	99,4
	57,00	1	,3	,3	99,7
	60,00	1	,3	,3	100,0
	Барлығы	319	100,0	100,0	

Жоғары сынып оқушыларындағы мазасыздық көрсеткіштерінің жиіліктік таралуы (9-11 сыныптар) кіші жастағы оқушылармен салыстырғанда жоғары мәндерге қарай айтарлықтай өзгерістерді көрсетеді. Кестеде мазасыздықтың барлық категориялары жазылады — қалыпты деңгейден айқын формаларға дейін, бұл осы жас тобының эмоционалды шиеленіс дәрежесін бақылауға мүмкіндік береді. Жиілікті талдау нәтижелері бойынша 9-11 сыныптардың мазасыздық деңгейлері түсіндірілді (4-Кесте).

Кесте 4 - 9-11 сыныптардың мазасыздық деңгейлерін түсіндіру (Бек А тесті)

Ұпай диапазоны	мазасыздық деңгейлері	Оқушылар саны (n)	іріктеменің %
0-7	Минималды / төмен мазасыздық	209	65,5%
8-15	Жеңіл мазасыздық	66	20,7%
16-25	Орташа мазасыздық	29	9,1%
(>25 балл	Айқын мазасыздық	15	4,7%
Барлығы		319	100%

Бек шкаласы бойынша 9-11 сынып оқушыларының (N = 319) мазасыздық деңгейін диагностикалау нәтижелерін интерпретациялау үлгінің ең үлкен бөлігі — 209 адам (65,5%) 0-7 балл диапазонында екенін көрсетеді, бұл ең төменгі немесе төмен мазасыздық деңгейіне сәйкес келеді. Бұл көрсеткіш жоғары сынып оқушыларының көпшілігінің салыстырмалы түрде қолайлы эмоционалды жағдайын және мамандандырылған араласудың қажеттілігінің жоқтығын көрсетеді.

Сонымен қатар, 66 оқушы (20,7 %) мазасыздықтың жеңіл деңгейін көрсетті (8-15 балл). Бұл топ орташа психоэмоционалды шиеленіспен сипатталады, ол оқу жүктемесіне, тұлғааралық қатынастарға және емтиханға дайындыққа байланысты мерзімді стресстік реакциялар түрінде көрінуі мүмкін. Олар үшін стресске төзімділік пен өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға бағытталған профилактикалық шаралар ұсынылады.

29 жоғары сынып оқушыларында (9,1 %) 16-25 балл шегінде мазасыздық деңгейі анықталды, бұл симптомдардың орташа ауырлығына сәйкес келеді. Бұл студенттер қауіп тобын ұсынады, өйткені мазасыздықтың жоғарылауы оқу мотивациясын төмендетуі, соматикалық көріністерді (ұйқының бұзылуы, шаршау) тудыруы және дағдарыстық жағдайлардың дамуына ықпал етуі мүмкін. Мұнда атаулы психокоррекциялық сабақтар мен мамандардың кеңестері қажет.

25-тен астам балл жинаған 15 оқушыдан тұратын топ (4,7%) ерекше маңызға ие, бұл айқын мазасыздықты көрсетеді. Бұл көрсеткіш жеке психотерапиялық көмекті, ата-аналармен кеңесуді және қажет болған жағдайда психикалық денсаулық мамандарына жолдаманы қамтитын кешенді қолдауды қажет ететін күрделі эмоционалды проблемалардың болуын көрсетеді.

Осылайша, нәтижелер орта мектеп оқушыларының көпшілігі психоэмоционалды тұрақтылықтың қанағаттанарлық деңгейін көрсеткенімен, үлгінің көп бөлігі әртүрлі дәрежедегі алаңдаушылық күйлерін көрсетеді деп айтуға мүмкіндік береді. Бұл оқушылардың көпшілігінде тұрақтылықты қалыптастыруға да, тәуекел тобындағы жасөспірімдерді атаулы сүйемелдеуге де бағытталған білім беру ортасында жүйелі профилактикалық және түзету жұмыстарының қажеттілігін негіздейді.

Мазасыздық деңгейінің статистикалық көрсеткіштерін салыстырмалы талдау (5-кесте) жоғары сыныптарда мазасыздық деңгейі айтарлықтай өсетінін көрсетеді, бұл жас факторлары мен әлеуметтік жүктеменің оқушылардың эмоционалды жағдайын қалыптастыруға әсерін растайды.

Кесте 5 - 3-8 және 9-11 сынып оқушыларының мазасыздық деңгейінің салыстырмалы статистикалық көрсеткіштері (№3 емханаға бекітілген)

Жас тобы	Орташа (M)	Стандартты ауытқу (SD)	Ауқымы (Range)	Сипаттамасы
3-8 сыныптар	7,86	10,31	0–60+ баллов	Мазасыздықтың орташа деңгейі төмен, жеке оқушылар айқын көріністерді көрсетеді
9-11 сыныптар	13,2	9,8	0-70	Мазасыздықтың орташа деңгейінің жоғарылауы, өте жоғары көрсеткіштері бар жасөспірімдердің болуы

Кестеде келтірілген салыстырмалы статистикалық деректерді талдау мектеп оқушыларының мазасыздық көріністеріндегі жас ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді. Кіші жас тобында (3-8 сыныптар) мазасыздықтың орташа мәні M = 7,86 құрайды, бұл үлгідегі мазасыздықтың төмен деңгейіне сәйкес келеді. Алайда, жоғары стандартты ауытқу (SD = 10.31) топ ішіндегі айтарлықтай гетерогенділікті көрсетеді: оқушылардың бір бөлігі мазасыздықтың төмен көрсеткіштерін көрсетеді, ал басқаларында олар айқын эмоционалды бұзылуларға сәйкес келетін деңгейге жетеді. 0-ден 60-қа дейінгі немесе одан жоғары балл диапазоны мазасыздық деңгейі жоғары болған балалар мен жасөспірімдердің болуын растайды, бұл тіпті кіші және орта сыныптарда да ерекше көзқарастың қажеттілігін көрсетеді.

Аға топ үшін (9-11 сыныптар) көрсеткіштер басқа көріністі көрсетеді. Мазасыздықтың орташа мәні (m ≈ 13,2) бастауыш сыныптарға қарағанда едәуір жоғары, бұл жас ерекшеліктеріне, емтихан стрессіне және кәсіби өзін-өзі анықтау қажеттілігіне байланысты психоэмоционалды шиеленістің жоғарылауын көрсетеді. Бұл жағдайда стандартты ауытқу жоғары болып қалады (SD ≈ 9,8), бұл топтың айқын гетерогенділігі туралы тағы да айтады: орташа мазасыздық мәндері бар жасөспірімдер де, өте жоғары көрсеткіштері бар студенттер де бар. 0-ден 70-ке дейінгі және одан жоғары баллдар диапазоны психологтар мен медициналық мамандардың мамандандырылған назарын қажет ететін оқушылардың болуын көрсетеді.

Осылайша, салыстырмалы талдау жас ұлғайған сайын мектеп оқушылары мазасыздықтың орташа деңгейінің жоғарылағанын және жеке нәтижелердің кең таралғанын растайды. Бұл профилактикалық және түзету шараларын ұйымдастыруға сараланған көзқарастың қажеттілігін көрсетеді: кіші және орта сыныптарда-жоғары мазасыздықтың жекелеген жағдайларын ерте анықтауға және отбасымен жұмыс істеуге баса назар аудару, ал жоғары сыныптарда — емтихан стрессін төмендетуге және бейімделу мінез-құлық стратегияларын қалыптастыруға бағытталған кешенді психопрофилактика бағдарламалары. Деректерді талдау оқушылардың бір бөлігінде атаулы сүйемелдеу мен профилактикалық жұмысты қажет ететін мазасыздықтың жоғары және айқын деңгейлерінің болуын көрсетті. Бұл нәтижелер мектептер мен медициналық ұйымдар жүзеге асыратын жергілікті шаралар шеңберінен шығатын жүйелі тәсілдің қажеттілігін растайды.

Балалар мен жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеу моделі. Алматы қаласының № 3 Қалалық емханасының базасында 2023 жылдың қаңтар айынан бастап балалар мен жасөспірімдер арасында суицидтің алдын алу бойынша психологиялық орталық ашылды. Мақсат-мектептің, отбасының және денсаулық сақтау қызметтерінің күш-жігерін біріктіретін үздіксіз алдын алу және бақылау жүйесін құру.

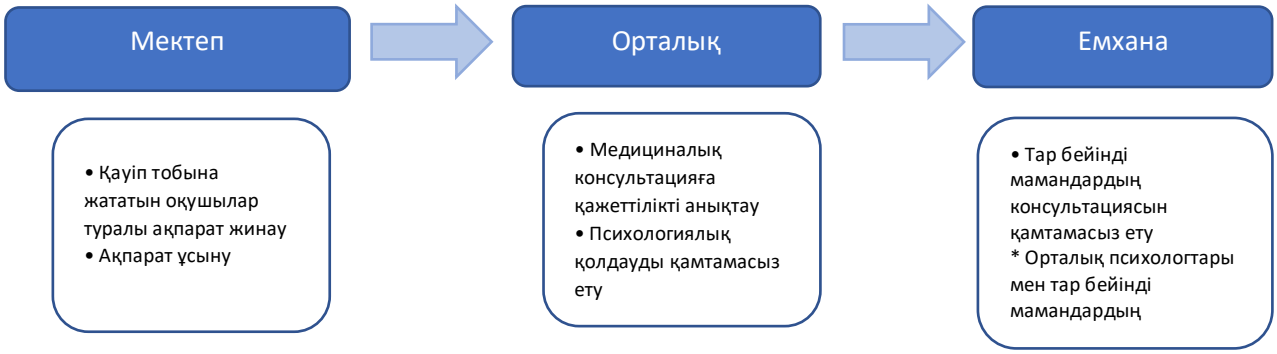
Психологиялық орталықтың міндеттері:

- Психологиялық сүйемелдеу бойынша тиімді қызметтер көрсету үшін мамандандырылған әдістемелік материал әзірлеу.

- Егжей-тегжейлі статистиканы жасау үшін барлық жағдайларды диагностикалауды (есепке алуды) жүзеге асыру, оны кейіннен бейінді мамандар пайдалана алады.

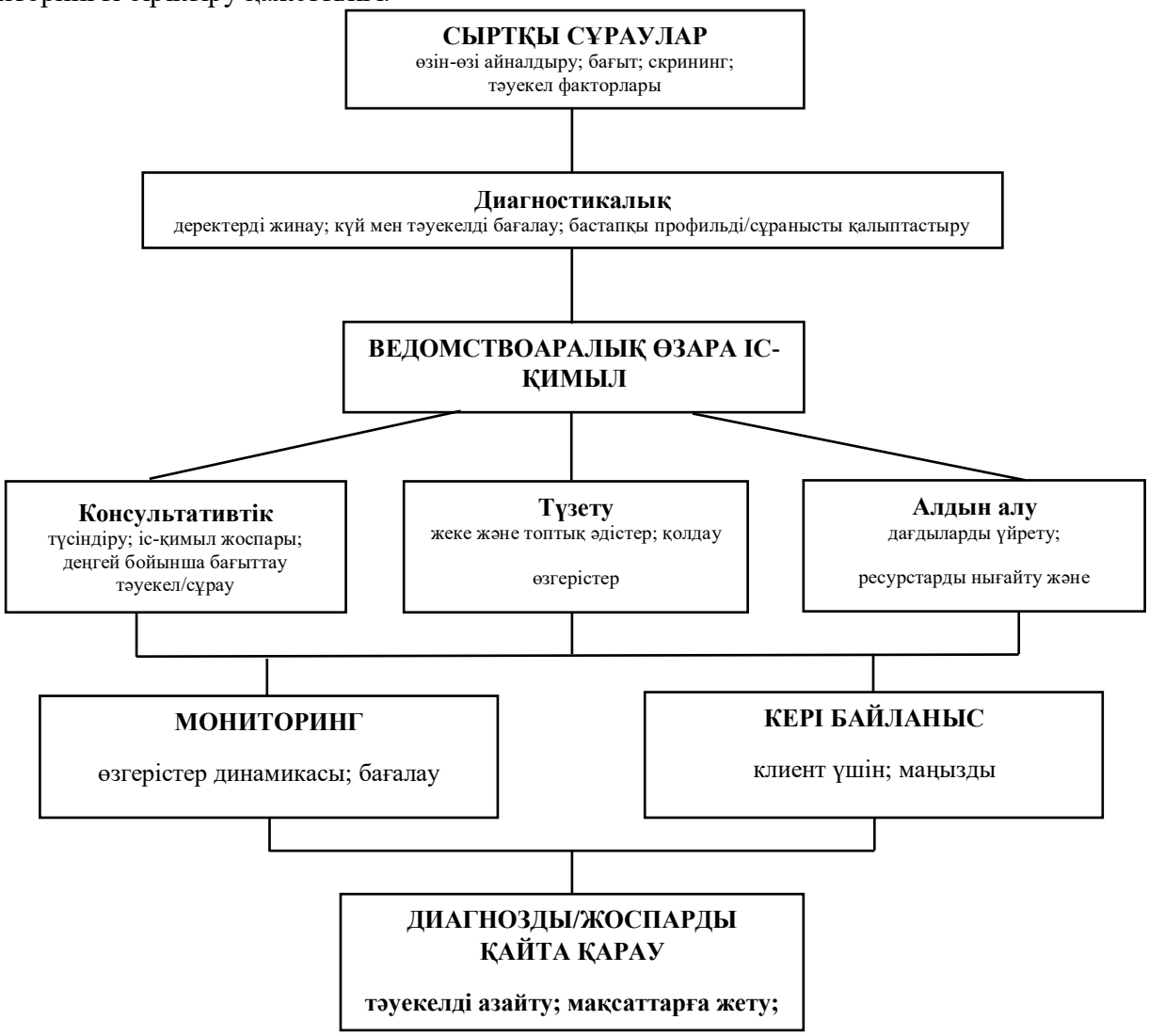
- Аутодеструктивті мінез-құлық белгілері бар балаларға және олардың ата-аналарына психологиялық кеңес беру; Балалар мен олардың ата-аналарын оңалту үшін қажетті түзету іс-шараларын жүргізу; Балалардың суицидтік мінез-құлқының алдын алатын алдын алу іс-шараларын жүргізу Психологиялық әл-ауқат мәселесі бойынша білім беру.

Психологиялық орталық мектеп пен емхана арасындағы байланыс болып табылады. Қазіргі уақытта аутодеструктивті мінез-құлықты диагностикалау күрделі кешенді міндет болып табылады, бірақ емхана мен мектеп мамандары арасында берік байланыс жоқ. Өз өмірлерін нақты шындықта ғана емес, виртуалды түрде де өткізетін балалар мен жасөспірімдердің қазіргі мәдени және әлеуметтік ерекшеліктерін ескере отырып, тиісті мінез-құлықты түзету әдістерін әзірлеу; XXI ғасырдағы бала мен жасөспірімнің өмірінің ерекшеліктерін жақсы түсінуге мүмкіндік беретін ата-аналармен ағартушылық және консультациялық жұмыс жүргізуге ерекше рөл беріледі. Психологиялық орталықтың қызметі 1-суретте көрсетілген.



Сурет 1 - Психологиялық орталықтың бөліктері

Суицидтік мінез-құлық белгілері бар балалар мен жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеу моделін әзірлеу (2-сурет.) бір жағынан мектептер мен медициналық ұйымдарда қолданылып жүрген шаралардың бытыраңқылығына байланысты. Екінші жағынан, диагностиканы, кеңес беруді, түзетуді, алдын алуды, ведомствоаралық өзара әрекеттесуді және мониторингті біріктіру қажеттілігі.



Сурет 1. - Суицидтік мінез-құлық белгілері бар балалар мен жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеу моделі

Суицидтік мінез құлық белгілері бар балалар мен жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеу моделі келесі блоктардан тұрады:

1. Диагностикалық блок. Оның міндеті психоэмоционалды тәуекелдерді ерте анықтау және қажетті көмек деңгейін анықтау болды. Мазасыздықты, депрессиялық күйлерді және аутоқатыгездік тенденцияларды анықтауға мүмкіндік беретін стандартталған әдістер (Филлипс сынағы, Бек шкаласы) қолданылды. 2023 жылы 1295 оқушы зерттелді, 117-де мазасыздық белгілері тіркелді (9 %). 2024 жылы 7862 оқушы тестілеуден өтті, 327-де (4,1%) мазасыздық анықталды. 2025 жылдың бірінші жартыжылдығында тестілеу 7-11 сыныптардағы 1793 жасөспірімді қамтыды: мазасыздықтың жоғары деңгейі 40-та (2,2 %), орташа-35-те (1,9%) анықталды.

2. Психологиялық орталық диагностика жүргізді, оның нәтижелері бойынша жасөспірімдердің бір бөлігі психикалық денсаулық орталығына, ал басқалары мектеп психологтарына жіберілді.

Ведомствоаралық өзара іс-қимыл шеңберінде 2024 жылы Алмалы ауданының прокуратурасы, аудандық білім басқармасы және № 3 емхана арасында бірлескен жұмыс туралы үшжақты меморандумға қол қойылды. Келісімнің мақсаты-жасөспірімдерді кешенді қолдау жүйесін құру және әртүрлі ведомстволардың іс-қимылдарын үйлестіру.

2025 жылы жүргізілген диагностика нәтижелері бойынша прокуратураға тұрмыстық зорлық-зомбылық жағдайлары туралы ақпарат берілді, ал Орталықтың психологтары тергеу әрекеттері барысында кәмелетке толмағандарға сүйемелдеу көрсетті.

3. Консультативтік блок. Оған жасөспірімдермен, олардың ата-аналарымен және тәрбиешілерімен жұмыс кірді. 2023 жылы консультациялар өткізілді, оның нәтижелері бойынша екі оқушы психикалық денсаулық орталығына жіберілді, 327 бала отбасыларымен бірлесіп көмек алды. 2025 жылы оқушылардың жағдайының динамикасын бақылауға мүмкіндік беретін 40 бастапқы және 72 қайталама консультациялар тіркелді. Ата-аналар баланы қолдау стратегияларын, ал мұғалімдер дағдарыстық жағдайлардың алдын алу дағдыларын үйренді.

4. Алдын алу бөлігі. Құндылық көзқарастарын, стресске төзімділік дағдыларын және позитивті ойлауды қалыптастыруға бағытталған. Орталық оқушыларға, педагогтар мен ата-аналарға арналған дәрістер, тренингтер мен семинарлар ұйымдастырды. Қауіпсіз мінез-құлық, қорқыту мен зорлық-зомбылықтың алдын алу, сондай-ақ мамандарды жасөспірімдермен жұмыс істеудің жаңа тәсілдеріне үйрету мәселелеріне ерекше назар аударылды. Мысал ретінде "менімен бұл мүмкін емес!" және "Моббинг, қорқыту, хейзинг: олар неге қауіпті?" аудан мектептерінде өткізілді.

5. Тиімділікті бақылау және бағалау. Оқушылардың психоэмоционалды жағдайының динамикасын үнемі қадағалап отыру, өтініштер мен суицид әрекеттерінің статистикасын талдау, профилактикалық және түзету жұмыстарының нәтижелері туралы есептер дайындау кірді. 2023-2025 жылдардың қорытындысы бойынша енгізілген модельдің тиімділігі расталды: алаңдаушылық көрсеткіштері төмендетілді, тәуекел тобындағы балаларды бағыттау қамтамасыз етілді, мектептер мен медициналық ұйымдардың өзара іс-қимылы кеңейтілді, ата-аналардың сүйемелдеу жүйесіне сенімі нығайтылды.

6. "Кері байланыс" блогы жасөспірімдерді ведомствоаралық қолдау жүйесінде шешуші рөл атқарады. Оның негізгі міндеті — қолдау процесінің барлық қатысушыларын (мектеп, ата-ана, баланың өзі және бейіндік қызметтер) уақтылы хабардар ету және үйлестіру. Талдаудың негізгі аспектілері:

- Мектепті ақпараттандыру: мектепке диагностика нәтижелері, баланың жағдайындағы өзгерістер, қажетті қолдау шаралары және тәуекелдерді азайту үшін оқу ортасын бейімдеу бойынша ұсыныстар туралы ақпарат беру.

- Ата-аналармен жұмыс: түсіндіру кездесулерін ұйымдастыру, мінез-құлық, эмоционалды жағдай және отбасындағы баланы қажетті қолдау мәселелері бойынша кеңес беру. Ата-аналар

құрылымдық ортаны қалыптастыру және білім беру және медициналық құрылымдармен өзара әрекеттесу бойынша ұсыныстар алады.

- Баламен жұмыс: жеке ақпараттандыру, түзету және профилактикалық іс-шаралар барысы бойынша кері байланыс, психологтармен, педагогтармен, қызметтермен ынтымақтастыққа деген сенімді қалыптастыру және уәждемені арттыру.

Клиент пен ересектер / орта үшін: кері байланыс бала, ата-ана және мектеп/қызмет өкілдері арасындағы өзара әрекетті қамтамасыз етеді, бұл өзгерістерге уақтылы жауап беруге, жеке эскорт жоспарларын түзетуге, жағымсыз мінез-құлық сценарийлерінің алдын алуға мүмкіндік береді.

Стейкхолдерлер үшін (мектеп, қызметтер): балаға көмектесудің келісілген стратегияларын әзірлеу және іске асыру үшін әртүрлі ведомстволардың (білім беру, денсаулық сақтау, әлеуметтік қызметтер) мамандарының әрекеттерін біріктіреді. Бұл динамиканы жан-жақты бақылауға, қауіпсіз және қолдау ортасын қамтамасыз етуге және қайталауды азайтуға мүмкіндік береді.

"Кері байланыс" блогы жүйенің барлық қатысушылары арасындағы байланыстырушы буын болып табылады-жасөспірімдерді тиімді қолдау үшін тұрақты хабардар етуді, іс-қимылдарды үйлестіруді және жағдайлар қалыптастыруды қамтамасыз етеді.

Диагнозды/ жоспарды тексеру-осы кезеңде клиенттің жағдайының динамикасы талданады, қалдық немесе жаңа қауіп факторлары анықталады, жасөспірімнің психоэмоционалды және әлеуметтік мәртебесі қайта бағаланады. Бұл қауіптерді уақтылы анықтауға және сүйемелдеу стратегиясын түзетуге мүмкіндік береді. Тексеру блогы бүкіл қолдау жүйесінің икемділігін, дараландуын және тиімділігін қамтамасыз етеді. Бұл жағдайдың өзгеруіне жедел жауап беріп қана қоймай, сонымен қатар көмек траекториясын басқаруға мүмкіндік береді, проблемалардың қайта өршу қаупін азайтады және жасөспірім мен оның қоршаған ортасы үшін сәтті нәтиже алу ықтималдығын арттырады.

Суицидтік мінез-құлық белгілері бар балалар мен жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеу моделінің тиімділігін бағалау:

1. Медициналық тиімділік. 2024 жыл ішінде психологиялық скринингпен қамту 7862 оқушыны құрады, оның ішінде 327 оқушыда (4,1 %) әр түрлі дәрежедегі мазасыздық белгілері анықталды. Бұл статистика тәуекел тобындағы адамдарды ерте анықтау тетіктерінің тиімділігін растайды. Психикалық денсаулық орталығына (ПДО) жолдамалардың барлық жағдайлары кәсіби бағыттаумен және мамандандырылған көмек көрсетумен қатар жүрді. Модельді іске асыру кезеңінде бекітілген мектептерде қамтылған контингент арасында аяқталған суицидтер тіркелген жоқ, бұл профилактика тиімділігінің негізгі индикаторларының бірі болып табылады.

2. Әлеуметтік тиімділік. Орталықтың жұмысы отбасылармен және білім беру мекемелерімен белсенді өзара іс-қимылмен сүйемелденді. Ата-аналармен консультациялық жұмыс жоғары сенім деңгейін көрсетті-заңды өкілдердің шамамен 72%-ы, оқушылар балалардың сүйемелдеу мен диагностикаға қатысуына келісім берді, мазасыздықты төмендетуге және өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға бағытталған тренингтер мен топтық сабақтарды ұйымдастыру, мектеп ортасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу жөніндегі іс-шаралармен ұштастыра отырып, жасөспірімдердің мінез-құлық динамикасындағы оң өзгерістерді тіркеуге мүмкіндік берді. Апробация барысында буллинг көріністерінің жиілігінің төмендеуі, сондай-ақ оқушылардың тұлғааралық өзара іс-қимылдың неғұрлым сындарлы нысандарын қолдануға дайындығының өсуі байқалды. Бұл нәтижелер мұндай бағдарламаларды мектептің психопрофилактика практикасына одан әрі енгізу қажеттілігін, содан кейін олардың ұзақ мерзімді тиімділігін ғылыми бағалауды көрсетеді.

3. Ұйымдастырушылық-әдістемелік тиімділік. Психологиялық сүйемелдеу моделі алты негізгі бағытты қамтитын кешенді тәсіл форматында жүзеге асырылды: диагностика, түзету жұмыстары, алдын алу, кеңестер, мониторинг және ведомствоаралық өзара іс-қимыл. Мұндай

құрылым көмек көрсетудің жүйелілігін және орталықтың тұрақты жұмыс істеуін қамтамасыз етеді.

4. Сандық көрсеткіштер. 2023-2025 жылдар кезеңінде №3 емханаға бекітілген мектептерде 10 мың 950 оқушы диагнозы қойылды: 2023 жылы - 1295; 2024 жылы - 7862; 2025 жылдың бірінші жартыжылдығында – 1793 (7-11 сыныптар арасында)

ҚОРЫТЫНДЫ Бұл мақаланың ғылыми жаңалығы зерттеудің эмпирикалық және әдіснамалық бірегейлігін көрсететін бірнеше негізгі аспектілерде жатыр. Біріншіден, өңірлік деңгейде алғаш рет (Алматы қ., Алмалы ауданы) 10 мыңнан астам оқушыны қамти отырып, 3-11 сынып оқушыларының мазасыздық деңгейіне ауқымды салыстырмалы талдау жүргізілді. Нәтижелер мазасыздықтың жас динамикасын анықтауға және заңдылықты анықтауға мүмкіндік берді: жас ұлғайған сайын психоэмоционалды шиеленістің орташа деңгейі жоғарылайды, топ ішіндегі жоғары вариация сақталады. Бұл білім беру буынына байланысты психопрофилактикаға сараланған көзқарастың қажеттілігін эмпирикалық түрде растайды.

Екіншіден, диагностикалық, түзету-дамытушылық, консультациялық, профилактикалық және мониторингтік блоктарды, сондай-ақ ведомствоаралық өзара іс-қимыл тетігін біріктіретін суицидтік мінез-құлық белгілері бар балалар мен жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеудің кешенді моделі әзірленді. Қолданыстағы бағдарламалардан айырмашылығы, ұсынылған модель мектепті, Медициналық және әлеуметтік қызметтерді біріктіретін үздіксіз қолдау және көп деңгейлі жауап беру принципіне негізделген.

Үшіншіден, психологиялық сүйемелдеудің тиімділігін бағалауға алғаш рет жүйелі тәсіл қолданылды, оның ішінде: сандық көрсеткіштер (мазасыздық динамикасы, өтініштер саны, скринингпен қамту); сапалық деңгейлер (ата-аналардың сенім деңгейі, консультациялардың тиімділігі, буллинг көріністерінің төмендеуі); әлеуметтік-медициналық индикаторлар (қамтылған контингент арасында аяқталған суицидтердің болмауы). Бағалаудың бұл форматы медициналық, әлеуметтік және ұйымдастырушылық өлшемдердегі модельдің тиімділігін қарастыруға мүмкіндік берді.

Төртіншіден, модель Алматы қаласындағы № 3 Қалалық емхананың нақты жағдайында сыналды және әртүрлі ведомстволар — прокуратура, білім басқармасы мен медициналық мекемелердің өзара іс-қимылы кезінде жұмыс істеудің тұрақтылығын дәлелдеді. Бұл әзірленген жүйені өңір мен республика деңгейінде масштабтау, сондай-ақ оны балалар мен жасөспірімдердің психикалық денсаулығын қорғау жөніндегі мемлекеттік бағдарламаларға енгізу мүмкіндігін растайды.

Бесіншіден, мақалада реактивті шаралардан (дағдарысқа жауап беру) психоэмоционалды тәуекелдерді ерте анықтауға бағытталған сүйемелдеудің профилактикалық моделіне көшу қажеттілігі негізделген. Бұл суицидтік мінез-құлықтың алдын алудағы парадигманың өзгеруін көрсетеді-эпизодтық араласудан жүйелі алдын алуға және оқушылардың психологиялық әл-ауқатын сақтауға дейін.

Осылайша, мақаланың ғылыми жаңалығы ведомствоаралық интеграцияға негізделген психологиялық қолдаудың кешенді моделін әзірлеу, енгізу және тексеру, ғылыми дәлелденген тиімділік және практикалық көбейту мүмкіндігі болып табылады.

1. Кәмелетке толмағандардың суицидтік мінез-құлқы көп факторлы проблема болып табылады, оны шешу жүйелі ведомствоаралық тәсілді қажет етеді.

2. Ұсынылған психологиялық сүйемелдеу моделі тәуекел тобындағы балалар мен жасөспірімдерді ерте анықтауда және мазасыздық деңгейін төмендетуде тиімділікті көрсетті.

3. Диагностика, түзету, кеңес беру және мониторингті қамтитын модельдің кешенді құрылымы тұрақты оң нәтижелерді қамтамасыз етеді.

4. Модельді сәтті жүзеге асырудың негізгі шарттары-ведомствоаралық өзара іс-қимыл және ата-аналардың белсенді қатысуы.

5. Модель Қазақстанның басқа өңірлерінің Медициналық және білім беру ұйымдарында бейімделу және қолдану әлеуетіне ие.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. UNICEF. State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health. – New York: UNICEF, 2021. – 258 p.

2. Число детских суицидов снижается в Казахстане [Электронный ресурс]. – URL: https://inbusiness.kz/ru/news/chislo-detskih-suicidov-snizhaetsya-v-kazahstane (дата обращения: 29.05.2025).

3. O'Connor R.C., Kirtley O.J. The integrated motivational–volitional model of suicidal behaviour // Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. – 2018. – Vol. 373, Iss. 1754. – Art. 20170268. – URL: http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0268 (дата обращения: 15.08.2025).

4. Joiner T. Why People Die by Suicide. – Cambridge, MA: Harvard University Press,2005. – 276 p.

5. Appleby L., Morriss R., Gask L., Roland M., Lewis B., Perry A., Battersby L., Colbert N., Green G., Amos T., Faragher B., Lewis G. An educational intervention for front-line health professionals in the assessment and management of suicidal patients (The STORM Project) // Psychological Medicine. – 2000. – Vol. 30, № 4. – P. 805–812.

6. Zero Suicide Institute. Zero Suicide Toolkit [Электронный ресурс]. – Education Development Center, 2021. – URL: https://zerosuicide.edc.org (дата обращения: 15.08.2025).

7. Wasserman D., Hoven C.W., Wasserman C., et al. School-based suicide prevention programmes: the SEYLE cluster-randomized, controlled trial // The Lancet. – 2015. – Vol. 385, № 9977. – P. 1536–1544. – DOI: 10.1016/S0140-6736(14)61213-7.

8. Wasserman C., Hoven C.W., Wasserman D., et al. Suicide prevention for youth – a mental health awareness programme: lessons learned from the Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE) intervention study // BMC Public Health. – 2012. – Vol. 12. – P. 776. – DOI: 10.1186/1471-2458-12-776.

9. Castaldelli-Maia, J.M. and Bhugra, D. (2022) Analysis of Global Prevalence of Mental and Substance Use Disorders within Countries: Focus on Sociodemographic Characteristics and Income Levels. International Review of Psychiatry, 34, 6-15. https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2040450

10. Casseus, M., Reichman, N.E. (2025), Anxiety, Depression, and Behavioural Problems Among US Children and Adolescents, 2016–2022. Infant and Child Development, 34: e70008. https://doi.org/10.1002/icd.70008

11. Anderson AS, Siciliano RE, Gruhn MA, Bettis AH, Reising MM, Watson KH, Dunbar JP, Compas BE. Youth coping and symptoms of anxiety and depression: associations with age, gender, and peer stress. Curr Psychol. 2024 Apr;43(14):12421-12433. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05363-w

12. A. Metts, R.E. Zinbarg, C. Hammen, S. Mineka, M.G. Craske Extraversion and interpersonal support as risk, resource, and protective factors in the prediction of unipolar mood and anxiety disorders J Abnorm Psychol, 130 (2021), pp. 47-59

13. A.V. Metts, A.M. Echiverri-Cohen, J.S. Yarrington, R.E. Zinbarg, S. Mineka, M.G. Craske Longitudinal associations among dimensional symptoms of depression and anxiety and first onset suicidal ideation in adolescents Suicide Life Threat Behav, 53 (2023), pp. 457-469

14. Shahnovsky, O., Pirogovsky, L., Toukhy, N., Akhavan, S., Grisaru Hergas, D., Apter, A., ... Barzilay, S. (2024). Psychosocial Correlates of Suicidal Ideation and Behavior in Adolescents and Preadolescent Children Discharged from an Emergency Department in Israel. Archives of Suicide Research, 29(2), 422–438. https://doi.org/10.1080/13811118.2024.2358090

15. Hawton K, Saunders KE, O'Connor RC. Self-harm and suicide in adolescents. Lancet. 2012;379(9834):2373–82.

16. Nebhinani, Naresh; Jain, Shreyance. Adolescent Mental Health: Issues, Challenges, and Solutions. Annals of Indian Psychiatry 3(1):p 4-7, Jan–Jun 2019. | DOI: 10.4103/aip.aip_24_19

17. González Moreno, A., & Molero Jurado, M. d. M. (2024). Self-Esteem and Resilience in Adolescence: Differences between Bystander Roles and Their Implications in School Violence in Spain. Future, 2(2), 67-79. https://doi.org/10.3390/future2020006

18. Республика Казахстан. Постановление Правительства РК от 26 декабря 2019 г. № 982 «О Государственной программе развития здравоохранения Республики Казахстан на 2020–2025 годы». – Астана, 2019.

19. Республика Казахстан. Постановление Правительства РК от 29 декабря 2022 г. № 1083 «О Национальном плане по охране психического здоровья населения Республики Казахстан на 2023–2027 годы». – Астана, 2022.

20. Республика Казахстан. Постановление Правительства РК от 27 декабря 2019 г. № 988 «О Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы». – Астана, 2019.

21. Министерство просвещения РК, Министерство здравоохранения РК. Типовая программа по охране психического здоровья детей и подростков в организациях образования. – Астана: МОН РК, МЗ РК, 2023.

22. Министерство здравоохранения РК. Отчёт о деятельности специализированных центров психологической помощи детям и подросткам за 2023–2024 гг. – Астана: МЗ РК, 2024. – 64 с.

23. Филлипс Т. Методика диагностики школьной тревожности: монография. – Санкт-Петербург: Психология образования, 2021. – 152 с.

24. Бек А. Шкала тревожности Бека: методическое руководство. – Москва: Практика, 2022. – 96 с.

References

1. UNICEF. State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health. – New York: UNICEF, 2021. – 258 p.

2. CHislo detskih suicidov snizhaetsya v Kazahstane [Elektronnyj resurs]. – URL: https://inbusiness.kz/ru/news/chislo-detskih-suicidov-snizhaetsya-v-kazahstane (data obrashcheniya: 29.05.2025).

3. O'Connor R.C., Kirtley O.J. The integrated motivational–volitional model of suicidal behaviour // Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. – 2018. – Vol. 373, Iss. 1754. – Art. 20170268. – URL: http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0268 (data obrashcheniya: 15.08.2025).

4. Joiner T. Why People Die by Suicide. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005. – 276 p.

5. Appleby L., Morriss R., Gask L., Roland M., Lewis B., Perry A., Battersby L., Colbert N., Green G., Amos T., Faragher B., Lewis G. An educational intervention for front-line health professionals in the assessment and management of suicidal patients (The STORM Project) // Psychological Medicine. – 2000. – Vol. 30, № 4. – P. 805–812.

6. Zero Suicide Institute. Zero Suicide Toolkit [Elektronnyj resurs]. – Education Development Center, 2021. – URL: https://zerosuicide.edc.org (data obrashcheniya: 15.08.2025).

7. Wasserman D., Hoven C.W., Wasserman C., et al. School-based suicide prevention programmes: the SEYLE cluster-randomized, controlled trial // The Lancet. – 2015. – Vol. 385, № 9977. – P. 1536–1544. – DOI: 10.1016/S0140-6736(14)61213-7.

8. Wasserman C., Hoven C.W., Wasserman D., et al. Suicide prevention for youth – a mental health awareness programme: lessons learned from the Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE) intervention study // BMC Public Health. – 2012. – Vol. 12. – P. 776. – DOI: 10.1186/1471-2458-12-776.

9. Castaldelli-Maia, J.M. and Bhugra, D. (2022) Analysis of Global Prevalence of Mental and Substance Use Disorders within Countries: Focus on Sociodemographic Characteristics and Income Levels. International Review of Psychiatry, 34, 6-15. https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2040450

10. Casseus, M., Reichman, N.E. (2025), Anxiety, Depression, and Behavioural Problems Among US Children and Adolescents, 2016–2022. Infant and Child Development, 34: e70008. https://doi.org/10.1002/icd.70008

11. Anderson AS, Siciliano RE, Gruhn MA, Bettis AH, Reising MM, Watson KH, Dunbar JP, Compas BE. Youth coping and symptoms of anxiety and depression: associations with age, gender, and peer stress. Curr Psychol. 2024 Apr;43(14):12421-12433. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05363-w

12. A. Metts, R.E. Zinbarg, C. Hammen, S. Mineka, M.G. Craske Extraversion and interpersonal support as risk, resource, and protective factors in the prediction of unipolar mood and anxiety disorders J Abnorm Psychol, 130 (2021), pp. 47-59

13. A.V. Metts, A.M. Echiverri-Cohen, J.S. Yarrington, R.E. Zinbarg, S. Mineka, M.G. Craske Longitudinal associations among dimensional symptoms of depression and anxiety and first onset suicidal ideation in adolescents Suicide Life Threat Behav, 53 (2023), pp. 457-469

14. Shahnovsky, O., Pirogovsky, L., Toukhy, N., Akhavan, S., Grisaru Hergas, D., Apter, A., … Barzilay, S. (2024). Psychosocial Correlates of Suicidal Ideation and Behavior in Adolescents and Preadolescent Children Discharged from an Emergency Department in Israel. Archives of Suicide Research, 29(2), 422–438. https://doi.org/10.1080/13811118.2024.2358090

15. Hawton K, Saunders KE, O'Connor RC. Self-harm and suicide in adolescents. Lancet. 2012;379(9834):2373–82.

16. Nebhinani, Naresh; Jain, Shreyance. Adolescent Mental Health: Issues, Challenges, and Solutions. Annals of Indian Psychiatry 3(1):p 4-7, Jan–Jun 2019. | DOI: 10.4103/aip.aip_24_19

17. González Moreno, A., & Molero Jurado, M. d. M. (2024). Self-Esteem and Resilience in Adolescence: Differences between Bystander Roles and Their Implications in School Violence in Spain. Future, 2(2), 67-79. https://doi.org/10.3390/future2020006

18. Respublika Kazahstan. Postanovlenie Pravitel'stva RK ot 26 dekabrya 2019 g. № 982 «O Gosudarstvennoj programme razvitiya zdravoohraneniya Respubliki Kazahstan na 2020–2025 gody». – Astana, 2019.

19. Respublika Kazahstan. Postanovlenie Pravitel'stva RK ot 29 dekabrya 2022 g. № 1083 «O Nacional'nom plane po ohrane psihicheskogo zdorov'ya naseleniya Respubliki Kazahstan na 2023–2027 gody». – Astana, 2022.

20. Respublika Kazahstan. Postanovlenie Pravitel'stva RK ot 27 dekabrya 2019 g. № 988 «O Gosudarstvennoj programme razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan na 2020–2025 gody». – Astana, 2019.

21. Ministerstvo prosveshcheniya RK, Ministerstvo zdravoohraneniya RK. Tipovaya programma po ohrane psihicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov v organizaciyah obrazovaniya. – Astana: MON RK, MZ RK, 2023.

22. Ministerstvo zdravoohraneniya RK. Otchyot o deyatel'nosti specializirovannyh centrov psihologicheskoj pomoshchi detyam i podrostkam za 2023–2024 gg. – Astana: MZ RK, 2024. – 64 s.

23. Fillips T. Metodika diagnostiki shkol'noj trevozhnosti: monografiya. – Sankt-Peterburg: Psihologiya obrazovaniya, 2021. – 152 s.

24. Bek A. SHkala trevozhnosti Beka: metodicheskoe rukovodstvo. – Moskva: Praktika, 2022. – 96 s.

МРНТИ: 15.81.61. **10.51889/2959–5967.2025.85.4.019**

*Куликова О.В. *[1], Аманова И.К.[2], Гарбер А.И. [3]*

[1]Университет Туран, г. Алматы, Казахстан
[2]Университет Нархоз, г. Алматы, Казахстан
[3]Международный центр повышения квалификации и научной информации, Лейпциг, Германия

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ, МЕТОДОВ САМОСОВЛАДАНИЯ И СТРЕССА У БОЛЬНЫХ САХАРНЫМ ХРОНИЧЕСКОГО ДИАБЕТОМ 2-ГО ТИПА

Аннотация

Сахарный диабет является одним из наиболее распространенных эндокринных заболеваний в мире. С учетом характеристик и последствий заболевания, больные сахарным диабетом 2 типа (СД2) часто сталкиваются с хроническим стрессом и психологическими вызовами, связанными с необходимостью постоянного контроля уровня сахара в крови и поддержания здорового образа жизни. Во избежание ухудшения психофизиологического состояния пациентов, большое значение имеет развитие резильентности и формирование адаптивного копинг-поведения. Целью данного исследования является установление и анализ взаимосвязи между резильентностью, применяемыми методами самосовладания и хроническим стрессом у больных СД2, а также изучение роли этих факторов в поддержании психологического и физического благополучия пациентов. В теоретической части статьи анализируется суть заболевания сахарного диабета 2 типа, наряду с понятиями резильентности, методов самосовладания (копинг-стратегий) и хронического стресса. Эмпирическое исследование заключается в изучении взаимосвязи данных параметров у лиц с СД2.

Ключевые слова: больные диабетом, сахарный диабет 2-го типа, резильентность, хронический стресс, методы самосовладания, копинг-стратегии, изучение взаимосвязи, психофизиологическое состояние.

О.В. Куликова[1], И.К. Аманова[2], А.И. Гарбер[3]*
[1]Тұран Университеті, Алматы, Қазақстан
[2]Нархоз Университеті, Алматы, Қазақстан
[3]Халықаралық біліктілікті арттыру және ғылыми ақпарат орталығы, Лейпциг, Германия

2 ТИПТІ ҚАНТ ДИАБЕТІМЕН АУЫРАТЫН НАУҚАСТАРДАҒЫ РЕЗИЛЬЕНТТІЛІК, ӨЗІН-ӨЗІ БАСҚАРУ ӘДІСТЕРІ ЖӘНЕ СОЗЫЛМАЛЫ СТРЕСС АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС

Аңдатпа

Қант диабеті - әлемдегі ең көп таралған эндокриндік аурулардың бірі. Аурудың сипаттамалары мен салдарын ескере отырып, 2 типті қант диабетімен ауыратындар (ҚД2) жиі созылмалы күйзеліске ұшырап, қандағы қант деңгейін үнемі бақылау және салауатты өмір салтын сақтау қажеттілігімен байланысты психологиялық қиындықтарға тап болады. Пациенттердің психофизиологиялық жағдайының нашарлауын болдырмау үшін резиленттіліктің дамуы және адаптивті копингтік мінез-құлқының қалыптасуы үлкен маңызға ие. Бұл зерттеудің мақсаты ҚД2-мен ауыратын адамдардың резиленттілік, өзін-өзі ұстау әдістері және созылмалы стресс арасындағы байланысты анықтау және талдау, сондай-ақ пациенттердің психологиялық және физикалық әл-ауқатын сақтаудағы осы факторлардың рөлін зерттеу болып табылады. Мақаланың теориялық бөлімінде резиленттілік, өзін-өзі басқару әдістері (күресу

стратегиялары) және созылмалы стресс ұғымдарымен қатар 2 типті қант диабеті ауруының мәні талданады. Эмпирикалық зерттеу ҚД2 бар адамдарда осы параметрлердің өзара байланысын зерттеуден тұрады.

Түйін сөздер: диабетпен ауыратын науқастар, 2-ші типті қант диабеті, резиленттілік, созылмалы стресс, өзін-өзі ұстау әдістері, копинг-стратегиялар, қарым-қатынасты зерттеу, психофизиологиялық жағдай.

O.V. Kulikova[1], I.K. Amanova[2], A.I. Garber[3]*
[1]Turan University, Almaty, Kazakhstan
[2]Narkhoz University, Almaty, Kazakhstan
[3]International Center for Advanced Training and Scientific Information, Leipzig, Germany

THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE, SELF-CONTROL METHODS AND CHRONIC STRESS IN PATIENTS WITH TYPE 2 DIABETES MELLITUS

Abstract

Diabetes mellitus is one of the most common endocrine diseases in the world. Taking into account the characteristics and consequences of the disease, patients with type 2 diabetes mellitus (DM2) often face chronic stress and psychological challenges associated with the need to constantly monitor blood sugar level and maintain a healthy lifestyle. In order to avoid deterioration of the psychophysiological condition of patients, the development of resilience and the formation of adaptive coping behavior is of great importance. The purpose of this study is to establish and analyze the relationship between resilience, self-control methods used and chronic stress in patients with DM2, as well as to study the role of these factors in maintaining the psychological and physical well-being of patients. The theoretical part of the article analyzes the essence of the disease of type 2 diabetes mellitus, along with the concepts of resistance, self-control methods (coping strategies) and chronic stress. An empirical study lies in the study of the relationship of these parameters in people with DM2.

Key words: patients with diabetes, type 2 diabetes mellitus, resilience, chronic stress, self-control methods, coping strategies, study of interrelation, psychophysiological condition.

ВВЕДЕНИЕ Сахарный диабет 2 типа (СД2) является персистирующим хроническим заболеванием, которое характеризуется нарушением регуляции уровня глюкозы в организме. Больные с данным типом диабета часто испытывают повышенный уровень стресса из-за необходимости контролировать уровень сахара в крови, регулировать диету и физическую активность, а также принимать медикаменты для поддержания своего здоровья. Помимо физических вызовов, психологический стресс может иметь значительное влияние на ход заболевания и общее благополучие пациентов.

С общим числом затронутых лиц, оцениваемым примерно в 600 миллионов человек, сахарный диабет представляет собой значимую проблему, которая сопровождается разными нарушениями психического здоровья, включая хронический стресс и ухудшения памяти [1]. Резильентность и копинг-поведение являются двумя важными факторами, которые играют роль в адаптации и преодолении стрессовых ситуаций пациентами-диабетиками. От того какие методы самосовладания они применяют и какие качества проявляют, во многом зависит успех стресс-менеджмента.

Таким образом, *цель исследования* заключается в установлении и анализе взаимосвязи резильентности, практикуемых методов самосовладания и хронического стресса у больных сахарным диабетом 2 типа, а также в разработке и апробации тренинговой программы для развития психологической резильентности и обучения пациентов эффективным копинг-стратегиям.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ Из зарубежных исследователей данной проблемы можно отметить F.Mohammadi и ее коллег. Проведя корреляционный анализ показателей резильентности, самоэффективности и восприятия болезни у пациентов с СД 2 типа, ученые выявили положительную корреляцию между данными параметрами. Они пришли к выводу, что больные сахарным диабетом, которые могут успешно справляться с травматическими обстоятельствами, вызванными их болезнью, и уверены в своей способности заботиться о себе, более позитивно оценивают управляемость своего состояния. В заключение, авторы рекомендуют повышать резильент-ность и самоэффективность у пациентов с СД для улучшения у них восприятия болезни [2].

C. Torabizadeh и ее соавторы, признавая значимую роль резильентности в психологической адаптации и физическом здоровье пациентов, изучали влияние тренирования резильентности на самоэффективность пациентов с сахарным диабетом 2 типа. Они разработали специальный развивающий курс, состоящий из 6 сессий, а именно:

1) «Введение в курс»;
2) «Приобретение навыка самосознания»;
3) «Развитие навыка решения проблем»;
4) «Формирование навыка контроля гнева»;
5) «Развитие навыков стресс-менеджмента»;
6) «Позитивное мышление и оптимизм» [3].

A.K. Wojujutari, E.S. Idemudia и L.E. Ugwu посвятили статью проблеме связи между сахарным диабетом и депрессией у лиц с СД, а также оцениванию опосредующей роли психологической резильентности в данном аспекте. При этом, ученые исследовали и сравнивали взаимосвязь депрессии, резильентности и состояния СД у групп пациентов с диабетом 1-го и 2-го типа. Авторы отмечают важность учета типа диабета при разработке мероприятий и механизмов поддержки людей с диабетом, страдающих также от депрессии [4].

A.L. Wilson и его коллеги рассмотрели и установили связь между жизнестойкостью и самоконтролем при сахарном диабете 2 типа. Согласно результатам исследования, взаимодействие внутренних черт и внешних ресурсов пациентов с аддитивными и субтрактивными стратегиями резильентности соответствует психосоциальной интерактивной модели резильентности. На самоконтроль также влияет опыт жизни. Ученые поддерживают тренинговые программы для медработников и лиц, отвечающих за политику, по распознаванию и повышению резильентности пациентов для улучшения их самозаботы, течения заболевания и состояния здоровья [5].

Т.А. Воронова, С.В. Дубровина и Л.С. Андреева проанализировали стратегии совладания со стрессом у пожилых пациентов с сахарным диабетом с учетом фактора их занятости. Всего у участников исследования изучалось 27 параметров, влияющих на медицинский, психологический и социально-трудовой статус пациентов: курение, индекс массы тела, адаптивные и неадаптивные когнитивные, поведенческие и эмоциональные копинг-стратегии, а также данные оценки анатомо-функциональных характеристик ГМ [6].

Ставя целью изучение взаимосвязи оксидативного стресса и системы протеиназов-ингибиторов при СД2 у пациентов, Д.А. Дьяков и О. Е.Акбашева провели обсервационное одноцентровое выборочное исследование среди лиц с сахарным диабетом 2 типа, включенных в экспериментальную группу, и практически здоровых лиц в качестве контрольной группы. Ученые пришли к выводу, что у диабетиков параллельно наблюдаются повышение оксидативного стресса и окислительной модификации белков, снижение активности α1-протеиназного ингибитора и возрастание активности определенных протеиназ и антиоксидантных ферментов [7].

Влияние стресса в развитии сахарного диабета и его осложнений, а также возможные механизмы патологических изменений и методы их лечения были рассмотрены А.

Исаченковой. Автор выделяет роль таких факторов, как личностные нарушения (алекситимия, неадекватная самооценка и уровень самоконтроля), приводящие к истощению внутренних ресурсов и психосоматическим изменениям в организме человека. Кроме того, ученая предлагает метод коррекции диагностированных нарушений, способствующий эффективному лечению и повышению качества жизни больных [8].

Касаемо казахстанских ученых, ими в основном изучались клинические проблемы лиц, страдающих сахарным диабетом 2 типа. Так, например, потенциальные сосудистые осложнения, связанные с эндотелиальной дисфункцией у больных СД2, изучались А.А. Дүйсенбек, Н.Т. Аблайхановой и другими соавторами. Они отмечают, что у пациентов с СД2 значительно возрастает риск сердечно-сосудистых осложнений. Эндотелиальную дисфункцию ученые рассматривают как ранний показатель диагностики сосудистых осложнений диабетического заболевания [9].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ Для достижения цели были применены следующие *методы*:

- теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- Шкала Резильентности RS-25 на русском языке (авторы G.M. Wagnild и H.M. Young, переведена А.И. Гарбер);
- Лейпцигский экспресс-тест на выявление хронического стресса;
- опросник «Способы совладающего поведения» (авторы Р. Лазарус и С. Фолкман, адаптирован Т.Л. Крюковой и др.);
- методы статистической обработки данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ Для начала давайте разберем понятие сахарного диабета 2 типа и его особенности. Сахарный диабет 2 типа — это хроническое метаболическое заболевание, характеризующееся гипергликемией (повышенным уровнем глюкозы в крови) в результате резистентности к инсулину и/или недостаточной секреции инсулина поджелудочной железой. Основными факторами риска развития СД2 являются ожирение, недостаточная физическая активность, неправильное питание, генетическая предрасположенность и пожилой возраст [10].

Патогенез СД2 обусловлен резистентностью клеток к инсулину, характеризуется более медленным прогрессированием по сравнению с СД1 и развивается преимущественно во взрослом или пожилом возрасте. Данное заболевание сопровождается выраженными метаболическими нарушениями. диабет 2 типа связан с многочисленными осложнениями, такими как сердечно-сосудистые заболевания, нефропатия, ретинопатия и невропатия. Для лечения СД2 применяются немедикаментозные подходы (диета, физические упражнения) и фармакотерапия [11].

Теперь перейдем к термину резильентность, во многих источниках его синонимом считают психологическую устойчивость. Под резильентностью понимают способность индивида или организма адаптироваться к стрессу и жизненным трудностям, быстро восстанавливаться после неблагоприятных событий и поддерживать функциональность и психическое здоровье [12]. Резильентность включает в себя использование внутренних и внешних ресурсов для преодоления трудностей, а также развитие навыков и стратегий для устойчивости в сложных ситуациях.

В этом контексте резильентность проявляется различными методами самосовладания, включая когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии. Методы самосовладания, иными словами, копинг-стратегии — это совокупность когнитивных и поведенческих усилий, направленных на управление специфическими внешними и/или внутренними реакциями на стрессогенные факторы, оценивающиеся как угроза и превышающие ресурсы индивида обстоятельства.

Существует множество различных стратегий самосовладания, которые можно классифицировать следующим образом:

❖ *Проблемно-ориентированные стратегии:* направлены на изменение или устранение стрессового фактора (например, планирование, решение проблем).

❖ *Эмоционально-ориентированные стратегии:* направлены на уменьшение эмоционального дискомфорта, связанного со стрессом (например, релаксация, медитация, когнитивная реструктуризация).

❖ *Социально-ориентированные стратегии:* включают поиск поддержки у друзей, семьи или профессионалов.

❖ *Избегательные стратегии:* предполагают избегание или игнорирование стрессора (например, отвлечение, отрицание).

Эффективность методов самосовладания может варьироваться в зависимости от личности индивида, типа стресса и контекста ситуации.

Далее, рассмотрим понятие хронического стресса. Хронический стресс— это длительное, порой постоянное состояние напряжения, которое возникает в ответ на регулярно встречающиеся стрессовые факторы или ситуации. Хронический стресс может приводить к негативным последствиям для физического и психического здоровья, таким как повышенный риск сердечно-сосудистых заболеваний, ослабление иммунной системы, депрессия, тревожность и другие психосоматические расстройства. Факторы, способствующие хроническому стрессу, включают постоянное давление на работе, семейные проблемы, финансовые трудности и длительные заболевания.

Согласно K.Sharma и его коллегам, как психологический, так и физический стресс оказывают значительное влияние на метаболические функции. Продолжительный стресс может привести к сахарному диабету 2 типа в связи с вовлеченностью центральной и периферической нервных систем в нейроэндокринную систему. Выброс катехоламинов и повышение концентрации глюкокортикоидов в сыворотке крови, вызванные психологическим стрессом, увеличивают потребность в инсулине и инсулинорезистентность [13].

Уровень сахара в крови может повышаться из-за выброса гормонов в ответ на стресс. Хотя у здорового пациента это имеет адаптивное значение, в долгосрочной перспективе это может способствовать развитию резистентности тканей к инсулину и, впоследствии, СД2. Таким образом, хроническая гипергликемия, вызванная стрессом, наряду с другими механизмами, вызывает инсулинорезистентность, что приводит к развитию диабета у лиц, переживающих хронический стресс. Исследователи призывают медработников и пациентов к поощрению и принятию профилактических мер, такие как методы борьбы со стрессом [13].

. Итак, мы изучили четыре ключевых понятия согласно предмету исследования – сахарный диабет 2 типа, резильентность, хронический стресс и методы самосовладания. В обзоре литературы мы сделали анализ зарубежных и отечественных исследований данной или похожей проблемы клинической психологии. Теоретический анализ показывает, что взаимосвязь между резильентностью, копинг-поведением и хроническим стрессом у диабетиков не была исследована ранее.

Эмпирическое исследование. Для начала мы провели диагностический эксперимент для оценки степени резильентности и уровня хронического стресса, а также частоты применения участниками тех или иных методов самосовладания. Статистический анализ эмпирических данных приведен в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты диагностики всей выборки (n=111) по трем психодиагностическим методикам

Показатели	**Минимум**	**Максимум**	**Среднее**	**Стд. отклонение**
Личностные компетенции	29,00	116,00	90,02	14,38
Принятие себя и своей жизни	8,00	56,00	40,62	8,30
Резильентность	37,00	171,00	130,64	21,30

Потеря контроля	1,00	4,00	1,52	0,83
Потеря смысла	1,00	4,00	1,92	0,94
Гнев, недовольство	1,00	4,00	1,85	0,96
Нарушение сна	1,00	4,00	2,05	1,07
Неспособность отдохнуть	1,00	4,00	1,85	0,89
Негативно-окрашенная тема	1,00	4,00	2,40	1,05
Отсутствие эмоциональной поддержки	1,00	4,00	1,91	1,07
Общий уровень стресса	7,00	28,00	13,49	4,70
Конфронтация	5,00	18,00	11,61	2,91
Дистанцирование	4,00	17,00	10,26	3,06
Самоконтроль	6,00	21,00	13,91	3,22
Соц. Поддержка	4,00	18,00	11,98	3,28
Ответственность	3,00	12,00	7,83	2,21
Избегание	5,00	21,00	13,85	3,50
Планирование	4,00	18,00	13,33	2,83
Полож. переоценка	7,00	21,00	14,88	3,20

Как видно из таблицы 1, в целом, у всех участников исследования повышен уровень хронического стресса (13,5 из 28,0). В то же время среднее значение резильентности как у контрольной, так и у экспериментальной групп составляет 130,6 из 175,0 баллов. Следует отметить, что лицами, прошедшими опросник способов самосовладания, наиболее часто используются стратегии положительной переоценки, самоконтроля и избегания.

Корреляционный анализ переменных «резильентность», «методы самосовладания» и «хронический стресс» был осуществлен с помощью критерия r-Спирмена. Ниже, в таблице 2 показан анализ 2-х психологических критериев – резильентности и уровня стресса.

Таблица 2 - Анализ взаимосвязи показателей резильентности и хронического стресса

Показатели	Личн. Компетенции	Самопринятие	Резильентность	Потеря контроля	Потеря смысла	Фрустрация	Нарушение сна	Неспос-ть отдохнуть	Негативно окраш-я тема	Отсут. эмоц. поддержки	Общ. уровень стресса
Личн.компетенции	1,00	,662**	,939**	0,32	0,12	0,35	0,07	0,04	0,31	0,35	0,25
Самопринятие	,662**	1,00	,855**	-0,08	-0,02	0,10	-0,19	-0,08	-0,14	0,14	-0,10
Резильентность	,939**	,855**	1,00	0,16	0,08	0,23	-0,04	-0,01	0,09	0,30	0,11
Потеря контроля	0,32	-0,08	0,16	1,00	,660**	,814**	,556**	,446*	,748**	0,32	,810**
Потеря смысла	0,12	-0,02	0,08	,660**	1,00	,561**	,643**	,729**	,448*	,571**	,844**
Фрустрация	0,35	0,10	0,23	,814**	,561**	1,00	,663**	,439*	,623**	0,06	,767**
Нарушение сна	0,07	-0,19	-0,04	,556**	,643**	,663**	1,00	,663**	,441*	0,22	,809**
Неспос-ть отдохнуть	0,04	-0,08	-0,01	,446*	,729**	,439*	,663**	1,00	0,39	,408*	,763**
Негативно окраш-я тема	0,31	-0,14	0,09	,748**	,448*	,623**	,441*	0,39	1,00	0,29	,742**
Отсут. эмоц. поддержки	0,35	0,14	0,30	0,32	,571**	0,06	0,22	,408*	0,29	1,00	,519**
Общ. уровень стресса	0,25	-0,10	0,11	,810**	,844**	,767**	,809**	,763**	,742**	,519**	1,00

Как видно из таблицы 2, по итогам корреляционного анализа по Спирмену были выявлены значимые корреляционные связи между показателями резильентности и копинг-поведением (отрицательная с избеганием, положительная с положительной самооценкой и интернальностью в сфере неудач), а также между факторами стресса и копинг-поведением (отрицательная при самоконтроле и планировании).

Результаты статистического анализа данных подтверждают взаимосвязь между резильентностью, копинг-поведением и хроническим стрессом у больных сахарным диабетом 2 типа. Понимание этой взаимосвязи может иметь практическое значение для разработки превентивных и лечебных программ, направленных на увеличение резильентности пациентов и помощи им в справлении с хроническим стрессом. Развитие эффективных стратегий копинга и улучшение психологического благополучия у пациентов может иметь положительный эффект не только на контроль уровня глюкозы в крови, но и на общее состояние здоровья пациентов сахарным диабетом 2 типа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ Анализ проведенных исследований показал, что резильентность – это важный фактор, который может способствовать успешной адаптации к психологическому стрессу пациентами с сахарным диабетом 2 типа. Более высокий уровень резильентности связан с более эффективным копинг-поведением и снижением уровня хронического стресса у больных. При этом, определенные виды копинг-стратегий, такие как принятие, планирование решения проблем и социальная поддержка, могут способствовать лучшему контролю уровня глюкозы в крови и улучшению физического здоровья пациентов.

Эмпирическое исследование взаимосвязи между резильентностью, копинг-поведением и хроническим стрессом у больных сахарным диабетом 2 типа имеет важное значение для разработки более эффективных методов поддержки и лечения таких пациентов. Предлагается проведение дальнейших исследований, чтобы более полно изучить механизмы этих взаимосвязей и разработать индивидуальные подходы к поддержке пациентов сахарным диабетом 2 типа.

Список использованной литературы

1. Garg P., Duggal N. Type 2 diabetes mellitus, its impact on quality of life and how the disease can be managed-a review // Obesity Medicine. – 2022. – Vol. 35. – URL: https://doi.org/10.1016/j.obmed.2022.100459.

2. Mohammadi, F., Tehranineshat, B., Farjam, M., Rahnavard, S., & Bijani, M. The Correlation between Resilience, Self-efficacy and Illness Perception in Patients with Type 2 Diabetes: A Cross-Sectional Study // Clinical Diabetology. – 2022. – Vol.11. – №3. – P.175–182. – URL: https://journals.viamedica.pl/clinical_diabetology/article/view/DK.a2022.0024

3. Torabizadeh, C., Asadabadi Poor, Z., & Shaygan, M. The Effects of Resilience Training on the Self-Efficacy of Patients with Type 2 Diabetes: A Randomized Controlled Clinical Trial // International journal of community based nursing and midwifery. – 2019. – Vol. 7. – №3. – P.211–221. – URL: https://doi.org/10.30476/IJCBNM.2019.44996

4. Wojujutari, A.K., Idemudia, E.S. & Ugwu, L.E. Psychological resilience mediates the relationship between diabetes distress and depression among persons with diabetes in a multi-group analysis // Sci Rep. – 2024. – Vol. 14. – P. 6510). – URL: https://doi.org/10.1038/s41598-024-57212-w

5. Wilson, A.L., McNaughton, D., Meyer, S.B., & Ward, P.R. Understanding the links between resilience and type-2 diabetes self-management: a qualitative study in South Australia // Archives of public health = Archives belges de sante publique. – 2019. – Vol. 75. – №56. – URL: https://doi.org/10.1186/s13690-017-0222-8

6. Воронова Т.А., Дубровина С.В., Андреева Л.С. Стратегии совладания со стрессом у больных сахарным диабетом пожилого возраста: исследование в контексте фактора занятости // Психология. Психофизиология. – 2019. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-sovladaniya-so-stressom-u-bolnyh-saharnym-diabetom-pozhilogo-vozrasta-issledovanie-v-kontekste-faktora-zanyatosti (дата обращения: 02.07.2024).

7. Дьяков Д.А., Акбашева О.Е. Оксидативный стресс и система протеолиза при сахарном диабете 2 типа // Сахарный диабет. – 2022. – Т. 25. – №1. – С. 14-20. – DOI:10.14341/DM12402

8. Исаченкова О.А. Роль стресса в патогенезе сахарного диабета и его осложнений, возможные механизмы развития и методы коррекции // Медицинский альманах. – 2018. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-stressa-v-patogeneze-saharnogo-diabeta-i-ego-oslozhneniy-vozmozhnye-mehanizmy-razvitiya-i-metody-korrektsii (дата обращения: 02.07.2024).

9. Дүйсенбек А.А., Аблайханова Н.Т., Қалдықараева А.Т., Есенбекова А.Е., Мухитдин Б., Есимсиитова З.Б., Қожамжарова Л. 2 типті қант диабеті бар науқастарда эндотелиальды дисфункциямен байланысты тамырлы асқынулар // Bulletin of the Karaganda university: Biology. Medicine. Geography series. - № 3(107). – DOI: 10.31489/2022BMG3/176-184

10. Сахарный диабет [Электронный ресурс] // zdrav.expert. – 2024. - URL: https://zdrav.expert/index.php/Статья:Сахарный_диабет (дата обращения: 29.06.2024)

11. Сахарный диабет II типа (Инсулиннезависимый СД, Type 2 Diabetes) [Электронный ресурс] // invitro.ru. – 2024. – URL: https://www.invitro.ru/library/bolezni/26946 (accessed data: 02.07.2024).

12. Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И., Мамонтова Т.С., Панфилова О.В. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilientnosti-problemy-i-perspektivy (дата обращения: 05.07.2024).

13. Sharma, K., Akre, S., Chakole, S., & Wanjari, M.B. Stress-Induced Diabetes: A Review // Cureus. – 2022. – Vol. 14. – №9. – URL: https://doi.org/10.7759/cureus.29142

References

1. Garg, P., & Duggal, N. (2022). Type 2 diabetes mellitus, its impact on quality of life and how the disease can be managed – a review. Obesity Medicine, 35. https://doi.org/10.1016/j.obmed.2022.100459

2. Mohammadi, F., Tehranineshat, B., Farjam, M., Rahnavard, S., & Bijani, M. (2022). The correlation between resilience, self-efficacy and illness perception in patients with type 2 diabetes: A cross-sectional study. Clinical Diabetology, 11(3), 175–182. https://journals.viamedica.pl/clinical_diabetology/article/view/DK.a2022.0024

3. Torabizadeh, C., Asadabadi Poor, Z., & Shaygan, M. (2019). The effects of resilience training on the self-efficacy of patients with type 2 diabetes: A randomized controlled clinical trial. International Journal of Community Based Nursing and Midwifery, 7(3), 211–221. https://doi.org/10.30476/IJCBNM.2019.44996

4. Wojujutari, A. K., Idemudia, E. S., & Ugwu, L. E. (2024). Psychological resilience mediates the relationship between diabetes distress and depression among persons with diabetes: A multi-group analysis. Scientific Reports, 14, 6510. https://doi.org/10.1038/s41598-024-57212-w

5. Wilson, A. L., McNaughton, D., Meyer, S. B., & Ward, P. R. (2017). Understanding the links between resilience and type-2 diabetes self-management: A qualitative study in South Australia. Archives of Public Health, 75(56). https://doi.org/10.1186/s13690-017-0222-8

6. Voronova, T. A., Dubrovina, S. V., & Andreeva, L. S. (2019). Strategii sovladaniya so stressom u bol'nykh sakharnym diabetom pozhilogo vozrasta: issledovanie v kontekste faktora zanyatosti [Coping strategies for stress in elderly patients with diabetes: A study in the context of employment factor]. Psikhologiya. Psikhofiziologiya, (2). https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-sovladaniya-so-stressom-u-bolnyh-saharnym-diabetom-pozhilogo-vozrasta-issledovanie-v-kontekste-faktora-zanyatosti

7. Dyakov, D. A., & Akbasheva, O. E. (2022). Okisdatel'nyy stress i sistema proteoliza pri sakharnom diabete 2 tipa [Oxidative stress and proteolysis system in type 2 diabetes]. Sakharnyy Diabet, 25(1), 14–20. https://doi.org/10.14341/DM12402

8. Isachenkova, O. A. (2018). Rol' stressa v patogeneze sakharnogo diabeta i ego oslozhneniy, vozmozhnye mekhanizmy razvitiya i metody korrektsii [The role of stress in the pathogenesis of diabetes and its complications, possible mechanisms and correction methods]. Meditsinskiy Almanakh, (3). https://cyberleninka.ru/article/n/rol-stressa-v-patogeneze-saharnogo-diabeta-i-ego-oslozhneniy-vozmozhnye-mehanizmy-razvitiya-i-metody-korrektsii

9. Duisenbek, A. A., Ablaikhanova, N. T., Kaldykarayeva, A. T., Yessenbekova, A. E., Mukhitdin, B., Yesimsiitova, Z. B., & Kozhamzharova, L. (2022). 2 tipti qant diabeti bar nauqastarda endoteliialdy disfunktsiiamen bailanysty tamyrly asqynular [Vascular complications associated with endothelial dysfunction in patients with type 2 diabetes]. Bulletin of the Karaganda University: Biology. Medicine. Geography series, (3)107. https://doi.org/10.31489/2022BMG3/176-184

10. Sakharnyy diabet [Diabetes mellitus]. (2024). Zdrav.Expert. https://zdrav.expert/index.php/Статья:Сахарный_диабет (accessed July 2, 2024).

11. Sakharnyy diabet II tipa (Insulinnezavisimyy SD, Type 2 Diabetes). (2024). Invitro.ru. https://www.invitro.ru/library/bolezni/26946 (accessed July 2, 2024).

12. Selivanova, O. A., Bystrova, N. V., Derecha, I. I., Mamontova, T. S., & Panfilova, O. V. (2020). Izuchenie fenomena rezilientnosti: problemy i perspektivy [The study of the resilience phenomenon: Issues and prospects]. Mir Nauki. Pedagogika i Psikhologiya, (3). https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilientnosti-problemy-i-perspektivy

13. Sharma, K., Akre, S., Chakole, S., & Wanjari, M. B. (2022). Stress-Induced Diabetes: A Review. Cureus, 14(9), e29142. https://doi.org/10.7759/cureus.29142

МРНТИ 15.81.61 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.020**

*Н.М. Суюндыкова *[1], Н.Б. Есимов[2], Н.Т. Измаилова[3], А.Д. Есимова[4], K. F. Sin[5]*

[1]Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
[2]Республиканский научно-практический центр психического здоровья, Алматы, Казахстан
[3]Caspian University, Алматы, Казахстан
[4]Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан
[5]Education University of Hong Kong Гонконг, Китай

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЕ СТРЕССОВОЕ РАССТРОЙСТВО И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПСИХИЧЕСКОЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ: КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (НА ПРИМЕРЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ АГРЕССИИ)

Аннотация

В статье представлен клинико-психологический анализ посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и его влияния на психическое и поведенческое здоровье. Теоретический обзор показывает высокую коморбидность ПТСР и комплексного ПТСР (КПТСР) с депрессивными, тревожными и аддиктивными расстройствами, а также их связь с нарушениями эмоциональной регуляции и агрессивным поведением. Эмпирическая часть исследования основана на выборке из 398 родителей и выявляет взаимосвязь между опытом детского насилия, симптомами ПТСР во взрослом возрасте и воспроизведением насильственных воспитательных практик. В статье предложена клинико-психологическая модель межпоколенческой трансляции психической травмы, демонстрирующая, что нерешённый травматический опыт становится фактором риска агрессивного и девиантного поведения во взрослом родительском функционировании. Новизна исследования заключается в интеграции теоретических и эмпирических данных в локальном (казахстанском) социокультурном контексте и обосновании необходимости внедрения программ ранней диагностики и психопрофилактики ПТСР.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, психическое здоровье, поведенческое здоровье, родительская агрессия.

Н.М. Сүйіндікова[1], Н.Б. Есімов[2], Н.Т. Измайлова[3], А.Д. Есімова[4], К. Ф. Син[5]*

[1]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
[2]Республикалық психикалық денсаулық ғылыми-практикалық орталығы, Алматы, Қазақстан
[3]Каспий университеті, Алматы, Қазақстан
[4]Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
[5]Гонконг білім беру университеті, Гонконг, Қытай

ПОСТТРАВМАТИКАЛЫҚ СТРЕСС БҰЗЫЛЫСЫ, ОНЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ЖӘНЕ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫНА ӘСЕРІ: КЛИНИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУ (АТА-АНА АГРЕССИЯСЫ МЫСАЛЫНДА)

Андатпа

Мақалада посттравматикалық стресс бұзылысының (ПТСБ) психикалық және мінез-құлық денсаулығына әсеріне клиникалық-психологиялық талдау ұсынылған. ПТСБ және күрделі ПТСБ феномендеріне теориялық шолу мен олардың депрессия, үрей және аддиктивті бұзылыстармен жоғары коморбидтілігін, сондай-ақ эмоциялық реттелудің бұзылуы мен

агрессивті мінез-құлықпен байланысын көрсетеді. Эмпирикалық бөлім 398 ата-ананы құрайтын таңдамаға негізделіп, балалық шақтағы зорлық-зомбылық тәжірибесі, ересек жастағы ПТСБ симптомдары және зорлық-зомбылыққа негізделген тәрбиелік тәжірибелердің арасындағы байланысын анықтады. Мақалада психикалық травманың ұрпақаралық трансляциясының клиникалық-психологиялық моделі ұсынылған. Зерттеудің жаңалығы – теориялық және эмпирикалық деректерді Қазақстанның әлеуметтік-мәдени контекстінде біріктіру және ПТСБ-ды ерте диагностикалау мен психопрофилактика бағдарламаларын енгізу қажеттілігін негіздеу.

Түйін сөздер: посттравматикалық стресс бұзылысы, психикалық денсаулық, мінез-құлық денсаулығы, ата-ана агрессиясы.

N.M. Suyundykova[1], N.B. Yesimov[2], N.T. Izmailova[3], A.D. Yesimova[4], K. F. Sin[5]*
[1]Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
[2]Republican Scientific and Practical Center for Mental Health, Almaty, Kazakhstan
[3]Caspian University, Almaty, Kazakhstan
[4]Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
[5]Education University of Hong Kong, Hong Kong, China

POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER AND ITS IMPACT ON MENTAL, BEHAVIORAL HELTH: A CLINICAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS (BASED ON THE EXAMPLE OF PARENTAL AGRESSION)

Abstract

The article presents a clinical-psychological analysis of post-traumatic stress disorder (PTSD) and its impact on mental and behavioral health. The theoretical review highlights the high comorbidity of PTSD and complex PTSD (CPTSD) with depressive, anxiety, and addictive disorders, as well as their link to emotional dysregulation and aggressive behavior. The empirical part of the study, based on a sample of 398 parents, demonstrates the correlation between childhood experiences of violence, PTSD symptoms in adulthood, and the reproduction of violent parenting practices. The paper introduces a clinical-psychological model of intergenerational transmission of trauma, showing how unresolved traumatic experiences become risk factors for aggressive and deviant parental behavior. The novelty of the study lies in integrating theoretical and empirical data within the sociocultural context of Kazakhstan and substantiating the need for early diagnosis and prevention programs for PTSD.

Keywords: post-traumatic stress disorder, mental health, behavioral health, intergenerational trauma, parental aggression.

Введение. Психологическая травма в контексте клинической психологии трактуется как результат воздействия экстремального стрессогенного события или серии событий, превосходящих адаптационные и когнитивно-эмоциональные ресурсы личности. Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) представляет собой комплексный психопатологический синдром, развивающийся вследствие угрозы физической или психологической целостности, с характерными проявлениями выраженного дистресса, ощущением беспомощности, потерей контроля и нарушением чувства безопасности. Травматизация оказывает дестабилизирующее воздействие на интегративные механизмы саморегуляции, включая смысловой, аффективный и соматический уровни. Нарушается координация между когнитивной переработкой травматического опыта, эмоциональной модуляцией и телесной (организмической) реактивностью, что приводит к формированию устойчивой дисрегуляции на множественных уровнях психической организации [1, с. 58–63]. При ПТСР становится хронической, что приводит к гиперактивации стресс-реализующих

систем и формированию стойкой психопатологии (Всемирная организация здравоохранения, 2024) [2].

Согласно данным международных эпидемиологических исследований, ПТСР представляет серьезную проблему общественного и поведенческого здоровья. Информационный бюллетень ВОЗ указывает, что во всем мире около 3,9 % населения сталкиваются с ПТСР хотя бы однажды в жизни, а годовая распространенность в стабильных обществах составляет 1-6 % среди взрослого населения [2]. По данным World Mental Health Surveys (1989–2019), пожизненная распространенность ПТСР составляет 3,9 %, а среди тех, кто подвергся травмам – 5,6 %, что подтверждает значимость травматических факторов риска для психического здоровья [3, с.2260–2274]. При этом многие авторы подчеркивают, что реальная распространенность может быть выше из-за недооценки случаев, стигмы и ограниченного доступа к психиатрической помощи [3].

Особенно тревожна ситуация в зонах вооруженных конфликтов и среди беженцев. Метанализы показывают, что распространенность ПТСР в популяциях, переживших войну или насилие, достигает 26,5 % [4]. Исследования среди гражданских лиц в зонах активных конфликтов фиксируют уровень симптомов ПТСР около 23,7 %, особенно в первые месяцы и годы после травматических событий (Ahmed et al., 2024) [4]. Так, в выборке жителей Украины, обследованных в 2023 году, 14,4 % имели вероятный ПТСР, а 8,9 % – КПТСР [4]. Среди беженцев и внутренне перемещенных лиц показатели достигают 50–60 % и выше в зависимости от интенсивности контакта с насилием и утратами [5].

Для стран Центральной Азии, включая Казахстан, масштабные эпидемиологические исследования ПТСР пока единичны. Имеющиеся данные касаются в основном общих показателей психического здоровья и не позволяют оценить реальное бремя ПТСР и КПТСР в популяции [6, с.80-86]. Между тем Казахстан, как и многие другие страны региона, испытывает последствия пандемии COVID-19, социально-экономических кризисов и косвенного влияния военных конфликтов в соседних государствах, что повышает риск психотравматизации населения. Отсутствие локальных данных по Казахстану при наличии указанных факторов риска свидетельствует о необходимости комплексных исследований ПТСР и КПТСР в нашей стране и их последствий для психического и поведенческого здоровья.

Изучение распространенности, клинической структуры и поведенческих последствий этих расстройств позволит разработать целевые программы психосоциальной поддержки, адаптировать международные протоколы диагностики и психотерапии, а также снизить бремя поведенческих и психических нарушений, связанных с травмой. Таким образом, систематическое исследование ПТСР и КПТСР в Казахстане является критически важным шагом для охраны психического и поведенческого здоровья населения и формирования устойчивой системы психотравматологической помощи.

Литературный обзор. История включения посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) в международные классификации является важным этапом в развитии клинической психологии и психотерапии. Появление ПТСР в Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам (DSM-III, 1980) стало переломным моментом: впервые был признан диагноз, обусловленный не внутренними психическими факторами, а исключительно воздействием внешней травмы [7]. Это означало, что психология и психиатрия начали учитывать разрушительное влияние экстремального опыта как самостоятельный источник клинических расстройств.

В DSM-III были выделены три базовых кластера симптомов: навязчивое повторное переживание («реэкспериенсинг»), избегание и гипервозбуждение. Дальнейшие редакции (DSM-III-R, 1987; DSM-IV, 1994) дополнили требования к стрессовому событию и уточнили реакцию на него [8, с.110-119]. В DSM-5 (2013) произошли значительные изменения: ПТСР переместили в новую категорию «Расстройства, связанные с травмой и стрессом»; из критериев исключили обязательное наличие реакции страха или беспомощности (А2), а

структура симптомов была расширена. Теперь наряду с реэкспериенсингом, избеганием и гипервозбуждением выделяется отдельный кластер «негативные изменения в мышлении и настроении». Кроме того, введен спецификатор «диссоциативная реакция» (деперсонализация /дереализация), что позволило клинической психологии учитывать более широкий спектр индивидуальных ответов на травму [9, с.750-769]. Эти изменения отразили переход от преимущественно психиатрического взгляда к клинико-психологическому, где акцент делается на процессах аффективной и когнитивной саморегуляции.

В Международной классификации болезней (МКБ-10, 1992) ПТСР впервые был зафиксирован как самостоятельный диагноз. Однако отдельного понятия комплексного ПТСР (КПТСР) не существовало: наиболее близким был раздел о стойких изменениях личности после катастрофического переживания. В МКБ-11 (ВОЗ, 2018; введена в действие с 2022 г.) определение ПТСР было пересмотрено: оно стало более точным и компактным, а ряд симптомов перенесли в другие категории. Важнейшим нововведением стало официальное включение КПТСР [7].

КПТСР рассматривается как состояние, возникающее после длительных, повторяющихся и часто межличностных травм – таких как пытки, рабство, насилие в семье или систематическое насилие в детстве. В отличие от «классического» ПТСР, КПТСР включает не только три основных кластера симптомов (повторное переживание, избегание и гипервозбуждение), но и дополнительные признаки нарушений саморегуляции:

- хроническая аффективная дисрегуляция;
- устойчиво негативное самоотношение, сопровождающееся стыдом, чувством вины и обесцениванием себя;
- трудности в межличностных отношениях, проявляющиеся в отчужденности или неспособности к построению доверительных связей [10, с.36–45].

Таким образом, КПТСР отражает более глубокие сдвиги в структуре личности, чем ПТСР, и затрагивает базовые механизмы когнитивной, аффективной и межличностной саморегуляции.

Сегодня критерии ПТСР признаются во всех ведущих диагностических системах – DSM (США) и МКБ (ВОЗ). DSM-5 (включая обновленный DSM-5-TR) продолжает использоваться в Северной Америке и ряде других стран. МКБ-11, рекомендованная Всемирной ассамблеей здравоохранения с 2019 года и введенная в действие в 2022 году, официально закрепила два диагноза: ПТСР и КПТСР. В более чем 130 странах идет процесс внедрения этой классификации [11].

Международные клинические руководства подчеркивают различие между ПТСР и КПТСР. Руководство Национального института здравоохранения и качества медицинской помощи Великобритании (National Institute for Health and Care Excellence) (2018) фиксирует, что КПТСР является диагнозом МКБ-11, а DSM-5 такой категории не содержит [12]. Руководство Национального совета по здравоохранению и медицинским исследованиям Австралии от 2020 года обновленное в 2021 (National Health and Medical Research Council) впервые ввело понятие КПТСР в национальные стандарты, полностью отражая критерии МКБ-11 [13]. Эти шаги свидетельствуют о том, что мировое сообщество психотерапевтов и клинических психологов признает необходимость разграничивать простую и комплексную формы посттравматического реагирования.

В настоящее время в Казахстане официально используется МКБ-10 (1992), адаптированная под национальные системы здравоохранения. В стране происходит постепенный переход к МКБ-11. DSM-5 формально не принят, хотя отдельные диагностические инструменты и психометрические шкалы, основанные на DSM-критериях, применяются в исследовательской и клинической практике. Таким образом, в Казахстане диагноз КПТСР официально не закреплен. Это означает, что клинические психологи и психиатры продолжают использовать категории ПТСР в рамках МКБ-10, тогда как более сложные случаи описываются через

расширенные характеристики симптоматики или через категорию «стойких изменений личности». Отсутствие формального диагноза КПТСР ограничивает возможности клинико-психологической диагностики и разработки специализированных программ психотерапии.

Эволюция представлений о ПТСР и КПТСР отражает общий сдвиг в клинической психологии: от фиксирования отдельных симптомов к анализу целостной структуры саморегуляции личности, нарушаемой травматическим опытом. Включение КПТСР в МКБ-11 стало признанием того, что травма может не только вызвать тревожные реакции, но и радикально изменить аффективные, когнитивные и межличностные процессы. Для клинической психологии это открывает новые перспективы диагностики и терапии, но одновременно ставит задачу адаптировать международные подходы к локальным контекстам – особенно в странах, где пока используется МКБ-10.

Влияние ПТСР на психическое и поведенческое здоровье. На сегодняшний день не вызывает сомнения, что ПТСР и его комплексная форма не ограничиваются лишь повторным переживанием травматического опыта. Эти состояния оказывают глубокое воздействие на системы психической и поведенческой саморегуляции, создавая основу для развития множества других нарушений. Нарушения затрагивают когнитивную, эмоциональную и телесную сферу, что проявляется как в формировании устойчивых аффективных расстройств, так и в поведенческой дезадаптации.

ПТСР и депрессия. Клиническая практика и исследования показывают, что депрессия является наиболее частым сопутствующим расстройством при ПТСР. По данным мета-анализа 57 исследований (6670 участников), у примерно половины пациентов с ПТСР диагностируется большое депрессивное расстройство [14, с.331-339]. Это указывает на то, что травматический опыт не только запускает специфические симптомы посттравматического реагирования, но и подрывает аффективную саморегуляцию, формируя устойчивое чувство безысходности, утраты контроля и низкую энергетическую насыщенность жизни.

В случае комплексного ПТСР связь с депрессией оказывается еще более выраженной. Исследование в Великобритании показало, что вероятность наличия симптомов депрессии у лиц с КПТСР в 21,9 раза выше, чем у пациентов с «классическим» ПТСР [15, с.887-894]. В клиническом психологическом понимании это можно объяснить тем, что повторяющаяся или длительная травматизация разрушает базовые представления о себе, формируя негативную когнитивную схему и закрепляя реактивные состояния печали, стыда и вины. Подобная деформация самоотношения усиливает депрессивные проявления и делает их хроническими, особенно если травма произошла в детском возрасте [14, с.331-339].

ПТСР и тревожные расстройства. ПТСР сам по себе относится к спектру тревожных состояний, но нередко сопровождается дополнительными тревожными нарушениями – паническими атаками, генерализованной тревогой, социальными фобиями. Основу этих состояний составляет постоянная активация системы «угроза-безопасность», где гиперактивация нейронных контуров страха не снижается даже в отсутствии внешней опасности.

Клинические данные указывают на высокую коморбидность ПТСР с генерализованным тревожным расстройством и паническими приступами. При ПТСР вероятность наличия таких симптомов еще выше. В исследовании на британской выборке ПТСР был связан с в 24,6 раза большим шансом генерализованной тревоги [15, с.887-894]. У подростков, переживших множественные травмы, также наблюдается выраженное усиление тревожной симптоматики и панических состояний [16, с.822-831]. Это свидетельствует о том, что КПТСР усиливает нарушения аффективной саморегуляции: человек постоянно живет в состоянии гипервигилантности, предчувствует опасность и испытывает хронический стресс, что формирует новые тревожные синдромы.

ПТСР и употребление психоактивных веществ. Одной из характерных стратегий «самопомощи» у лиц с ПТСР является использование алкоголя или наркотиков для

подавления тревоги и снижения эмоциональной боли. Однако подобная форма внешней саморегуляции лишь усиливает дезадаптацию.

Согласно систематическому обзору, коморбидность ПТСР и расстройств, связанных с употреблением веществ, встречается часто и сопровождается неблагоприятным прогнозом [17, с.25-38]. При КПТСР эта связь выражена еще сильнее: пациенты не только чаще прибегают к алкоголю или наркотикам, но и демонстрируют более высокую степень зависимости. В одном из исследований почти 40% пациентов, начавших лечение зависимости, имели травматический стресс; из них 35% соответствовали критериям ПТСР, тогда как лишь 5,8% – критериям «простого» ПТСР [18]. Тяжесть аффективной дисрегуляции, негативного самоотношения и трудностей в отношениях прямо коррелировала с уровнем зависимости. Это показывает, что при КПТСР нарушенные механизмы внутренней саморегуляции особенно часто заменяются внешними – через вещества, азартные игры или другие формы аддиктивного поведения.

ПТСР и суицидальное поведение. Одним из наиболее тревожных последствий ПТСР является суицидальное поведение. Утрата чувства контроля, стойкая депрессия и хроническая активация стрессовой системы повышают вероятность появления суицидальных мыслей и попыток.

Исследования показывают, что у лиц с ПТСР риск суицидальности увеличивается более чем в три раза, а при КПТСР – в 3,4 раза [15, с.887-894]. КПТСР усугубляет восприятие собственной беспомощности и безысходности, что напрямую связано с суицидальными тенденциями. Кроме того, значительная часть пациентов с ПТСР проявляет черты пограничного расстройства личности, которое само по себе является фактором риска суицидального поведения. Таким образом, комплексная форма травматического расстройства становится важным индикатором необходимости тщательного мониторинга и превентивной работы в отношении самоповреждающего поведения.

Поведенческие нарушения. Травматический опыт отражается не только на внутреннем эмоциональном состоянии, но и на поведенческом уровне. У детей ПТСР часто проявляется через раздражительность, вспышки гнева, агрессивность и трудности в контроле эмоций. Подростки нередко демонстрируют враждебность и нарушения социализации, что можно рассматривать как внешние маркеры внутреннего дистресса. У взрослых наблюдаются схожие поведенческие проявления: импульсивность, рискованное поведение, агрессивные реакции [19, с.1190-1198].

Современные нейропсихологические исследования показывают, что за этими проявлениями стоят нарушения в работе регуляторных систем мозга: гиперактивность миндалины и передней поясной коры при сниженной функции префронтальных областей и гиппокампа [20, с.535-551]. Это приводит к искаженной обработке контекста, нарушению угасания страха и повышенной склонности к избеганию. На поведенческом уровне это выражается в трех типичных траекториях:

- использование веществ или азартных игр для снятия дистресса;
- агрессивные и рисковые действия как следствие гипервозбуждения;
- диссоциативные реакции, сопровождающиеся снижением контроля над импульсами и уходом от переживаний.

Таким образом, ПТСР формирует целый спектр нарушений поведенческой регуляции, встраиваясь в общую картину аффективной и когнитивной дезадаптации.

Другие клинические наблюдения и эмпирические исследования свидетельствуют о высокой степени коморбидности ПТСР с другими психическими расстройствами. Согласно данным ряда авторов, более 80% пациентов с диагнозом ПТСР соответствуют критериям хотя бы одного дополнительного психиатрического расстройства, включенного в классификации DSM или МКБ [21, с.585-599]. Наиболее распространенными коморбидными состояниями являются расстройства, связанные с употреблением алкоголя и психоактивных веществ

(60-80%), аффективные расстройства, включая депрессию и биполярные расстройства (26–65%), а также расстройства личности (40-60%). Кроме того, в структуре сопутствующей психопатологии часто отмечаются нарушения эмоциональной регуляции, импульсивное поведение и иные формы поведенческой дезорганизации, в том числе связанные с проявлениями агрессии и насилия [22, с.626-631].

Прогноз и хронизация. Без своевременной психотерапевтической и клинико-психологической поддержки ПТСР часто принимает хроническое течение. Примерно у половины пациентов симптомы сохраняются более двух лет, а у трети – спустя 6 лет [8, с.110-119]. КПТСР отличается еще большей устойчивостью: изменения в самовосприятии и межличностных отношениях закрепляются и формируют устойчивую личностную деформацию.

Эти данные подчеркивают, что травма – не только моментальное событие, но и фактор долгосрочной трансформации психики. В клинической психологии это рассматривается как сдвиг в структуре саморегуляции личности, при котором нарушаются аффективные, когнитивные и телесные механизмы. Хронические формы ПТСР ведут к многослойным проблемам психического и поведенческого здоровья, что требует комплексной долгосрочной терапии и мультидисциплинарного подхода.

Материалы и методы. Обоснование выбора детского насилия как исследуемого фактора. Выбор детского опыта насилия в качестве центрального объекта исследования обусловлен его фундаментальной ролью в формировании психической травматизации и нарушений поведенческого здоровья. В клинической психологии накоплено множество данных, подтверждающих, что пережитое в детстве физическое или эмоциональное насилие оказывает долговременное воздействие на психику, выходя далеко за пределы ситуативной реакции на травматическое событие. Насилие выступает не только как единичный эпизод, но и как фактор, способный вызвать глубинную перестройку механизмов саморегуляции личности.

Психологическая травма, возникшая в ранние возрастные периоды, имеет особую тяжесть, поскольку формирование базовых структур эмоциональной, когнитивной и телесной саморегуляции в этот период ещё не завершено. Это делает ребёнка особенно уязвимым к дезорганизующему воздействию травматического опыта. В дальнейшем, по мере взросления, неразрешённые травматические переживания могут трансформироваться в устойчивые формы ПТСР, сопровождаемые навязчивыми воспоминаниями, хронической тревожностью, эмоциональной дисрегуляцией и трудностями в управлении агрессивными импульсами.

Именно поэтому в рамках данного исследования в качестве фокуса анализа были выбраны родители, имеющие в своём опыте эпизоды детского насилия. Это позволило проследить не только прямое влияние травматического опыта на формирование ПТСР, но и его опосредованное воздействие на выбор воспитательных стратегий. Такой подход даёт возможность эмпирически подтвердить клинико-психологическую гипотезу о том, что насилие в детстве является значимым предиктором не только ПТСР во взрослом возрасте, но и межпоколенческой трансляции травмы через поведение в родительской роли.

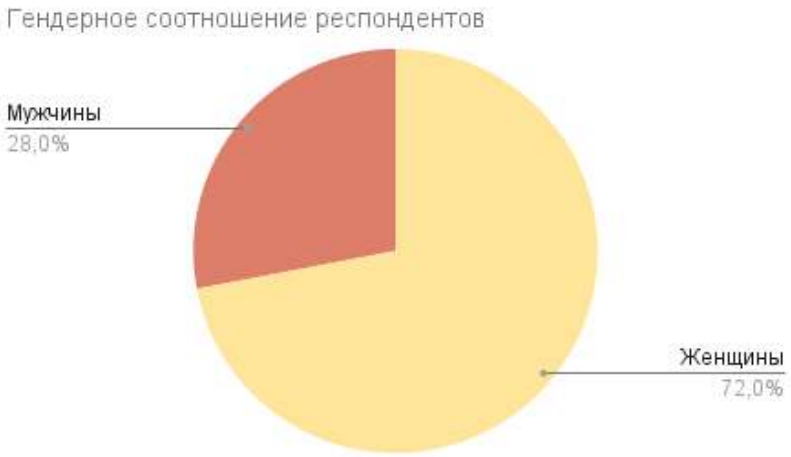
Гипотеза. Предполагается, что нарушения, возникающие вследствие детской психической травмы, не ограничиваются внутренними переживаниями личности, но находят отражение и в её поведенческих проявлениях. Одним из наиболее значимых механизмов такого влияния может выступать воспроизведение насильственных практик во взрослом родительском поведении. Таким образом, можно выдвинуть гипотезу о существовании континуума: первичное переживание насилия в детстве → развитие посттравматического стрессового расстройства → нарушение системы саморегуляции → формирование агрессивных или наказующих стратегий воспитания в родительской роли.

Основной целью эмпирического исследования являлось выявление взаимосвязей между пережитым в детстве насилием, последующим развитием ПТСР и тенденцией к воспроизведению насильственных моделей во взрослом родительском поведении. Особое внимание уделялось тому, каким образом ранняя психическая травматизация отражается на

системе саморегуляции личности: у многих родителей, подвергавшихся эмоциональному или физическому насилию в детстве, формируются симптомы ПТСР, включающие навязчивые воспоминания, хроническую тревожность, вспышки гнева и трудности с контролем импульсов. Эти нерешенные травматические переживания не остаются внутренними – они находят выражение во внешних воспитательных практиках. Таким образом, исследование направлено на эмпирическое подтверждение того, что детский травматический опыт является значимым предиктором как для развития ПТСР во взрослом возрасте, так и для склонности к агрессивному, наказующему или девиантному стилю воспитания. В фокусе анализа находилась именно корреляция: чем более выражены признаки ПТСР у родителей, тем выше вероятность того, что в их поведенческих стратегиях воспроизводятся элементы насилия, испытанные ими самими в детстве.

Методологическая основа исследования была построена на сочетании количественных методов сбора и анализа данных.

Анкетирование и выборка. Количественные данные были собраны в ходе анкетного опроса, который проводился с использованием платформы Google Forms в период с сентября 2024 года по сентябрь 2025 года. В исследовании приняли участие 398 совершеннолетних респондентов (имеющие детей) отобранных по принципу добровольного участия. Гендерный состав выборки включал 28 % мужчин и 72 % женщин (рис.1). Участие было анонимным, что способствовало повышению достоверности и искренности ответов.



Рисинук 1 – Гендерное соотношение респондентов

В рамках исследования были использованы два диагностических инструмента. Первый – разработанный авторский опросник, ориентированный на проверку основной гипотезы. Второй – стандартизированный международный опросник по ПТСР.

Опросник оценки влияния физического насилия, пережитого в детстве, и его последствий в родительском поведении представляет собой ретроспективную самооценочную методику, направленную на выявление травматического детского опыта и его связи с современными воспитательными практиками. Опросник включал следующие блоки: факты физического насилия, пережитого в детстве, влияние неразрешенного стресса на взрослое поведение и трансляция опыта в родительских практиках. Принципиальным моментом в разработке методики стал отказ от прямого заимствования существующих западных шкал, что связано с необходимостью учета социокультурных и исторических реалий Казахстана. Использование иностранных опросников без глубокой адаптации могло бы привести к искажению данных и снижению валидности исследования в ином культурном контексте. Отсутствие культурной адаптации, как известно, способно существенно подорвать надежность и интерпретируемость результатов [23, с.251-269].

Опросник по ПТСР (PCL-5). Для оценки выраженности симптоматики посттравматического стрессового расстройства у родителей применялся PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5). Этот инструмент состоит из 20 утверждений, соответствующих основным диагностическим кластерам DSM-5: навязчивое воспроизведение травмы (кластер B), избегание травматических напоминаний (кластер C), негативные изменения в когнициях и настроении (кластер D), гипервозбуждение (кластер E).

Каждый пункт оценивается по шкале от 0 («совсем не беспокоило») до 4 («очень сильно беспокоило»). Суммарный показатель варьирует от 0 до 80 баллов; значение ≥33 баллов рассматривается как пороговое для вероятного диагноза ПТСР. Опросник позволяет выявить не только наличие симптомов, но и степень их выраженности, что дало возможность установить корреляцию между пережитым опытом насилия в детстве, проявлениями ПТСР у родителей и особенностями их воспитательного поведения.

Данные анализировались с использованием программы *Jamovi*. Применялись методы описательной статистики для оценки частоты ответов и уровней симптоматики, а также корреляционный анализ для выявления связей между наличием симптомов ПТСР и особенностями воспитательных практик.

Результаты исследования и обсуждение. Анализ данных, полученных в результате применения Опросника оценки влияния физического насилия, пережитого в детстве, и его последствий в родительском поведении, а также опросника PCL-5, позволил выявить закономерности, указывающие на высокую распространенность негативного детского опыта среди респондентов и его непосредственное влияние на формирование моделей воспитания во взрослом возрасте.

Обработка данных показала следующее:

1. Пережитое физическое насилие:

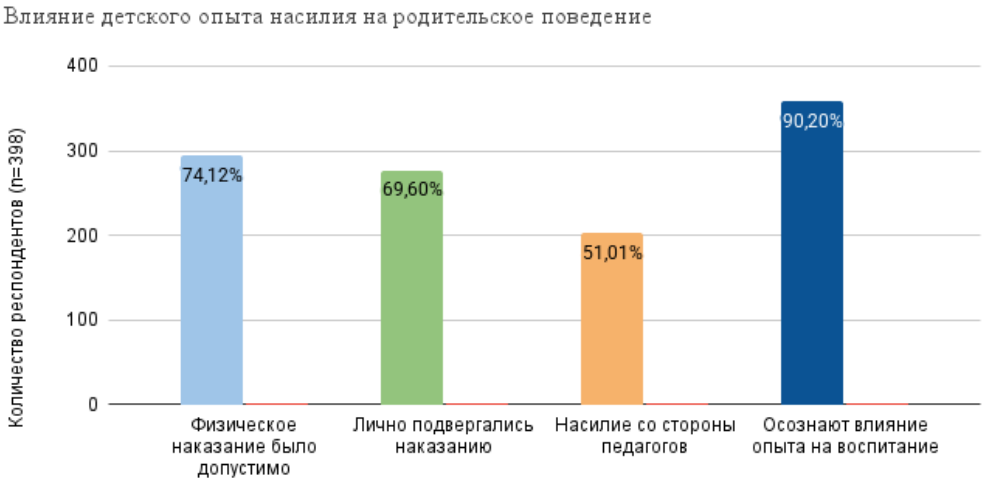
74,1 % (n = 295) утверждают, что их родители считали физическое наказание допустимым методом воспитания.

69,6 % (n = 277) лично подвергались физическому наказанию со стороны родителей.

51 % (n = 203) испытали физическое насилие со стороны педагогов или воспитателей.

2. Влияние детского опыта на родительское поведение:

90,2 % (n = 359) осознают влияние собственного детского опыта на текущие воспитательные стратегии (рис.2).



Рисинук 2 – Влияние детского опыта насилия на родительское поведение

Эти данные отражают широкое распространение практики физического подавления чувств и поведения ребенка в социокультурных условиях, где насилие воспринималось как «норма

воспитания». С позиции клинической психологии подобный опыт формирует у ребенка хронический стресс, снижает чувство безопасности и влияет на механизмы аффективной саморегуляции, что в дальнейшем может проявляться в трудностях управления эмоциями и импульсами уже во взрослом возрасте.

Таблица 1 – Опросник оценки влияния физического насилия, пережитого в детстве и его последствий в родительском поведении

№	Вопросы	Да	Нет
Опыт переживания физического насилия в детстве		**398 человек**	
1	Как считали ваши родители: допустимо ли физическое наказание как метод воспитания?	295	103
2	Подвергались ли вы физическому насилию со стороны родителей в детстве (шлепки, удары и т.д.)?	277	111
3	Подвергались ли вы физическому наказанию со стороны учителей или воспитателей	203	195
Влияние неразрешенного стресса на родительское поведение и перенос		***398 человек***	
4	Замечали ли вы, что ваш опыт детства повлиял на ваши собственные методы воспитания и подход к детям?	359	39

Симптоматика ПТСР у родителей (по PCL-5). Результаты показали, что значительная часть родителей имеет признаки посттравматического стресса, которые находят отражение в их родительском поведении: выраженная тревожность, гипервозбуждение, трудности в контроле гнева и повышенная раздражительность.

Таблица 2 – Уровни выраженности симптомов ПТСР по PCL-5 (N = 398)

№	Уровень симптоматики	Баллы PCL-5	Количество (n)	% от выборки
1	Низкая (отсутствие клинической значимости)	0–19	146	36,7 %
2	Умеренная (подозрение на ПТСР)	20–32	128	32,2 %
3	Клинически значимая (вероятный ПТСР)	≥33	124	31,1 %

Около трети родителей имели клинически значимые показатели ПТСР. В большинстве случаев такие родители демонстрировали нарушения саморегуляции: трудности в управлении эмоциями, склонность к аффективным вспышкам и переносу нерешенного травматического опыта в процесс воспитания детей.

Обсуждение. Полученные результаты подтверждают, что опыт насилия в детстве имеет долгосрочные последствия и формирует предрасположенность к развитию ПТСР во взрослом возрасте. Сочетание воспоминаний о насилии, неразрешенного чувства вины и стыда, а также нарушенной эмоциональной регуляции приводит к тому, что родители воспроизводят элементы агрессивного воспитания в отношении собственных детей.

С клинико-психологической точки зрения, эти данные иллюстрируют социокультурный феномен ПТСР: психическая травматизация ребенка в условиях насилия не только закрепляет патологические механизмы реагирования (например, гипервозбуждение, агрессивные импульсы, диссоциацию), но и формирует устойчивые схемы взаимодействия, которые переносятся в последующие поколения. Данный социокультурный феномен позволяет представить *клинико-психологическую модель трансляции психической травмы,* отражающая взаимосвязь между детской психотравматизацией, развитием ПТСР во взрослом возрасте и последующей трансляцией травматического опыта в родительском поведении:

1. Детская психическая травма, в частности, физическое насилие формирует хронический стресс и нарушает базовые механизмы аффективной саморегуляции.

2. →Во взрослом возрасте у таких лиц формируется ПТСР или КПТСР, проявляющийся навязчивыми воспоминаниями, гипервозбуждением, тревожностью, диссоциацией и эмоциональной дисрегуляцией.

3. →Наличие ПТСР приводит к нарушению когнитивной и аффективной саморегуляции: возникают трудности в управлении гневом, импульсивностью, усиливается негативное самоотношение.

4. →Эти нарушения находят отражение в родительской идентичности и проявляются в дисфункциональных воспитательных практиках – применении насилия, жесткого контроля, эмоциональном отчуждении.

5. →В результате происходит передача психической травмы: дети, растущие в таких условиях, подвергаются риску вторичной травматизации, что запускает новый цикл травматического опыта (рис.3).

Рисинук 3 – Клинико-психологическая модель межпоколенческой трансляции травмы

Заключение. Проведенное исследование убедительно демонстрирует, что посттравматическое стрессовое расстройство оказывает системное, многомерное влияние на психическое и поведенческое здоровье личности. На уровне теоретического анализа подтверждается высокая коморбидность ПТСР с аффективными (депрессией, дистимией), тревожными (паническими и генерализованными тревожными расстройствами), а также с расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ. Такая клиническая сопряженность указывает на то, что ПТСР не ограничивается узким спектром симптоматики, а формирует расширенные паттерны психической уязвимости, усиливающие риск дезадаптации и подрывающие устойчивость личности в долгосрочной перспективе.

Эмпирические данные, полученные в нашем исследовании, позволяют дополнить этот теоретический контур конкретными клинико-психологическими наблюдениями: у родителей с выраженными признаками ПТСР значительно чаще выявляются дисфункциональные родительские практики, включающие агрессивные и наказующие формы поведения. Эти проявления можно рассматривать как продолжение неразрешенного травматического опыта, находящего выражение в нарушении эмоциональной саморегуляции, снижении толерантности к стрессу и трудностях в построении эмпатических отношений с ребенком. В данном контексте ПТСР выступает не только как индивидуальное клиническое расстройство, но и как системный фактор, способствующий воспроизводству травмы в семейных и межпоколенческих взаимодействиях.

Предложенная клинико-психологическая модель межпоколенческой трансляции психической травмы интегрирует данные теоретических и эмпирических исследований, показывая, что травматический опыт детства – через развитие ПТСР и его последствий во взрослом возрасте – играет ключевую роль в формировании дисфункциональных воспитательных стратегий и повышает риск повторной травматизации следующего поколения. Эта модель подчеркивает значимость аффективной дисрегуляции, когнитивных искажений и нарушений родительской идентичности как центральных звеньев механизма передачи травмы.

Практическая значимость исследования заключается в необходимости разработки и внедрения комплексных программ ранней диагностики и психопрофилактики, ориентированных на выявление симптомов ПТСР. Реализация таких программ позволит не только улучшить психическое здоровье взрослых, но и прервать цикл межпоколенческой передачи психической травмы, снижая риски для психического и поведенческого здоровья детей. В условиях Казахстана данное направление приобретает особую актуальность, так как учитывает социокультурные особенности региона и восполняет дефицит локально адаптированных инструментов клинической психодиагностики.

Список использованной литературы.

1. Мазур Е. С. Роль личностной саморегуляции в процессе психотерапии психической травмы у пациентов с пограничными психическими расстройствами // Российский психиатрический журнал. 2010. № 6. С. 58–63. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lichnostnoy-samoregulyatsii-v-protsesse-psihoterapii-psihicheskoy-travmy-u-patsientov-s-pogranichnymi-psihicheskimi (дата обращения: 30.09.2025).

2. World Health Organization. Post-traumatic stress disorder (PTSD) – fact sheet [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/post-traumatic-stress-disorder (дата обращения: 25.09.2025).

3. Kessler R.C., Aguilar-Gaxiola S., Alonso J., Benjet C., Bromet E.J., Cardoso G., … Koenen K.C. Posttraumatic stress disorder in the World Mental Health Surveys // Psychological Medicine. – 2017. – Vol. 47, № 13. – P. 2260–2274. - DOI: 10.1017/S0033291717000708.

4. Wang S., Barrett E., Hicks M. H.-R., Martsenkovskyi D., Holovanova I., Marchak O., Ishchenko L., Haque U., Fiedler N. Associations between mental health symptoms, trauma, quality of life and coping in adults living in Ukraine: A cross-sectional study a year after the 2022 Russian invasion // Psychiatry Research. – 2024. – Vol. 339. – P. 116056. - DOI: 10.1016/j.psychres.2024.116056.

5. Ahmed S.H., Zakai A., Zahid M., Jawad M.Y., Fu R., Chaiton M. Prevalence of post-traumatic stress disorder and depressive symptoms among civilians residing in armed conflict-affected regions: a systematic review and meta-analysis // General Psychiatry. - 2024. - Vol. 37, - No. 3. - e101438. - DOI: 10.1136/gpsych-2023-101438.

6. Джайнакбаев Н. Т., Ешимбетова С. З., Распопова Н. И., Редько М. С., Станбаев Д. К., Мизанбаев Д. М., Тусупова С. Р., Каукербекова К. Д., Токпаева А. К., Малгельдиев А. Т., Малгелдиева Е. В. Динамика структуры заюолеваемости психическими расстройствами в период пандемии COVID-19 по городу Алматы // West Kazakhstan Medical Journal. - 2022. - №2 (64). – С.80-86. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-struktury-zabolevaemosti-psihicheskimi-rasstroystvami-v-period-pandemii-covid-19-po-g-almaty (дата обращения: 30.09.2025).

7. Maercker A. Development of the new CPTSD diagnosis for ICD-11 // Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation. - 2021. - Vol. 8. - Article 7. - DOI: 10.1186/s40479-021-00148-8.

8. Казенная, Е.В. (2020). Современные зарубежные исследования посттравматического стрессового расстройства и его лечения эффективными психотерапевтическими методами у взрослых. // Современная зарубежная психология, - 9(4), 110–119. https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090410

9. Friedman M. J., Resick P. A., Bryant R. A., Brewin C. R. Considering PTSD for DSM-5 // Depression & Anxiety. - 2011. - Vol. 28,- No. 9. - P. 750–769. - DOI: 10.1002/da.20767.

10. Jowett S., Karatzias T., Shevlin M., Albert I. Differentiating symptom profiles of ICD-11 PTSD, complex PTSD, and borderline personality disorder: A latent class analysis in a multiply traumatized sample // Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment. - 2020. - Vol. 11, - No. 1. - P. 36–45. - DOI: 10.1037/per0000346.

11. World Health Organization. ICD-11 implementation. URL: https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/icd-11-implementation#:~:text=72,11 (дата обращения: 30.09.2025).

12. National Institute for Health and Care Excellence (NICE). Recommendations: Post-traumatic stress disorder — recognition and management (guideline NG116). URL: https://www.nice.org.uk/guidance/ng116/chapter/recommendations#:~:text=DSM-5%20does%20not%20include%20a,specifier%20of%20a%20%27dissociative%20subtype (дата обращения: 30.09.2025).

13. Phoenix Australia. Australian Guidelines for the Prevention and Treatment of Acute Stress Disorder, Posttraumatic Stress Disorder and Complex PTSD. URL: https://www.phoenixaustralia.org/australian-guidelines-for-ptsd/#:~:text=The%20Guidelines%20were%20developed%20by,new%20diagnosis%20of%20complex%20PTSD (дата обращения: 30.09.2025).

14. Wang S.-K., Feng M., Fang Y., Lv L., Sun G.-L., Yang S.-L., Guo P., Cheng S.-F., Qian M.-C., Chen H.-X. Psychological trauma, posttraumatic stress disorder and trauma-related depression: A mini-review // World Journal of Psychiatry. - 2023. - Vol. 13, - No. 6. - P. 331–339. - DOI: 10.5498/wjp.v13.i6.331.

15. Karatzias T., Hyland P., Bradley A., Cloitre M., Roberts N. P., Bisson J. I., Shevlin M. Risk factors and comorbidity of ICD-11 PTSD and complex PTSD: Findings from a trauma-exposed population based sample of adults in the United Kingdom // Depression and Anxiety. - 2019. - Vol. 36, - No. 9. - P. 887–894. - DOI: 10.1002/da.22934.

16. Lofthouse K., Beeson E., Dalgleish T., Danese A., Hodgekins J., Mahoney-Davies G., Smith P., Stallard P., Wilson J., Meiser-Stedman R. Characteristics of complex posttraumatic stress disorder (PTSD) in young people with PTSD following multiple trauma exposure // Journal of Child Psychology and Psychiatry. *- 2024. - Vol. 65, - No. 6. - P. 822–831. - DOI: 10.1111/jcpp.13918.*

17. Roberts N. P., Roberts P. A., Jones N., Bisson J. I. Psychological interventions for post-traumatic stress disorder and comorbid substance use disorder: A systematic review and meta-analysis // Clinical Psychology Review. *- 2015. - Vol. 38. - P. 25–38. - DOI: 10.1016/j.cpr.2015.02.007.*

18. Harvey L. R., Slade T., Marel C., Mills K. L. ICD-11 PTSD, complex PTSD, and substance use disorder: Associations and clinical correlates // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2025. (Epub ahead of print, 12 June). DOI: 10.1037/tra0001957.

19. Pagura J., Stein M. B., Bolton J. M., Cox B. J., Grant B., Sareen J. Comorbidity of borderline personality disorder and posttraumatic stress disorder in the U.S. population // Journal of Psychiatric Research. - 2010. -Vol. 44, - No. 16. - P. 1190–1198. - DOI: 10.1016/j.jpsychires.2010.04.016.

20. Fenster R. J., Lebois L. A. M., Ressler K. J., Suh J. Brain circuit dysfunction in post-traumatic stress disorder: from mouse to man // Nature Reviews Neuroscience. - 2018. - Vol. 19, - No. 9. - P. 535–551. - DOI: 10.1038/s41583-018-0039-7.

21. Brown T. A., Campbell L., Lehman C. L., Grisham J. R., Mancill R. B. Current and lifetime comorbidity of the DSM-IV anxiety and mood disorders in a large clinical sample // Journal of Abnormal Psychology. – 2001. – Vol. 110 (4). – P. 585–599.

22. Breslau N., et al. Trauma and post-traumatic stress disorder in the community: The 1996 Detroit area survey of trauma // Archives of General Psychiatry. – 1998. – Vol. 55. – P. 626–631.

23. Heine S.J. Norenzayan A. Toward a psychological science for a cultural species// Perspectives on Psychological Science. - 2006. - Vol. 1(3). - P. 251–269.

МРНТИ 15.81.61 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.021**

Akhatova S.T.[1], Tapalova O.B.[1] Кенжетаева Р.О[2]. Singh S[3]*
[1]Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
[2]Narxoz University
[3]Punjab University, Chandigarh, India

REVIEW OF INTERNATIONAL EXPERIENCE IN INTEGRATING CHATBOTS AND AI TECHNOLOGIES INTO PSYCHOLOGICAL SUPPORT PRACTICES FOR ADDICTION

Abstract

The global rise of substance-related and behavioral addictions highlights the need for scalable, accessible, and evidence-based psychological interventions. Traditional forms of counseling and rehabilitation often fail to ensure timely support, continuity of care, and sufficient therapist availability. This study aims to analyze and systematize international research on the integration of artificial intelligence (AI) chatbots into psychological support for addiction treatment. Literature was searched in PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar (2017–2025) using predefined keywords; inclusion focused on chatbot interventions for substance-related or behavioral addictions reporting empirical outcomes or validated therapeutic frameworks. Six representative models were analyzed: Woebot/W-SUDs, Tess, Chatbot-Assisted Therapy (CAT) for methamphetamine use, Quin for smoking cessation, the simulation-based LLM system ChatThero, and a field-defining systematic review. The analysis demonstrated that chatbot-based interventions are feasible and acceptable for individuals with substance-use and behavioral addictions. Reported outcomes include reduced craving intensity, improved emotional regulation, and increased engagement in treatment. CAT showed measurable clinical improvement through toxicology data and retention rates, while Quin and ChatThero demonstrated enhanced adaptation to motivational interviewing and relapse-prevention frameworks. The findings indicate that AI-mediated conversational systems can effectively complement traditional therapy by providing continuous support and promoting self-management. Further research is needed to verify long-term clinical outcomes, ensure ethical oversight, and adapt interventions to diverse cultural and linguistic contexts.

Keywords: artificial intelligence in mental health, AI-driven chatbots, addiction treatment, digital psychological support, relapse prevention technologies.

Ахатова С.Т.[1], Тапалова О.Б.[1], Кенжетаева Р.О[2]. Singh S [3].
[1]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)
[2]Нархоз университеті (Алматы, Қазақстан)
[3] Пенджаб университеті, Чандигарх, Индия

ТӘУЕЛДІЛІККЕ ҚАРСЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ ПРАКТИКАЛАРЫНА ЧАТ-БОТТАР МЕН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ИНТЕГРАЦИЯЛАУДЫҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕСІНЕ ШОЛУ

Аңдатпа

Заттық және мінез-құлықтық тәуелділіктердің әлемдік деңгейде өсуі ауқымды, қолжетімді және ғылыми дәлелденген психологиялық араласулардың қажеттілігін айқындайды. Дәстүрлі кеңес беру және оңалту түрлері көбіне уақтылы қолдауды, терапияның үздіксіздігін және мамандардың жеткілікті қолжетімділігін қамтамасыз ете алмайды. Осы зерттеудің мақсаты — тәуелділіктерді емдеуде жасанды интеллект (ЖИ) негізіндегі чат-боттарды психологиялық қолдау тәжірибесіне енгізу бойынша халықаралық зерттеулерді талдау және жүйелеу.

Әдебиеттерді іздеу PubMed, Scopus, Web of Science және Google Scholar деректер базаларында 2017–2025 жылдар аралығында алдын ала анықталған кілт сөздер арқылы жүргізілді. Іріктеу критерийлеріне тәуелділікке қарсы чат-бот араласуларының эмпирикалық нәтижелері немесе валидтелген терапиялық үлгілері бар зерттеулер енгізілді. Алты үлгілік модель талданды: Woebot/W-SUDs, Tess, метамфетаминге тәуелділікті емдеуге арналған Chatbot-Assisted Therapy (CAT), темекі шегуді тоқтатуға бағытталған Quin, симуляциялық LLM жүйесі ChatThero, сондай-ақ осы саладағы бағыт беруші жүйелі шолу (systematic review). Талдау нәтижелері чат-бот негізіндегі араласулардың химиялық және мінез-құлықтық тәуелділігі бар адамдар үшін тиімді әрі қабылдануға лайықты екенін көрсетті. Есептелген нәтижелердің ішінде — тәуелділікке деген ұмтылыстың төмендеуі, эмоциялық реттелудің жақсаруы және емдеу процесіне қатысу деңгейінің артуы бар. CAT моделі токсикологиялық деректер мен қатысушылардың бағдарламада қалу көрсет-кіштері арқылы клиникалық тұрғыдан маңызды жақсару көрсетті, ал Quin мен ChatThero мотивациялық сұхбат және рецидивтің алдын алу қағидаттарына тиімді бейімделгенін дәлелдеді. Зерттеу нәтижелері ЖИ арқылы жүзеге асатын диалогтық жүйелердің дәстүрлі психо-терапияны тиімді толықтыра алатынын, үздіксіз қолдау көрсетіп, өзін-өзі басқару дағдыларын дамытуға ықпал ететінін дәлелдейді. Алдағы зерттеулер ұзақ мерзімді клиникалық нәтижелерді растауға, этикалық бақылауды қамтамасыз етуге және интервенцияларды әртүрлі мәдени және тілдік контексттерге бейімдеуге бағытталуы тиіс.

Түйін сөздер: психикалық денсаулықтағы жасанды интеллект, ЖИ негізіндегі чат-боттар, тәуелділікті емдеу, цифрлық психологиялық қолдау, рецидивтің алдын алу технологиялары.

Ахатова С.Т.[1], Тапалова О.Б.[1], Кенжетаева Р.О[2]. Singh S[3].
[1]Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)
[2]Университет Нархоз (Алматы, Казахстан)
[3]Университет Пенджаба, г. Чандигарх, Индия

ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ИНТЕГРАЦИИ ЧАТ-БОТОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРАКТИКУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИ ЗАВИСИМОСТЯХ

Аннотация

Глобальный рост числа случаев зависимостей — как связанных с употреблением психоактивных веществ, так и поведенческих — подчёркивает необходимость масштабируемых, доступных и научно обоснованных психологических интервенций. Традиционные формы консультирования и реабилитации нередко оказываются недостаточными для обеспечения своевременной поддержки, непрерывности терапии и достаточного охвата клиентами. Цель данного исследования — проанализировать и систематизировать международные работы, посвящённые интеграции чат-ботов на основе искусственного интеллекта (ИИ) в практику психологической помощи при зависимостях. Поиск литературы осуществлялся в базах данных PubMed, Scopus, Web of Science и Google Scholar за период с 2017 по 2025 годы с использованием заранее определённых ключевых слов. Включение исследований проводилось по критерию наличия эмпирических данных или валидированных терапевтических моделей, связанных с чат-ботами, применяемыми при химических и поведенческих зависимостях. Были проанализированы шесть репрезентативных моделей: Woebot/W-SUDs, Tess, Chatbot-Assisted Therapy (CAT) для лечения зависимости от метамфетамина, Quin для отказа от курения, симуляционная LLM-система ChatThero, а также крупный систематический обзор, задающий направления дальнейших исследований. Результаты анализа показали, что интервенции с использованием чат-ботов являются реализуемыми и приемлемыми для лиц с химическими и поведенческими зависимостями.

Среди зафиксированных эффектов — снижение интенсивности влечения, улучшение эмоциональной саморегуляции и повышение вовлеченности в терапевтический процесс. Модель CAT продемонстрировала клинически значимое улучшение по данным токсикологических анализов и показателям удержания в программе, тогда как Quin и ChatThero проявили высокую степень адаптации к принципам мотивационного интервьюирования и профилактики рецидивов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что системы диалогового взаимодействия, основанные на ИИ, могут эффективно дополнять традиционную психотерапию, обеспечивая непрерывную поддержку и способствуя самоуправлению поведением.

Для дальнейшего развития направления необходимы исследования, направленные на подтверждение долгосрочных клинических результатов, обеспечение этического контроля и адаптацию вмешательств к разнообразным культурным и языковым контекстам.

Ключевые слова: искусственный интеллект в психическом здоровье, чат-боты на основе ИИ, лечение зависимостей, цифровая психологическая поддержка, технологии профилактики рецидивов.

Introduction The intersection of clinical psychology and artificial intelligence (AI) is reshaping the way psychological support is conceptualized, delivered, and sustained in addiction treatment. As societies face rising rates of both substance-related and behavioral addictions, traditional models of psychological assistance struggle to provide timely, continuous, and stigma – free care. The resulting gap between need and care delivery has accelerated interest in digital systems – particularly AI-driven chatbots – as potential mediators of psychological support.

While digital health tools have historically been limited to tracking, monitoring, and prompting behavior, current systems increasingly simulate relational presence. Conversational agents such as Woebot, Tess, and Replika are no longer presented merely as wellness companions; they are being positioned as therapeutic actors within structured care pathways. These systems can deliver elements of cognitive-behavioral therapy (CBT), motivational interviewing (MI), relapse-prevention strategies, and self-monitoring prompts in moments when human contact is unavailable. Preliminary findings suggest that such interventions may reduce cravings, improve affect regulation, and increase treatment engagement in populations with addiction risk. However, the evidence remains uneven across regions and methodologies. Health systems differ in how they regulate the use of AI in mental health services, how they evaluate safety and efficacy, and how they define the ethical boundaries of automated support [1 – 3].

There is therefore a need to critically examine not only what AI-assisted chatbots are capable of, but under which conditions they can responsibly participate in addiction recovery. The aim of this narrative review is to analyze and systematize international experience with clinically oriented chatbots and AI-driven conversational systems designed to support individuals with substance use disorders and related addictive behaviors. We focus on representative systems from recent literature – Woebot (including its adaptation for substance use), Tess, Chatbot-Assisted Therapy (CAT) for methamphetamine use, Quin for smoking cessation support, and the large-language-model-based system ChatThero—alongside a recent systematic review of chatbot-based addiction support. By comparing these models, we identify therapeutic mechanisms, methodological trends, and ethical constraints that shape how AI is being integrated into psychological assistance for addiction. We argue that AI should not be conceptualized as a replacement for psychotherapy, but as a scalable medium of therapeutic presence between human-led interventions.

Materials and methods / methodology of review This article is a narrative and comparative review synthesizing evidence on AI-enabled conversational agents developed for psychological support in the context of addiction. The review draws on peer-reviewed publications and preprint studies published between 2017 and 2025, including both clinical pilot studies and simulation-based evaluations.

Sources were identified through searches in PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar using combinations of the following keywords: “chatbot,” “conversational agent,” “addiction,” “substance use disorder,” “relapse prevention,” “motivational interviewing,” “cognitive behavioral therapy,” “digital mental health,” “AI,” and “large language model.” Studies were eligible for inclusion if they met at least one of the following criteria:

(1) they described a chatbot or AI-driven conversational agent explicitly designed to support individuals with substance-related or behavioral addictions;

(2) they reported empirical data on treatment engagement, craving reduction, relapse prevention, mood regulation, or retention in care;

(3) they proposed and evaluated an explicit therapeutic framework (e.g., CBT, MI, mindfulness-based relapse prevention) operationalized through chatbot interaction;

(4) they analyzed ethical, relational, or clinical implications of chatbot-mediated psychological support for addiction.

We excluded: (a) general-purpose assistants (e.g., non-clinical voice assistants) that provide unregulated advice without an embedded therapeutic model; (b) purely technical system descriptions without behavioral or clinical relevance; and (c) wellness chatbots for stress management that did not address addiction, relapse risk, or compulsive use. When multiple studies described iterations of the same system, we prioritized studies reporting concrete outcomes or clinically meaningful evaluation.

For comparative analysis, we selected six representative cases frequently cited in the literature or notable for methodological rigor:

– The systematic review by Ogilvie, Prescott, and Carson on chatbots in substance use support [4];

– Woebot and its adaptation for substance use (W-SUDs), evaluated by Prochaska et al. (2021) [1];

– Tess, developed by X2AI, focusing on culturally responsive emotional support [2];

– Chatbot-Assisted Therapy (CAT) for methamphetamine use disorder, implemented in an outpatient clinical setting [5];

– Quin, a smoking-cessation chatbot co-designed using real counselor–client dialogue [6];

– ChatThero (Wang et al., 2025), a large-language-model-based multi-agent system evaluated in simulated, clinically modeled addiction scenarios [7].

Because this is a narrative review and not a meta-analysis, the purpose is not to estimate pooled effect sizes, but to map therapeutic mechanisms, methodological structures, and ethical considerations across different chatbot paradigms.

Results 1. *Systematic characterization of chatbot-based support for substance use* The review by Ogilvie, Prescott, and Carson [4] represents one of the earliest structured attempts to synthesize empirical evidence on chatbots for individuals seeking help with substance use disorders. Their analysis emphasized that, despite the growing commercial visibility of AI-based mental health tools, relatively few chatbot interventions for addiction had undergone systematic clinical assessment. Most available studies were constrained by short intervention windows, self-report outcomes, small and demographically narrow samples, and the absence of long-term follow-up. The authors also noted a conceptual split within the term “chatbot.” On one side were purpose-built therapeutic chatbots designed to deliver structured psychological interventions such as CBT, motivational interviewing, or relapse-prevention strategies. On the other side were general-purpose conversational assistants capable of offering advice on substance use without clear clinical safeguards. This distinction is critical: unregulated assistants were shown in some cases to provide unsafe or misleading responses when queried about substance misuse, highlighting the ethical and clinical risk of deploying unsupervised conversational AI in high-vulnerability contexts.

2. *Woebot / W-SUDs: structured CBT and motivational interviewing in self-guided format*

Woebot is a conversational agent originally designed to deliver brief, structured cognitive-behavioral and dialectical behavior therapy (DBT) – inspired exercises, emotional check-ins, and reflective prompts through mobile messaging. Motivational interviewing (MI) provides a client-

centered, autonomy-supportive therapeutic framework that emphasizes eliciting intrinsic motivation for change rather than imposing directive instructions. Miller and Rollnick [8] describe MI as a collaborative process focused on strengthening a person's own commitment to behavioral change through empathic communication, reflective listening, and reinforcement of self-efficacy. These principles align closely with the design of conversational agents for addiction support, which aim to encourage user-driven goal setting and enhance internal motivation through non-judgmental dialogue and supportive guidance.

Speaking about DBT, it is important to note that its relevance to addiction treatment has been supported in clinical settings. For instance, Rezaie et al. [9] reported that DBT significantly improved emotion regulation, distress tolerance, craving management, and depressive symptoms among individuals with opioid dependence, highlighting the role of DBT mechanisms in supporting behavioral change and affective stabilization in substance-use populations. These therapeutic principles inform Woebot's design, in which DBT-based coping strategies are translated into short, accessible micro-interventions aimed at enhancing self-regulation across daily situations. An adapted version, Woebot for Substance Use Disorders (W-SUDs), was evaluated by Prochaska and colleagues [1] as an eight-week, self-guided intervention for adults reporting problematic alcohol or drug use. Participants interacted with the chatbot several times per week, completing structured modules targeting relapse prevention, craving awareness, cognitive reframing, mood regulation, and self-efficacy.

Preliminary findings suggested several positive trends. Participants reported reductions in substance-use days per month and craving intensity, along with improvements in mood and anxiety. Self-reported confidence in resisting urges increased. In qualitative feedback, many participants described Woebot as supportive and trustworthy, and some reported a perceived sense of "being understood," despite knowing the agent was automated. This perception of therapeutic alliance—traditionally considered a human relational construct—appeared to emerge in part from Woebot's consistent availability, empathic tone, and ability to mirror users' language.

However, the study had limitations. The design was not fully randomized, the observation period was short, the outcomes were primarily self-reported, and the sample skewed toward individuals who were already motivated to seek help (and was largely female). The absence of long-term follow-up prevents conclusions about sustained abstinence or relapse trajectories. These constraints indicate that Woebot and W-SUDs should not be interpreted as stand-alone treatment for addiction, but rather as structured digital extensions of established therapeutic logic.

3. *Tess: culturally adaptive, stigma-reducing emotional support*

Tess, developed by X2AI, reflects a different design philosophy. Rather than strictly enforcing manualized psychotherapy techniques, Tess focuses on emotionally responsive, nonjudgmental dialogue with users who may be unwilling or unable to engage directly with human clinicians. Early deployments suggested decreases in perceived stress and increases in reported feelings of support, especially among users experiencing shame, fear of judgment, or social withdrawal. In the context of addiction, this matters because reluctance to seek help is often driven more by anticipated stigma than by lack of need. Tess's contribution, according to early evaluations, lies not in rigid protocol delivery but in psychological safety: it provides a channel where users can disclose urges, fear of relapse, or emotional distress without experiencing moral condemnation [2].

Evidence from Tess is promising but remains largely based on self-report and short-term interaction metrics. There is limited data tying Tess specifically to objective addiction-related outcomes such as reductions in substance intake or verified relapse prevention. As such, Tess illustrates how conversational support can lower the emotional barrier to help-seeking, but it does not yet establish durable clinical impact on substance use behavior.

4. *Chatbot-Assisted Therapy (CAT) for methamphetamine use disorder: continuity of care in outpatient treatment*

One of the most clinically grounded implementations is Chatbot-Assisted Therapy (CAT), developed for individuals with methamphetamine use disorder and deployed in an outpatient addiction-treatment setting. Unlike many prototypes evaluated only in laboratory or pilot environments, CAT was integrated directly into ongoing clinical care. The chatbot was delivered through LINE, a widely used messaging platform, which reduced stigma associated with "installing an addiction app" and minimized friction for users [5].

CAT combined three functional strands: (1) psychoeducation about addiction mechanisms and high-risk triggers, reformulated into brief, daily micro-learning modules; (2) mindfulness-based relapse-prevention techniques aimed at helping users tolerate urges without acting on them; and (3) continuous self-monitoring of mood, craving intensity, and perceived stress, alongside links to crisis resources. The goal was not to "replace therapy," but to maintain therapeutic presence between human-led sessions—precisely the time window where relapse risk is often highest.

Across a six-month observation period, participants using CAT showed a lower proportion of methamphetamine-positive urine toxicology results compared with control patients, and modestly better treatment retention. Participants also described CAT as comforting, relevant, and easy to use, frequently mentioning the value of having "someone" who checked in daily. These findings suggest that reliable, judgment-free contact may stabilize motivation and reduce impulsive, high-risk behavior in critical moments. Importantly, these outcomes were supported by objective clinical measures (urine screens) rather than self-report alone, which strengthens the credibility of this model.

Nonetheless, limitations remain. The sample was relatively homogeneous, the follow-up window was still limited, and the system's language and tone were culturally specific. Long-term relapse trajectories and post-discharge outcomes were not fully established. Still, CAT demonstrates that AI-supported conversational systems can function as extensions of outpatient addiction care, especially in settings with limited human resources.

5. *Quin: co-designed smoking-cessation counseling through modeled human dialogue*

Quin is a chatbot developed to support smoking cessation, and it represents a methodological innovation in how therapeutic dialogue is encoded. Rather than being built purely from theory, Quin was trained using transcripts of real counseling sessions — approximately thirty recorded Quitline sessions totaling over eighteen hours of authentic therapist–client interaction. From these transcripts, developers extracted recurrent structures in counseling: assessment of motivation, identification of relapse triggers, reinforcement of self-efficacy, and planning coping strategies. These conversational patterns were then translated into a hybrid architecture combining rule-based logic, linguistic matching, sentiment analysis, and case-based reasoning.

Quin conducts an initial structured "appointment" to generate an individualized quit plan, then follows up at planned intervals to reassess motivation, discuss adherence to pharmacotherapy, and address emerging barriers. The chatbot refers back to the user's own prior statements ("you said last time that…"), which gives the interaction a sense of continuity and personal memory [6].

From a behavioral psychology perspective, Quin aligns closely with motivational interviewing principles: instead of prescribing action, it invites the user to articulate internally meaningful reasons to change, anticipate stressors, and select feasible coping strategies [10]. Early evaluations indicate that users experience Quin as supportive and nonjudgmental, and that its consistent emotional neutrality reduces feelings of guilt associated with relapse events — a known barrier to continued engagement in cessation programs.

Beyond motivational interviewing, such emotionally supportive and autonomy-enhancing approaches are consistent with evidence from positive psychology interventions, which have been shown to strengthen well-being and reduce depressive symptoms through reinforcement of strengths-based coping and self-directed motivation [10]. This suggests that conversational systems incorporating compassionate tone, validation of user agency, and focus on psychological resources may foster more sustainable engagement and resilience throughout the cessation process.

At the same time, the Quin system's current implementation is shaped by a specific cultural and linguistic environment (Australian Quitline), which raises questions of generalizability across regions without adaptation.

6. *ChatThero: multi-agent large-language-model system for adaptive therapeutic dialogue*

ChatThero, introduced by Wang, Yao, Yang, Li, Qian, and Yu [7], represents a new generation of AI-driven psychological support systems for addiction recovery. Unlike earlier chatbots that relied on pre-authored scripts or finite-state logic, ChatThero is built on a large-language-model architecture aligned to therapeutic goals through supervised fine-tuning and Direct Preference Optimization. Its design centers on a multi-agent simulation framework: a "patient agent" that models emotional volatility and motivational resistance, a "therapy agent" that produces empathetic, motivational-interviewing-style responses, and an "environment agent" that injects destabilizing stressors such as financial strain or interpersonal conflict. This arrangement allows the system to rehearse complex, multi-turn addiction counseling scenarios under dynamic and high-risk conditions.

To train these agents, the authors constructed ethically sanitized, high-fidelity patient profiles derived from anonymized narratives in online addiction-support communities. These profiles encode factors such as impulsivity, ambivalence, relapse history, and emotional reactivity. In simulated trials with hundreds of virtual patients categorized by resistance level ("easy," "medium," "hard"), ChatThero increased motivational readiness for change and treatment confidence compared with baseline conversational models, and it managed to resolve high-resistance cases in fewer conversational turns. Human evaluators, including licensed clinicians, rated ChatThero's responses higher in empathy, persuasive appropriateness, and behavioral realism than those produced by comparison systems.

It is important to note, however, that these findings are based on simulation rather than longitudinal clinical outcomes in human patients. While the simulated patient model is psychologically sophisticated, real-world addiction is influenced by social, cultural, economic, and biological factors that cannot yet be fully captured in synthetic conversational environments. The authors themselves acknowledge the need for culturally adaptive versions, multilingual expansion, and ethically monitored clinical trials to evaluate sustained abstinence, relapse prevention over time, and therapeutic alliance in real patients.

Discussion 1. *Evolution of chatbot-mediated addiction support* Across the examples reviewed, AI-driven conversational systems have advanced along a clear trajectory. Early models (e.g., Tess) emphasized emotional accessibility and stigma reduction: creating psychologically safe space for disclosure without fear of moral judgment. Subsequent systems (e.g., Woebot / W-SUDs) embedded structured therapeutic content such as CBT, mindfulness, and relapse-prevention strategies into short, repeatable interventions. Clinically integrated systems (e.g., CAT) then extended this model into real outpatient care, offering continuous check-ins, psychoeducation, and coping prompts between human-led sessions — precisely when relapse risk peaks. More recent systems (e.g., Quin) built on real-world counselor language to reproduce motivational interviewing dynamics with high fidelity, and advanced frameworks (e.g., ChatThero) now attempt to model resistance, ambivalence, and situational stressors adaptively using large-language-model architectures.

Taken together, these developments suggest that the function of chatbots in addiction care is shifting from static information delivery toward dynamic therapeutic mediation. The contemporary chatbot does not only "give advice"; it engages in ongoing dialogue that supports self-reflection, monitors relapse risk, reinforces self-efficacy, and sustains contact through moments of acute vulnerability.

2. *Psychological mechanisms: presence, safety, and self-efficacy*

Several recurring psychological mechanisms emerge across systems:

– Continuous presence. CAT and Woebot create a sense of ongoing accompaniment, which participants describe as reassuring. This continuity of presence appears to support motivation and reduce feelings of isolation during craving episodes.

– Psychological safety. Tess and Quin demonstrate that nonjudgmental tone and emotional neutrality can lower shame and encourage honest self-report. This is particularly relevant for individuals who avoid human clinicians due to fear of stigma.

– Guided self-efficacy. Woebot, Quin, and ChatThero all reinforce autonomy by prompting users to articulate their own reasons for change, identify personal triggers, and rehearse coping strategies. This aligns with motivational interviewing, which treats intrinsic motivation as more durable than externally imposed instruction.

– Micro-structures of accountability. CAT shows how daily, low-intensity check-ins can serve as a behavioral anchor, reminding patients that recovery is an active, continuous process rather than a topic confined to scheduled therapy hours.

These mechanisms are clinically meaningful because addiction relapse is often opportunistic and affect-driven: the urge emerges, peaks, and recedes within minutes. Traditional therapy models struggle to cover these "in-between" intervals. Chatbots, by contrast, can inhabit exactly that temporal space.

3. *Ethical and clinical constraints*

Despite their promise, AI-driven conversational agents in addiction care raise unresolved concerns.

First, there is the question of "algorithmic empathy." Many participants in studies such as Woebot and CAT described a felt sense of being understood. This subjective bond may improve engagement, but it also raises questions of informed consent: to what extent do users understand the limits of the system's abilities, and are they at risk of over-relying on a nonhuman agent during psychological crises? If a user experiences the chatbot as a stable attachment figure, does that create a new form of dependence on a digital presence rather than fostering internalized self-regulation?

Second, safety and accuracy remain critical. The review by Ogilvie et al. showed that general-purpose conversational assistants can provide misleading or dangerous advice regarding substance use. This indicates that not all "chatbots" are clinically appropriate for vulnerable users. Addiction-support systems require explicit therapeutic framing, escalation pathways, and transparent ethical boundaries regarding crisis intervention.

Third, privacy and data ethics are central. Systems like ChatThero attempt to address this by training on sanitized, reconstructed patient profiles rather than identifiable clinical transcripts. This approach allows simulation of high-risk counseling scenarios without exposing real patients. However, once such systems are deployed in real settings, questions of data retention, clinician oversight, and accountability for adverse outcomes will intensify.

Fourth, cultural and contextual adaptation remains underdeveloped. Quin is tuned to Australian smoking-cessation discourse; CAT is embedded in a clinical and linguistic environment where LINE is normative; ChatThero is trained on English-language, Western-context addiction narratives. The generalizability of these systems to other regions — including Central Asia and other areas with limited access to mental-health professionals — is still largely hypothetical. Without localization of language, norms, stigma narratives, and health-system pathways, the same chatbot may produce very different levels of trust, engagement, and safety.

4. *Structural limitations of current evidence*

Across the literature, several methodological limitations recur:

– Short follow-up windows. Most interventions are evaluated over weeks or a few months; there is little evidence about relapse trajectories six months or one year later.

– Non-randomized or partially controlled designs. Many studies rely on self-selected, motivated participants, which may inflate observed benefits.

– Reliance on self-report. Apart from CAT (which included urine toxicology), outcomes often depend on self-declared mood, craving, or use reduction.

– Limited demographic diversity. Some samples are predominantly female, treatment-seeking, and already in contact with services, which limits generalizability to populations with lower motivation or severe polysubstance use.

– Simulation-based evaluation. ChatThero demonstrates advanced adaptive interaction under simulated conditions. This is promising for safety testing and scalability, but findings from simulated "patients" cannot be assumed to predict longitudinal outcomes in real human users.

By acknowledging these limitations, we can interpret the reported benefits as important but preliminary. The evidence supports the feasibility and acceptability of chatbot-mediated psychological support in addiction care, and in some cases suggests clinically meaningful associations with improved engagement, reduced risky use behavior, and enhanced readiness to change. However, claims of causal impact on long-term abstinence or relapse prevention remain provisional.

5. *Implications for underserved systems*

One of the most practically significant findings concerns scalability. Models such as CAT show that chatbot-mediated support can be embedded into existing outpatient infrastructure without replacing clinicians. This has direct implications for regions with limited specialist availability, such as rural areas or health systems with workforce shortages. In such contexts, chatbots may function as continuity-of-care scaffolds: maintaining contact, reinforcing relapse-prevention strategies, and prompting crisis escalation when needed. Rather than competing with therapists, these systems can multiply therapeutic reach during high-risk intervals between in-person sessions.

Conclusion This review shows that the integration of AI-driven chatbots into psychological support for addiction has progressed from experimental novelty to a structured and increasingly clinically informed field. Early systems established emotional availability and stigma reduction; subsequent models embedded validated therapeutic techniques such as CBT, motivational interviewing, mindfulness-based relapse prevention, and craving management; clinically integrated tools extended care into the daily lives of patients; and emergent large-language-model frameworks now attempt to simulate adaptive therapeutic reasoning, resistance, and relapse risk in complex, evolving psychological states.

Across these developments, a consistent theme emerges: the value of AI in addiction support lies less in technical sophistication and more in psychological integrity. Systems are most effective when they embody therapeutic principles such as respect for autonomy, nonjudgmental stance, self-efficacy building, and consistent presence. Preliminary evidence suggests that such systems can support treatment engagement, reduce self-reported craving and negative affect, and improve perceived readiness to change. At the same time, the risks are nontrivial. Overreliance on perceived "algorithmic empathy," absence of culturally adapted safeguards, and limited long-term validation all indicate that these tools must remain under human clinical oversight.

AI should not be framed as a replacement for psychological care in addiction. Its emerging role is as a medium of therapeutic presence: maintaining supportive contact when human providers are unavailable, reinforcing coping strategies during moments of acute vulnerability, and transforming recovery from a once-a-week appointment into an ongoing, lived process. The challenge for the next stage of research is not merely to build more persuasive chatbots, but to establish ethically accountable, clinically validated, culturally adaptive systems that extend—not supplant—the human capacity to offer stability, understanding, and hope.

References

1. Prochaska JJ, Vogel EA, Chieng A, Kendra M, Baiocchi M, Pajarito S, Robinson A. A Therapeutic Relational Agent for Reducing Problematic Substance Use (Woebot): Development and Usability Study. J Med Internet Res. 2021 Mar 23;23(3):e24850. doi: 10.2196/24850. PMID: 33755028; PMCID: PMC8074987.

2. Fulmer R, Joerin A, Gentile B, Lakerink L, Rauws M. Using Psychological Artificial Intelligence (Tess) to Relieve Symptoms of Depression and Anxiety: Randomized Controlled Trial.

JMIR Ment Health. 2018 Dec 13;5(4):e64. doi: 10.2196/mental.9782. PMID: 30545815; PMCID: PMC6315222.

3. Ta-Johnson, Vivian & Griffith, Caroline & Boatfield, Carolynn & Wang, Xinyu & Civitello, Maria & Bader, Haley & DeCero, Esther & Loggarakis, Alexia. (2020). User Experiences of Social Support from Companion Chatbots in Everyday Contexts: Thematic Analysis. Journal of Medical Internet Research 2020 Mar 6;22(3):e16235. doi: 10.2196/16235. PMID: 32141837; PMCID: PMC7084290.

4. Ogilvie L, Prescott J, Carson J. The Use of Chatbots as Supportive Agents for People Seeking Help with Substance Use Disorder: A Systematic Review. Eur Addict Res. 2022;28(6):405-418. doi: 10.1159/000525959. Epub 2022 Aug 30. PMID: 36041418.

5. Chun-Hung L, Guan-Hsiung L, Wu-Chuan Y, Yu-Hsin L. Chatbot-assisted therapy for patients with methamphetamine use disorder: a preliminary randomized controlled trial. Front Psychiatry. 2023 Jul 7;14:1159399. doi: 10.3389/fpsyt.2023.1159399. PMID: 37484677; PMCID: PMC10359989.

6. Bendotti H, Ireland D, Lawler S, Oates D, Gartner C, Marshall HM. Introducing Quin: The Design and Development of a Prototype Chatbot to Support Smoking Cessation. Nicotine Tob Res. 2024 Apr 22;26(5):612-620. doi: 10.1093/ntr/ntad217. PMID: 37936253; PMCID: PMC11033568.

7. Wang, Junda & Yao, Zonghai & Yang, Zhichao & Li, Lingxi & Qian, Junhui & Yu, Hong. (2025). ChatThero: An LLM-Supported Chatbot for Behavior Change and Therapeutic Support in Addiction Recovery. 10.48550/arXiv.2508.20996.

8. Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). Motivational interviewing: Helping people change (3rd edition). The Guilford Press.

9. Rezaie, Zeinab & Afshari, Behrooz & Balagabri, Zohreh. (2021). Effects of Dialectical Behavior Therapy on Emotion Regulation, Distress Tolerance, Craving, and Depression in Patients with Opioid Dependence Disorder. Journal of Contemporary Psychotherapy. 55. 163-172. 10.1007/s10879-020-09487-z.

10. Sin NL, Lyubomirsky S. Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms With Positive Psychology Interventions:A Practice-Friendly Meta-Analysis. Journal of Clinical Psychology. 2009; 65(5):467–487.10.1002/Jclp.20593 [PubMed: 19301241]

IRSTI 15.41.47 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.022**

A. Uteulova[1], M. Asimov[1], B. Piko[2], R. Kuatbekova[3], L. Buletova[4]*

[1]Turan University, Almaty, Kazakhstan
[2]University of Szeged, Szeged, Hungary
[3]Peoples' Friendship University named after Academician A.Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan
[4]South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov Shymkent, Kazakhstan

THE EFFECTIVENESS OF THE SELF-CONTROL METHOD (COPING STRATEGY) IN CASE OF EMOTIONAL BURNOUT OF ONCOLOGICAL NURSES

Abstract

Nurses working in the oncology field face unique challenges and pressures in their profession on a daily basis. Due to high demands, fear of mistakes, emotional overload and frequent contact with traumatic events, it is especially important for them to use effective coping strategies, in other words, self-control methods. The purpose of the study is to analyze the characteristics of different methods of self-control (coping strategies), identify the level of emotional burnout in cancer nurses and implement the author's training program. The main area of research is the evaluation of the effectiveness of coping strategies used by nurses of cancer centers and departments. This includes using a questionnaire to identify which coping strategies they most often use in COMECON.

The article identifies and describes 16 effective self-coping techniques that can help nurses reduce stress and burnout. These include seeking emotional support, taking care of your health, physical activity and relaxation. As an empirical study, the authors used the questionnaire "Professional burnout", adapted by N.Vodopyanova and E.Starchenkova, which allowed to determine the level of emotional burnout in nurses of cancer centers. The developed training program helped to increase the degree of emotional stability among nurses from the experimental group, which. in turn, demonstrates its effectiveness in preventing emotional burnout. Main results show that the use of effective coping strategies significantly reduces burnout and improves the quality of life of nurses. The contribution of this study to the field of psychology and medicine is the development of practical recommendations for improving the psycho-emotional state of medical workers. The practical significance of the results of the work lies in the possibility of introducing the proposed strategies into the daily practice of medical institutions.

Key words: self-control method, coping strategies, emotional burnout, cancer nurses, health workers, emotional stability.

А.А. Утеулова[1], М.М. Асимов[1], Б.Ф. Пико[2], Р.Э. Қуатбекова[3], Л.А. Булетова[4]*

[1]«Тұран» университеті, Алматы, Қазақстан
[2]Сегед Университеті, Сегед, Венгрия
[3]Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Шымкент, Қазақстан
[4]Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

ОНКОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІНДЕГІ МЕЙІРБИКЕЛЕРДЕГІ ЭМОЦИОНАЛДЫ КҮЙІНУ КЕЗІНДЕ ӨЗІН-ӨЗІ ИГЕРУ ӘДІСІНІҢ (КОПИНГ-СТРАТЕГИЯ) ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа

Онкологиялық салада жұмыс істейтін медбикелер күнделікті өз кәсібінде ерекше қиындықтар мен ауыртпалықтарға тап болады. Жоғары талаптарға, қателіктерден қорқуға, эмоционалды шамадан тыс жүктемеге және травматикалық оқиғалармен жиі байланыста болғандықтан, тиімді копинг-стратегияларды, басқаша айтқанда, өзін-өзі басқару әдістерін қолдану өте маңызды. Зерттеудің мақсаты - өзін-өзі басқарудың әртүрлі әдістерінің (копинг-

стратегия) сипаттамаларын талдау, онкологиялық профильдегі медбикелердің күйіну деңгейін анықтау және авторлық тренинг бағдарламасын жүзеге асыру. Зерттеудің негізгі бағыты онкологиялық орталықтар мен бөлімшелердің медбикелері қолданатын күрес стратегияларының тиімділігін бағалау болып табылады. Бұл олардың эмоционалды күйіну жағдайында қандай копингтік стратегияларын жиі қолданатынын анықтау үшін сауалнаманы пайдалануды қамтиды. Мақалада медбикелерге стресс пен шаршау деңгейін төмендетуге көмектесетін өзін-өзі басқарудың 16 тиімді әдісі көрсетілген және сипатталған. Оларға эмоционалды қолдау іздеу, денсаулыққа қамқорлық жасау, физикалық белсенділік және релаксация кіреді. Эмпирикалық зерттеу ретінде авторлар Н. Водопьянова мен Е. Старченкова бейімдеген «Кәсіби күйіну» сауалнамасын қолданды, бұл онкологиялық орталықтардың медбикелеріндегі эмоционалды күйіну деңгейін анықтауға мүмкіндік берді. Әзірленген тренинг бағдарламасы эксперименттік топтағы медбикелер арасында эмоционалды тұрақтылық дәрежесін арттыруға көмектесті, бұл, өз кезегінде, оның күйіп қалудың алдын алудағы тиімділігін көрсетеді. Эмоционалды күйіну медицина қызметкерлерінің, әсіресе онкологиялық мекемелерде жұмыс істейтін медбике-лердің кәсіби қызметіндегі маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Ауыр науқастармен үнемі байланыста болу, жауапкершіліктің жоғары деңгейі және психологиялық күйзеліс елеулі стресстік жағдайларға әкеледі. Бұл факторлар эмоционалдық шаршаудың даму қаупін арттырады, бұл көрсетілетін медициналық көмектің сапасын айтарлықтай төмендетуі, кәсіби қанағаттануды нашарлатуы және кәсіби деформацияға әкелуі мүмкін. Осыған байланысты өзін-өзі басқарудың тиімді әдістерін (төбелесу стратегияларын) зерделеу және енгізу медбикелердің кәсіби дамуының және эмоционалды күйіуді алдын алудың маңызды аспектісі болып табылады. Зерттеудің өзектілігі сонымен қатар нақты медициналық тәжірибеде қолданылуы мүмкін күйіді азайтудың қолжетімді және ғылыми негізделген тәсілдерін табу қажеттілігімен анықталады. Тиімді күресу стратегиялары медбикелердің эмоционалдық жағдайын жақсартып қана қоймайды, сонымен қатар онкологиялық бөлімшелердің жалпы тұрақтылығы мен тиімділігін арттырады

Түйін сөздер: өзін-өзі басқару әдісі, копингтік стратегиялары, эмоционалды күйіну, онкологиялық медбикелер, медицина қызметкерлері, эмоционалды тұрақтылық.

А.А. Утеулова[1]„ М.М. Асимов[1], Б.Ф. Пико[2] , Р.А. Куатбекова[3], Л.А. Булетова[4]*
[1]Университет «Туран», Алматы, Казахстан
[2] Сегедский Университет, Сегед, Венгрия
[3]Университет дружбы народов им. А. Куатбекова, Шымкент, Казахстан
[4]Южно-Казахстанский педагогический университет им. Ө. Жәнібекова, Шымкент, Казахстан

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА САМОСОВЛАДАНИЯ (КОПИНГ-СТРАТЕГИИ) ПРИ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ У МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР ОНКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация

Медсестры, работающие в онкологической области, ежедневно сталкиваются с уникальными вызовами и нагрузками в своей профессии. В связи с высокими требованиями, страхом перед ошибками, эмоциональным перегрузом и частым контактом с травматическими событиями, им особенно важно пользоваться эффективными копинг-стратегиями, иными словами, методами самосовладания. Цель исследования заключается в анализе характеристик разных методов самосовладания (копинг-стратегий), выявлении уровня эмоционального выгорания у медсестер онкологического профиля и реализации авторской тренинговой программы. Главным направлением исследования валяется оценка эффективности копинг-стратегий, применяемых медсестрами онкологических центров и отделений. Это включает использование опросника, для выявления того, какие копинг-стратегии они чаще всего используют при СЭВ.

В статье выделены и описаны 16 эффективных методов самосовладания, помогающие медсестрам уменьшить уровень стресса и эмоционального выгорания. Они включают поиск эмоциональной поддержки, проявление заботы о своем здоровье, физическую активность и релаксацию. В качестве эмпирического исследования, авторами был применен опросник «Профессиональное выгорание», адаптированный Н. Водопьяновой и Е. Старченковой который позволил определить уровень эмоционального выгорания у медсестер онкологических центров. Разработанная тренинговая программа помогла повысить степень эмоциональной устойчивости среди медсестер из экспериментальной группы, что, в свою очередь, демонстрирует ее эффективность в предотвращении эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание является одной из наиболее значимых проблем в профессиональной деятельности медицинских работников, особенно медсестер, работающих в онкологических учреждениях. Постоянный контакт с тяжелобольными пациентами, высокий уровень ответственности и психологическая нагрузка приводят к значительным стрессовым ситуациям.

Эти факторы увеличивают риск развития эмоционального выгорания, что может существенно снижать качество оказываемой медицинской помощи, ухудшать профессиональную удовлетворенность и приводить к профессиональной деформации. В этой связи изучение и внедрение эффективных методов самосовладения (копинг-стратегий) становится важным аспектом профессионального развития и профилактики эмоционального выгорания у медсестер.

Актуальность исследования также определяется необходимостью поиска доступных и научно обоснованных подходов к снижению уровня выгорания, которые могут быть использованы в условиях реальной медицинской практики. Эффективные копинг-стратегии способны не только улучшить эмоциональное состояние медицинских сестер, но и повысить общую стабильность и эффективность работы онкологических отделений

.**Ключевые слова:** метод самосовладания, копинг-стратегии, эмоциональное выгорание (СЭВ), медсестры онкологического профиля, медработники, эмоциональная устойчивость.

Introduction In modern living conditions, people often find themselves in stressful situations and experience professional crises. Certain specialists are particularly susceptible to high levels of stress and anxiety due to the nature of their professional activities. For example, healthcare workers face a high risk of developing emotional burnout syndrome, which is caused by the heavy responsibility for patients' lives, chronic fatigue, and a lack of opportunities to relax and recover.

When speaking about healthcare workers, it is most often oncologists and oncology nurses who face patient deaths due to illness. Since cancer is difficult to completely cure, and some of its types are not treatable at all, patients are forced to live the remainder of their lives contemplating imminent death. As for the nurses, empathizing with patients and regretting their inability to help them, they deplete their emotional resources. Moreover, hearing the sorrowful and sometimes accusatory remarks of the patient's relatives, the nurses sink even deeper into a state of crisis and demotivation in their work in this field.

To prevent emotional burnout, specialists are advised to use various coping strategies, or, in other words, methods of self-regulation. These refer to ways of coping with stress that manifest in a person's thoughts, feelings, and actions. There are many coping methods that healthcare workers can apply. However, it is important to understand the characteristics of these coping strategies and their impact on emotional burnout among nurses before recommending and actively using them.

Thus, the purpose of this study is to analyze the characteristics of various methods of coping (coping strategies), identify the level of emotional burnout among oncology nurses, and test the developed training program.

The research tasks are as follows:

1. To review previous studies on coping methods in the context of medical practice;
2. To analyze effective coping strategies suitable for oncology nurses;

3. To identify the benefits of these coping strategies;
4. To diagnose the state of emotional burnout among oncology nurses;
5. To develop and implement a training program for enhancing emotional resilience and stress tolerance in nurses.

Literature Review O.I. Komolkina analyzed the specific characteristics of emotional burnout among nurses working in ward and procedural settings, using V.V. Boyko's method of studying emotional burnout. In her study, Komolkina demonstrated significant differences in the emotional burnout process among different categories of nurses (Komolkina, 2016: 14).

I.A. Vasilieva and her colleagues studied the issue of burnout syndrome in conjunction with dominant coping strategies and the severity of alexithymia among medical workers in oncology. The researchers conducted a study among doctors and nurses from the "Nadezhda" Oncology Center, which revealed a correlation between alexithymia levels and the severity of burnout syndrome (EBS) in medical staff. Their results showed a positive correlation between alexithymia and burnout indicators (Vasilieva, 2016: 4).

A.V. Semenova, in her thesis, studied potential measures for preventing professional burnout among medical staff. She presented a training program aimed at reducing the risk of burnout, which included various coping strategies. Semenova emphasized the importance of preventing professional burnout, noting that its development can lead to negative consequences such as decreased quality of professional performance and impaired psychological contact with patients (Semenova, 2019: 3).

P.A. Kislyakov and his co-authors examined the resilience and coping strategies used by Russian medical workers to combat emotional burnout during the fourth wave of the COVID-19 pandemic. Their research identified a negative correlation between resilience and anxiety levels, along with burnout during that period. Constructive coping strategies were most commonly practiced by medical workers, helping them avoid burnout, while non-constructive strategies led to increased burnout levels (Kislyakov, 2022: 227).

Internationally, M.N. Litvinenko studied the role of coping strategies in preventing burnout among healthcare personnel. Her research focused on the manifestation of burnout syndrome and the relationship between the severity of burnout and the coping strategies applied by healthcare workers. The study found that healthcare professionals with high levels of burnout predominantly employed unproductive coping strategies, such as confrontation and acceptance of responsibility, while rarely using productive strategies like distancing, problem-solving planning, and seeking social support (Litvinenko, 2021b: 53).

M.A. Al-Ruzzieh and O. Ayaad analyzed the relationship between workplace stress, coping strategies, and quality of life among oncology nurses in a specialized cancer center. The results of the empirical research showed that oncology nurses experience a moderate level of work-related stress, as well as moderate scores on coping strategies and health-related quality of life. Work stress indicators negatively correlated with the latter factor, indicating that an increase in work stressors reduces the quality of life for oncology nurses. At the same time, the participants most frequently resorted to coping methods such as seeking social support and problem-solving, balancing between emotion-focused and problem-focused coping strategies. In conclusion, the researchers emphasized the need for proper training in effective coping strategies (Al-Ruzzieh, 2021: 3002).

Elena Ortega-Campos and her colleagues analyzed the levels and prevalence of emotional burnout, psychological fatigue, and low compassion satisfaction among oncology nurses, as well as the ways to address them. The researchers found that nurses in oncology departments have the highest levels of emotional burnout and compassion fatigue. They note that increases in cases of emotional burnout and compassion fatigue among nursing staff can be avoided through proper assessment and the development of training programs (Ortega-Campos, 2019: 1).

Materials and Methods To achieve the objectives, the following methods were used:

1. Theoretical analysis of the literature on the research problem;
2. Comparative analysis of coping strategies recommended for healthcare workers;

3. The "Professional Burnout" questionnaire in Russian by N. Vodopyanova and E.Starchenkova (the authors of the original version are C. Maslach and S. Jackson (Maslach, 2001));

4. Methods of statistical data processing (Fisher's criterion and Mann–Whitney U test).

The survey and formative experiment involved 52 nurses from oncology centers, including the "Emirmed" Scientific Research Medical Institute and the Raevsky Clinic in Almaty.

Results and Discussion *Theoretical Research* Let us begin by defining the term “coping strategy” (self-control method). According to the definition provided by psychologist A.A. Zyuzkina, coping strategies are conscious techniques used by individuals to cope with difficulties and crisis situations (Zyuzkina, 2022: 1). In our case, these are methods of dealing with stress and psychological crises.

“Coping” generally refers to the variable emotional, behavioral, and cognitive efforts aimed at managing specific external and internal stressors (Mikhaylova, 2018: 258).

To resolve crisis or stressful situations, individuals develop a personal way of behavior aimed at reducing stress, called coping behavior. Coping behavior, as a type of social behavior, is characterized by situational, personal, and resource components (Bright, 2003: 196).

There are adaptive, relatively adaptive, and non-adaptive behavioral strategies. These can also be categorized as problem-solving strategies, strategies for seeking social support, and strategies for avoiding problems and engaging in non-adaptive behavior (Zhuravleva, 2011: 154).

In a broad sense, self-control methods involve a set of strategies and practices aimed at managing emotions and stress. This method helps nurses cope with emotional burnout and restore their mental and emotional resilience. Techniques such as deep breathing, meditation, yoga, psychotherapy, and others are part of self-control methods designed to help nurses recover, reduce stress levels, and improve their quality of life.

Considering the importance of practical implementation of self-control methods in combating emotional burnout, it is crucial to understand the nature of this phenomenon. Emotional burnout syndrome is a state of mental and physical exhaustion that occurs as a result of prolonged exposure to chronic stress in work environments.

According to O.I. Babich, EBS is a specific occupational disease common among people who work with other people, such as teachers (Babich, 2007: 3). In other words, individuals whose work involves interpersonal communication and interaction, including teachers, doctors, nurses, psychologists, psychotherapists, managers, and others, are more prone to EBS.

This method brings many benefits to oncology nurses. First, it helps them effectively manage emotional stress and improve psychological stability. Second, the self-control method enhances emotional well-being, leading to better relationships with patients and improved quality of medical care. Additionally, it promotes professional growth by increasing self-efficacy and confidence in nurses.

There are various classifications of self-control methods or coping strategies. One widely known classification by E. Heim, who identifies three types of coping strategies based on their adaptability:

- Adaptive
- Relatively adaptive
- Non-adaptive (Arestova, 2020: 76)

Moreover, Heim’s classification also categorizes coping strategies by the type of mental activity involved:

- Emotional
- Cognitive
- Behavioral (Hachaturova, 2013: 162)

I.A. Sych studied the role of non-constructive coping strategies in the development of emotional burnout among healthcare workers. Sych found that the use of non-constructive coping strategies (e.g., avoidance, distancing, and self-control) led to high levels of burnout, accompanied by exhaustion and resistance. In contrast, constructive strategies (e.g., seeking support, positive re-

evaluation, and problem-solving planning) were prevalent among individuals with lower levels of burnout (Sych, 2018: 603).

Oncology nurses, like other healthcare workers, have various strategies for coping with the stress and demands of their profession. Some of the most effective self-control methods for oncology nurses, considering the specific challenges of working with cancer patients, include the following:

1. *Planning and Organization*. Developing a work plan and organizing time effectively helps nurses manage their schedules more efficiently. This includes task lists, prioritizing work, and allocating time based on task importance and urgency. Time management skills are essential for nurses.

2. *Setting Healthy Boundaries.* It is important for nurses to learn to say "no" and establish boundaries with colleagues and patients. Oncology nurses need to determine which requests and demands can be reasonably met and which should be declined to avoid excessive workload and dissatisfaction.

3. *Emotional Support.* It is important for nurses to have a place where they can express their emotions and receive emotional support. This can include care from family, conversations with colleagues, participation in group therapy sessions, or seeking external support from a psychologist or counselor. Engaging in professional communities where they can communicate with people facing similar challenges can reduce anxiety and stress levels.

4. *Understanding and Empathy.* Working in oncology is emotionally demanding, so nurses must develop skills in understanding and empathy. While it is important for nurses to be empathetic towards patients, they also need to conserve their emotional resources and not become overly immersed in others' problems.

5. *Self-Care.* Oncology nurses must pay close attention to their physical and emotional well-being. A healthy diet, proper sleep, regular physical activity, and time for relaxation are essential to reduce stress and prevent burnout.

6. *Developing Communication Skills.* In the healthcare profession, especially in oncology, it is important for nurses to exhibit high levels of communication and persuasion skills. Interacting with cancer patients requires delicacy and sensitivity in communication. Nurses must learn to listen to and understand patients, clearly explain complex information, and provide emotional support. Additionally, communication skills help strengthen interpersonal relationships with colleagues.

7. *Continuous Learning and Improvement.* Oncology nurses should strive for continuous professional growth and development. Participating in seminars, conferences, and educational programs allows them to enhance their knowledge and skills in patient care. With updated knowledge and skills, nurses feel more confident and competent in their work.

8. *Seeking Support and Collaboration with Colleagues*. Teamwork can serve as a significant source of support for oncology nurses. Sharing experiences, solving problems together, and receiving support from colleagues can help reduce stress and improve the work environment. Developing collaborative skills and maintaining an open line of communication is essential.

9. *Meditation and Relaxation.* Meditation and relaxation techniques help oncology nurses reduce stress, improve concentration, and promote positive thinking. Regular meditation sessions can help nurses disconnect from problems, improve their mood, and find inner harmony. Techniques such as deep breathing, yoga, and massage can also be used to relieve tension and manage stress effectively.

10. *Maintaining Work-Life Balance.* Balancing work and personal life are crucial for self-control. Nurses should make time for themselves, their loved ones, and hobbies that help them relax and recharge. Engaging in cultural activities and hobbies brings joy and mental refreshment, allowing healthcare workers to disconnect from their daily professional duties.

11. *Avoiding Harmful Habits.* Smoking and alcohol consumption are the most common harmful habits that can lead to addiction and negatively affect physical and mental health. In fact, people become more irritable after smoking, even though they try to relieve stress and relax through it. This is because tobacco smoke and nicotine do not relieve nerve tension, but rather "slow down" critical

processes in the central nervous system. Medical staff should not abuse tobacco products, as nicotine negatively affects intelligence and productivity, manifesting in memory deterioration, inability to solve mental tasks, and impaired logical thinking. They should also avoid excessive alcohol consumption, as it negatively impacts cognitive processes and behavior, exacerbating psychological and personal problems.

12. *Physical Activity.* Regular exercise and physical activity can reduce stress and anxiety levels. Physical training enhances stamina, improves mood, and strengthens the immune system. Oncology nurses should prioritize their physical health to maintain the necessary resources to combat emotional burnout and fulfill their professional responsibilities.

13. *Practicing Positive Thinking.* Negative thoughts and expectations can worsen stress and negative emotional states. Healthcare workers can benefit from practicing positive thinking, identifying the positive aspects of their work, finding reasons for gratitude and joy, and fostering a sense of optimism. Creating a supportive psychological environment is key.

14. *Creating a Supportive Environment.* A supportive workplace environment where nurses can openly discuss their emotions and stressors is important. This can be achieved through debriefing sessions, regular communication, and joint problem-solving related to patient care and staff relationships. Given the complexities of oncology work, nurses must find their own coping strategies that match their individual needs and help them effectively handle the challenges they face daily.

15. *Taking Responsibility for One's Psychological State.* It is important for nurses to recognize and accept their problems and seek solutions. Everyone is responsible for their own life and the difficulties they face. Understanding this, nurses should work on developing emotional and stress resilience to ensure psychological well-being and prevent emotional burnout.

16. *Problem Solving.* Once the problem—emotional or professional burnout—has been identified, it is advisable for nurses to analyze ways to address it and take action. This could involve participating in training programs on stress management, emotional control, and applying productive coping strategies.

The above-mentioned coping methods and recommendations for successfully combating emotional burnout are illustrated in Figure 1.

Figure 1 - Coping Strategies for Emotional Burnout in Oncology Nurses

By analyzing the benefits of these coping strategies, the following positive outcomes can be highlighted:

1. *Developing Emotional Resilience*. Healthcare workers benefit from developing skills for managing emotions and maintaining composure. This can be achieved through practices such as meditation and relaxation, as previously mentioned. Attending psychological training for stress management can also be helpful.

2. *Emotional Unloading*. Nurses must be able to express their emotions constructively and find support from colleagues. Empathy and understanding from colleagues, family, and friends can help oncology nurses feel better, calmer, and find the strength to continue their professional duties.

3. *Emotional Management*. Oncology nurses are frequently exposed to patients' pain and suffering. Experiencing compassion fatigue, nurses must learn to conserve their emotional resources and approach others' problems more easily, while maintaining professionalism and a friendly attitude toward patients.

4. *Reducing Emotional Burnout*. Regularly practicing self-control methods helps nurses cope with high levels of stress and emotional tension, thereby reducing the risk of developing burnout.

5. *Improving Work Quality*. Nurses who pay attention to their psychological well-being and apply adaptive coping strategies are better equipped to meet the demands of their profession. This leads to better patient care and enhanced job performance.

6. *Strengthening Physical Health and Immunity*. Maintaining a healthy lifestyle, including proper nutrition, sufficient sleep, developing good habits, and maintaining optimism, positively impacts a nurse's overall health, allowing them to restore energy and remain productive.

7. *Personal and Professional Growth*. Developing flexible skills, such as time management, open-mindedness, communication, collaboration, and problem-solving, enhances personal abilities and increases the chances of career advancement.

8. *Life Satisfaction*. Nurses who make time for personal life, family, and rest report higher levels of life satisfaction. Engaging in hobbies and spending time with loved ones help healthcare workers relax and refresh themselves before the workday.

Empirical research

We used the "Professional Burnout" questionnaire, adapted by N. Vodopyanova and E. Starchenkova based on the model of K. Maslach and S. Jackson, both before and after the intervention in our experiment. After implementing the training program in the experimental group, the following results were obtained (as shown in Table 1).

Table 1 – Fisher's Angular Transformation Criterion Calculation Results after the Intervention

Groups	**"Effect present": Emotional stability formed**	**"No effect": Emotional stability not formed**	**Totals**
	φ*emp	**φ*emp**	
Experimental group	18 (69.2%)	8 (30.8%)	26 (100%)
Control group	9 (34.6%)	17 (65.4%)	26 (100%)

Based on these calculations, we found the empirical coefficient for Fisher's criterion (φ*emp), which is plotted on the significance axis.

Significance axis:

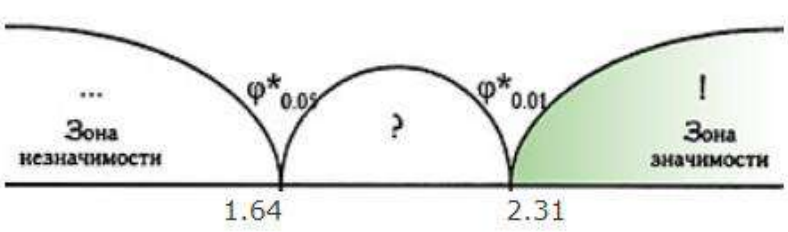


Figure 2 – Significance axis

Result: φ*emp = 2.549

The empirical value of φ* * lies in the zone of significance. The null hypothesis (H₀) is rejected.

Now let's take a closer look at the effectiveness of the formative experiment by comparing the results of the experimental and control group members by levels.

Table 2 – Comparative analysis of emotional resilience levels before and after the formative experiment

Levels	Experimental Group		Control Group	
	Before Experiment	After Experiment	Before Experiment	After Experiment
High	6 (23,1%)	8 (30,8%)	5 (19,2%)	6 (23,1%)
Average	7 (26,9%)	10 (38,4%)	9 (34,6%)	9 (34,6%)
Low	13 (50,0%)	8 (30,8%)	12 (46,2%)	11 (42,3%)

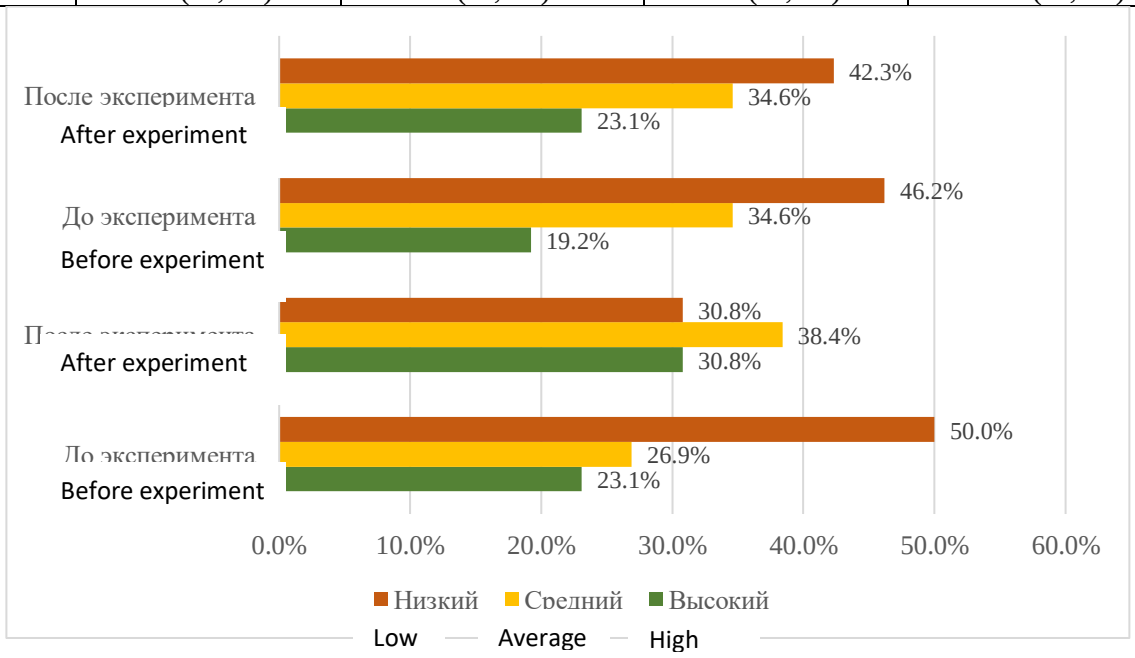


Figure 3 – Graphical Analysis of the Emotional Resilience Levels of Study Participants Before and After the Formative Experiment

As seen from Table 1 and Figure 3, the greatest improvement in emotional resilience (ER) and emotional resource management was shown by the members of the experimental group. Fewer changes were observed in the control group members, who did not undergo special training.

Thus, after the experiment, 8 out of 26 oncology nurses in the experimental group demonstrated a high level of emotional resilience, which is 2 more people than before. In the control group, one person was added to those who achieved high results (6 people).

Ten nurses showed an average level of emotional resilience after completing the training program, which is 3 more people than before. Among the control group, there were no significant changes (9 participants before and after the experiment).

As for low emotional resilience levels and high burnout severity, their number decreased by 5 people in the experimental group (f rom 13 to 8). In the control group, one person left this category and raised their emotional resilience level (from 12 to 11 nurses).

Table 3 – Analysis of the Effectiveness of the Formative Experiment Using the Mann-Whitney Criterion

Parameter	M	N	Mean rank	Rank sum	Mann-Whitney U	Asymptotic Significance
Emotional Resilience	Control	26	22,01	198,00	48,000	0,09*
	Experimental	26	24,03	250,00		
	Total	52				
Adaptive Coping Behavior	Control	26	21,03	214,50	90,800	,365*
	Experimental	26	24,97	260,50		
	Total	52				
Time management	Control	26	21,46	191,50	67,500	,049*
	Experimental	26	25,17	259,50		
	Total	52				

*- Differences are statistically significant ($p \leq 0.05$)

An analysis of empirical data comparing the scale scores of participants in the control and experimental groups, processed using the Mann-Whitney criterion, revealed significant differences across all parameters. This confirmed the effectiveness of the formative experiment aimed at developing emotional resilience, adaptive coping behavior, and time management skills.

Thus, in the experimental group, the developed training program was implemented. As a result, high levels of emotional resilience and self-control were achieved by the participants of this group compared to the control group members. This indicates that the training exercises used had an effect on helping nurses cope with stressful situations in their daily nursing practice in the oncology department of a medical clinic.

Conclusion Oncology nurses are constantly exposed to stress, emotional strain, and long working hours, which can lead to the development of emotional burnout. Burnout manifests as feelings of exhaustion, detachment from work, and decreased motivation. However, various coping methods can help nurses manage emotional burnout and maintain their mental well-being.

Coping strategies are an effective tool in combating emotional burnout and play an important role in maintaining the mental health of oncology nurses. Combining different strategies, such as meditation, physical activity, seeking emotional support, and maintaining a balance between work and personal life, can help nurses manage stress and preserve emotional well-being. Recognizing the importance of self-care and implementing coping strategies should become a priority in supporting healthcare workers, particularly those working in oncology.

Self-control methods help healthcare professionals restore the emotional balance and energy levels required to provide adequate care to patients. The main benefits of these methods include

improving self-efficacy, enhancing psychological well-being, and fostering professional development. Incorporating self-control methods into the daily practice of oncology nurses not only benefits them but also improves the quality of care and overall patient well-being.

The analysis of optimal coping strategies for oncology nurses has enabled the development of an author-designed training program aimed at increasing emotional resilience and stress management. The positive results of our experimental research demonstrate the effectiveness of using combined coping strategies that require cognitive, emotional, and behavioral efforts.

Литература

1. *Al-Ruzzieh M.A., Ayaad, O. Work Stress, Coping Strategies and Health-Related Quality of Life among Nurses at an International Specialized Cancer Center // Asian Pacific journal of cancer prevention - 2021. – Vol.22(9). – pp. 2995–3004. URL: https://doi.org/10.31557/APJCP.2021.22.9.2995.*
2. *Ortega-Campos E., Vargas-Román K., Velando Soriano, A., Suleiman-Martos N., Cañadas-De la Fuente G., Albendin-Garcia L., Gómez Urquiza J. Compassion Fatigue, Compassion Satisfaction, and Burnout in Oncology Nurses: A Systematic Review and Meta-Analysis. 2019. – 12(1). - 72. https://doi.org/10.3390/su12010072*
3. *Арестова Ю.С., Речкалова О.Л. Копинг-стратегии пациентов с травматической болезнью спинного мозга // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: сборник статей V Международной (75 Всероссийской) научно-практической конференции. – 2020. – №3. – С. 74-80.*
4. *Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: дисс. канд.психол.наук. – М., 2007. – 165 с. URL: https://www.dissercat.com/content/lichnostnye-resursy-preodoleniya-sindroma-professionalnogo-vygoraniya-pedagogov.*
5. *Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 352 с.*
6. *Васильева И.А., Хамаза М.С., Кайгородова Н.З., Парамонова О.В. Синдром эмоционального выгорания в контексте преобладающей копинг стратегии и выраженности алекситимии на примере онкологического центра «Надежда» // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2016. –Т.1. - № 1. – С.9-20 URL: http://bppasu.ru/article/view/1123.*
7. *Журавлева А.Л., Сергиенко Е.А. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 512 с. – URL: http://www.coping-kostroma.com/index.php/content/books/4-stress.*
8. *Зюзькина А.А. Способы совладания со стрессом (копинг-стратегии) [Электронный ресурс] – 2022. URL: https://part.gov.by/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni/6447-20210812-sposoby-sovladaniya-so-stressom-koping-strategii.*
9. *Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Карасева Т.В., Силаева О.А., Прияткин Д.А. Жизнестойкость и копинг-стратегии медицинских работников в противодействии эмоциональному выгоранию (во время четвертой волны пандемии COVID-19 в России) // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. - 2022. - №6. – С. 226-262 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-koping-strategii-meditsinskih-rabotnikov-v-protivodeystvii-emotsionalnomu-vygoraniyu-vo-vremya-chetvertoy-volny*
10. *Комолкина О.И. Особенности эмоционального выгорания личности медицинских сестер разного профиля" Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, №16, 2016, с. 14-22. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-vygoraniya-lichnosti-meditsinskih-sester-raznogo-profilya*
11. *Утеулова, А., Асимов, М. и Пико, Б. 2024. Применение методов самосовладания (копинг-стратегий) в борьбе с эмоциональным выгоранием медсестрами онкологического*

профиля. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 80, 3 (сен. 2024). DOI:https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.80.3.008.

12. *Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 299 с. — (Профессиональная практика). — ISBN 978-5-534-08627-0 (дата обращения: 07.03.2025).*
13. *Михайлова, Е.С. К вопросу о копинг-стратегиях человека / Е. С. Михайлова, Н. М. Пинегина. // Молодой ученый. — 2018. — № 48 (234). — С. 257-258.*
14. *Яцына И.В., Шеенкова М.В. Психологическое здоровье медицинских работников: особенности формирования профессионального выгорания и его профилактики // Гигиена и санитария. - 2024. - Т. 103. - №11. - С. 1298-1303. doi: 10.47470/0016-9900-2024-103-11-1298-1303*
15. *Сыч И. А.* Роль неконструктивных копинг-стратегий в развитии эмоционального выгорания медицинских работников *// СГН. 2018. №1 (2). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nekonstruktivnyh-koping-strategiy-v-razvitii-emotsionalnogo-vygoraniya-meditsinskih-rabotnikov (дата обращения: 07.03.2025).*
16. *Хачатурова М.Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал ВШЭ. - 2013. - №3. – С. 160-169 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschiy-repertuar-lichnosti-obzor-zarubezhnyh-issledovaniy*

References

1. *Al-Ruzzieh, M.A., & Ayaad, O. (2021). Work Stress, Coping Strategies, and Health-Related Quality of Life among Nurses at an International Specialized Cancer Center. Asian Pacific journal of cancer prevention, 22(9), 2995–3004. URL: https://doi.org/10.31557/APJCP.2021.22.9.2995.*
2. *Arestova, Ju.S., Rechkalova O.L. (2020). Koping-strategii pacientov s travmaticheskoj bolezn'ju spinnogo mozga [Coping strategies of patients with traumatic spinal cord disease]. Aktual'nye voprosy sovremennoj medicinskoj nauki i zdravoohranenija: sbornik statej V Mezhdunarodnoj (75 Vserossijskoj) nauchno-prakticheskoj konferencii, №3., S. 74-80.*
3. *Babich O.I. (2007). Lichnostnye resursy preodolenija sindroma professional'nogo vygoranija pedagogov [Personal resources for overcoming the syndrome of professional burnout for teachers]: Diss. kand. psihol. nauk. M., 165 s. URL: https://www.dissercat.com/content/lichnostnye-resursy-preodoleniya-sindroma-professionalnogo-vygoraniya-pedagogov.*
4. *Brajt D., Dzhons, F. (2003). Stress. Teorii, issledovanija, mify [Stress. Theories, research, myths]. SPb.: Prajm-Evroznak, 352 s.*
5. *Hachaturova M.R. (2013). Sovladajushhij repertuar lichnosti: obzor zarubezhnyh issledovanij [Personality's coping repertoire: a review of foreign studies]. Psihologija. Zhurnal VShJe, №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschiy-repertuar-lichnosti-obzor-zarubezhnyh-issledovaniy (data obrashhenija: 14.02.2024).*
6. *Kisljakov P.A., Shmeleva E.A., Karaseva T.V., Silaeva O.A., Prijatkin D.A. (2022). Zhiznestojkost' i koping-strategii medicinskih rabotnikov v protivodejstvii jemocional'nomu vygoraniju (vo vremja chetvertoj volny pandemii COVID-19 v Rossii) [Resilience and coping strategies of medical workers in countering emotional burnout (during the fourth wave of the COVID-19 pandemic in Russia)]. Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture, №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-koping-strategii-meditsinskih-rabotnikov-v-protivodeystvii-emotsionalnomu-vygoraniyu-vo-vremya-chetvertoy-volny (data obrashhenija: 14.02.2024).*
7. *Komolkina O.I. (2016). Osobennosti jemocional'nogo vygoranija lichnosti medicinskih sester raznogo profilja [Features of emotional burnout in nurses of different profiles]. Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-vygoraniya-lichnosti-meditsinskih-sester-raznogo-profilya (data obrashhenija: 28.10.2023).*

8. *Litvinenko M.N. (2021). Koping-strategii kak faktor preduprezhdenija sindroma jemocional'nogo vygoranija u srednego medicinskogo personala [Coping strategies as a factor in preventing burnout syndrome among nursing staff]. Minsk. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/264110/1/Annotacija%20Litvinenko.pdf*
9. *Maslach K., Dzhekson S. (2001). Oprosnik professional'nogo vygoranija Maslach [Professional burnout questionnaire of Maslach]. MBI/PV. Adaptacija: N.E. Vodop'janova, E.S. Starchenkova. URL: https://psytests.org/stress/maslachC-run.html*
10. *Mihajlova, E.S., Pinegina N.M. (2018). K voprosu o koping-strategijah cheloveka [On the issue of human coping strategies]. Tekst : neposredstvennyj, Molodoj uchenyj. №48 (234), S. 257-258. URL: https://moluch.ru/archive/234/54317/ (data obrashhenija: 29.10.2023).*
11. *Ortega-Campos, E., Vargas-Román, K., Velando Soriano, A., Suleiman-Martos, N., Cañadas-De la Fuente, G., Albendin-Garcia, L., Gómez Urquiza, J. (2019). Compassion Fatigue, Compassion Satisfaction, and Burnout in Oncology Nurses: A Systematic Review and Meta-Analysis. Sustainability, Vol. 12(1), 72. 10.3390/su12010072.*
12. *Semyonova A.V. (2019). Profilaktika professional'nogo vygoranija medicinskih rabotnikov [Prevention of professional burnout of medical workers]. Vypusknaja kvalifikacionnaja rabota, Ekaterinburg. URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10902/2/2019semenovaev.pdf.*
13. *Sych I.A. (2018). Rol' nekonstruktivnyh koping-strategij v razvitii jemocional'nogo vygoranija medicinskih rabotnikov [The role of non-constructive coping strategies in the development of emotional burnout of medical workers]. SGN, №1(2). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nekonstruktivnyh-koping-strategiy-v-razvitii-emotsionalnogo-vygoraniya-meditsinskih-rabotnikov (data obrashhenija: 14.02.2024).*
14. *Vasil'eva I.A., Hamaza M.S., Kajgorodova N.Z., Paramonova O.V. (2016). Sindrom jemocional'nogo vygoranija v kontekste preobladajushhej koping strategii i vyrazhennosti aleksitimii na primere onkologicheskogo centra «Nadezhda» [Burnout syndrome in the context of the prevailing coping strategy and the severity of alexithymia on the example of the Nadezhda Cancer Center]. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, Vol. 1, №1. URL: http://bppasu.ru/article/view/1123.*
15. *Zhuravleva A.L., Sergienko E.A. (2011). Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste [Stress, burnout, coping in a modern context]. M.: Institut psihologii RAN, 512 s. URL: http://www.coping-kostroma.com/index.php/content/books/4-stress.*
16. *Zjuz'kina A.A. (2022). Sposoby sovladanija so stressom (koping-strategii) [Ways to cope with stress (coping strategies)]. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://part.gov.by/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni/6447-20210812-sposoby-sovladaniya-so-stressom-koping-strategii.*

МРНТИ: 15.21.41. **10.51889/2959–5967.2025.85.4.023**

Г.А. Айтжан[*1], *Т.П. Васько*[1]
[1]*Университет «Туран», Алматы, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РОДИТЕЛЕЙ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ И БИОЛОГИЧЕСКИХ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация

В условиях роста социальной нестабильности и усиления родительской нагрузки возрастает риск развития синдрома эмоционального выгорания у разных категорий родителей. Особое значение приобретает сравнительный анализ биологических родителей и родителей-воспитателей, выполняющих профессиональную родительскую роль в институциональных условиях, таких как SOS-деревни. Целью исследования стало выявление и сопоставление особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у родителей-воспитателей SOS-деревни и биологических родителей, с учётом уровней родительского и воспринимаемого стресса, удовлетворённости родительской ролью и базовыми психологическими потребностями. В исследовании приняли участие 45 респондентов (20 родителей-воспитателей и 25 биологических родителей, средний возраст — 44,4 года). Применялись валидизированные методики: шкала родительского стресса, опросник родительского выгорания, шкала воспринимаемого стресса (PSS-10) и шкала удовлетворённости базовых психологических потребностей. Статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна–Уитни в пакете SPSS. Результаты показали, что биологические родители испытывают более выраженное эмоциональное истощение и воспринимаемый стресс, тогда как родители-воспитатели чаще демонстрируют редукцию родительских достижений. При этом уровень родительской удовлетворённости оказался сопоставимым в обеих группах. Родители-воспитатели также продемонстрировали более высокую удовлетворённость потребностью в автономии. Полученные данные подчёркивают необходимость разработки специализированных программ поддержки обеих категорий родителей с учётом различий в их эмоциональной и социальной нагрузке.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, родительский стресс, воспринимаемый стресс, родительская удовлетворённость, базовые психологические потребности, профессиональное родительство.

Г.А. Айтжан [1*], *Т.П. Васько*[1]
[1]*Туран университеті, Алматы, Қазақстан*

ҚАМҚОРШЫ ЖӘНЕ БИОЛОГИЯЛЫҚ АТА-АНАЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ШАРШАУ СИНДРОМЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Әлеуметтік тұрақсыздықтың өсуі мен ата-аналық жүктеменің артуы әртүрлі санаттағы ата-аналарда эмоционалдық шаршау синдромының даму қаупін арттырады. Осы тұрғыда SOS балалар ауылдарындағы қамқоршы ата-аналар мен биологиялық ата-аналар арасындағы салыстырмалы талдау ерекше маңызға ие. Зерттеудің мақсаты – ата-аналық және қабылданған стресс деңгейін, ата-аналық қанағаттану мен базалық психологиялық қажеттіліктерді ескере отырып, қамқоршы және биологиялық ата-аналар арасындағы эмоционалдық шаршау синдромының көріністерін анықтау және салыстыру. Зерттеуге 45 респондент (20 қамқоршы және 25 биологиялық ата-ана, орта жасы – 44,4 жас) қатысты. Пайдаланылған әдістемелер: ата-

аналық стресс шкаласы, ата-аналық шаршау сауалнамасы, қабылданған стресс шкаласы (PSS-10), базалық психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру шкаласы. Статистикалық талдау SPSS бағдарламасында Манн–Уитни U-критерийі арқылы жүргізілді. Нәтижелерге сәйкес, биологиялық ата-аналарда эмоционалдық сарқылу мен қабылданған стресс деңгейі жоғары, ал қамқоршы ата-аналарда ата-аналық жетістіктердің төмендеуі жиі байқалады. Сонымен қатар, ата-аналық қанағаттану деңгейі екі топта ұқсас болды. Қамқоршы ата-аналар автономия қажеттілігін қанағаттандыруда жоғары деңгей көрсетті. Бұл нәтижелер әртүрлі ата-аналық тәжірибелердегі эмоциялық және әлеуметтік жүктемелерді ескере отырып, қолдау бағдарламаларын әзірлеудің өзектілігін көрсетеді.

***Түйінді сөздер*:** эмоционалдық шаршау, ата-аналық стресс, қабылданған стресс, ата-аналық қанағаттану, базалық психологиялық қажеттіліктер, кәсіби ата-аналық.

G.A. Aitzhan[1], Т.П. Васько[1]*
[1]Turan University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF PARENTAL BURNOUT SYNDROME AMONG FOSTER PARENTS AND BIOLOGICAL PARENTS

Abstract

In the context of growing social instability and increasing parenting demands, the risk of developing parental burnout syndrome is rising among various categories of parents. Of particular importance is the comparative analysis of biological parents and foster parents who perform a professional parenting role in institutional settings, such as SOS Children's Villages. The aim of this study was to identify and compare the specific manifestations of parental burnout syndrome among SOS foster parents and biological parents, taking into account levels of parental and perceived stress, parental satisfaction, and basic psychological needs. The study involved 45 participants (20 foster parents and 25 biological parents, with an average age of 44.4 years). Validated instruments were used: the Parental Stress Scale, the Parental Burnout Inventory, the Perceived Stress Scale (PSS-10), and the Basic Psychological Need Satisfaction Scale. Statistical data analysis was conducted using the Mann–Whitney U test in SPSS. The results showed that biological parents reported higher levels of emotional exhaustion and perceived stress, while foster parents more frequently demonstrated a reduction in parental accomplishment. At the same time, parental satisfaction levels were comparable in both groups. Foster parents also reported a higher level of satisfaction of the need for autonomy. These findings highlight the need to develop targeted support programs for both parent groups, taking into account the differences in their emotional and social burdens.

***Keywords*:** parental burnout, parental stress, perceived stress, parental satisfaction, basic psychological needs, professional parenting.

ВВЕДЕНИЕ. Проблема эмоционального выгорания остаётся одной из наиболее значимых в современном психолого-педагогическом и клинико-социальном дискурсе, особенно в условиях роста социальной нестабильности и повышения психологической нагрузки на индивида. Изначально исследовательский интерес был сосредоточен преимущественно на представителях помогающих профессий, деятельность которых сопряжена с интенсивным межличностным взаимодействием и высоким уровнем ответственности. Существенный вклад в изучение феномена внесли как зарубежные (J. Greenberg, E. Morrow, B. Perlman, C. Maslach), так и российские учёные (В.В. Бойко, Т.В. Большакова, М.В. Агапова и др.). В контексте казахстанской науки данная проблема активно исследуется в работах М.А. Асимова, О.С.Салгимбаева, Д.М. Хасеновой, А.С. Каратаевой, Г.Б. Жукеновой и других авторов.

Современные эмпирические исследования постепенно расширяют рамки традиционного понимания выгорания как сугубо профессионального явления. Всё более очевидным

становится факт, что хронический стресс может быть детерминирован не только трудовой, но и семейной нагрузкой. Так, по мнению Bianchi и соавторов [1, с. 358], эмоциональное выгорание способно развиваться в любых жизненных сферах, если они связаны с высоким уровнем личностной вовлеченности и эмоциональных затрат. Аналогичный подход прослеживается в работах А. Пайнса и Э. Аронсона [2, с. 154], которые акцентируют внимание на значении смысла, вкладываемого человеком в выполняемую роль.

Роль родителя, требующая постоянной эмоциональной включённости, адаптивности и способности к саморегуляции, становится потенциальным источником устойчивого стрессового напряжения, способного трансформироваться в выгорание [3, с. 758]. Согласно различным данным, до 14% родителей могут испытывать клинически значимые проявления выгорания [4, с. 59], что выражается в сочетании физического и психоэмоционального истощения, отстранённости от ребёнка и снижении субъективной компетентности [5, с. 604]. Исследования также указывают на возможные негативные последствия для ребёнка, включая снижение качества взаимодействия и дефицит эмоциональной поддержки [6, 7].

Родительство требует высокой степени адаптации и сопряжено с постоянным балансом между внутренними установками, личным опытом и реалиями воспитания. Переживание родительского напряжения связано с множеством факторов: высокой ментальной нагрузкой, ограниченным временем, чувством ответственности и необходимостью эмоциональной саморегуляции. Восприятие социальной поддержки в решении родительских задач снижает уровень стресса и повышает удовлетворённость родительской ролью [8, с.86].

Особого внимания заслуживает категория родителей-воспитателей, выполняющих уникальную по своему характеру функцию замещающей семьи. В частности, родители SOS-деревень обеспечивают уход и воспитание детей, лишённых родительского попечения, зачастую с травматичным жизненным опытом. Постоянное взаимодействие с детьми, пережившими утрату и пренебрежение, эмоционально истощает и повышает риск профессионального выгорания. При этом родители-воспитатели, находясь на стыке родительской и профессиональной роли, сталкиваются с рядом противоречий: необходимостью открытости семьи, несоответствием между собственными воспитательными установками и организационными требованиями, трудностями в идентификации себя как родителя и как специалиста [9, с.27].

В связи с этим особую научную значимость представляет сравнительное изучение проявлений синдрома эмоционального выгорания у родителей-воспитателей SOS-деревень и у биологических родителей, поскольку они выполняют сходную функцию, но находятся в принципиально разных условиях. Если родитель по крови действует в естественной эмоциональной связке с ребёнком, то родитель-воспитатель вступает в эту связку в условиях институционального регулирования, что предъявляет особые требования к эмоциональной устойчивости. Вопрос о различиях в структуре, интенсивности и предикторах выгорания у этих двух категорий родителей остаётся недостаточно исследованным.

Объект исследования – эмоциональное выгорание в родительской сфере.

Предмет исследования – особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у родителей-воспитателей SOS-деревни и биологических родителей.

Цель исследования – сопоставить особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у родителей-воспитателей SOS-деревни и биологических родителей, с учётом факторов родительского стресса и удовлетворённости родительской ролью.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ Понимание природы родительского эмоционального выгорания в настоящем исследовании опирается на работы таких авторов, как M. Mikolajczak, I. Roskam, M.-E. Raes, G.-X. Lin, а также российских исследователей И.Н.Ефимовой и С.С. Савенышевой, акцентирующих внимание на специфике родительства как источнике хронического стресса и эмоционального истощения.

Данное исследование основано на выборке, сформированной в рамках уникального социального проекта SOS-детские деревни Казахстана, действующего в Алматы. Этот международный проект предоставляет детям, оставшимся без попечения родителей, возможность расти в условиях стабильной замещающей семьи, где за их воспитание отвечают профессионально подготовленные родители-воспитатели.

В исследовании приняли участие 20 родителей-воспитателей SOS-деревни и 25 биологических родителей, воспитывающих детей в полных семьях. Средний возраст участников составил 44,4 года. Количество детей в семьях родителей-воспитателей в среднем достигало 5 человек, в то время как у биологических родителей — 2 ребёнка. Эта особенность выборки позволяет сравнить эмоциональное выгорание в условиях различной степени родительской нагрузки, жизненного контекста и ролевой идентичности, что придаёт исследованию высокую практическую и научную значимость.

Для диагностики ключевых переменных были использованы современные, валидизированные методики: Шкала родительского стресса (Parental Stress Scale, J. Berry, W.Jones) в адаптации А.А. Бочавер, Д.Р. Ахмеджановой, Р.М. Байрамян, К.Н. Поливановой (2024 г.), учитывающая как позитивные, так и негативные аспекты родительства; Опросник «Родительское выгорание» (И.Н. Ефимова, 2013 г.); Шкала воспринимаемого стресса-10 (PSS-10) – в русскоязычной валидизации В.А. Абабкова, К. Барышниковой и др. (2016 г.), позволяющая оценить уровень субъективно переживаемого стресса; Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей (Э. Деси и Р. Райан), оценивающая ощущение автономии, компетентности и связанности как ключевые ресурсы противодействия выгоранию.

Математическая обработка данных проводилась с использованием пакета SPSS (версия 23). Для выявления различий между выборками родителей-воспитателей и биологических родителей применялся U-критерий Манна–Уитни, что позволило объективно сравнить уровни выгорания и родительского стресса в двух группах.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. Анализ описательных показателей позволил выявить выраженные различия между группами родителей-воспитателей SOS-деревни и биологических родителей по ряду ключевых параметров (см. таблицы 1-4).

Таблица 1 - Описательная статистика по родительскому выгоранию

	Эмоциональное истощение		Деперсонализация		Редукция родительских достижений	
	БР	РВ	БР	РВ	БР	РВ
Mean	17,6	9,1	14,8	7,1	34,0	41,4
Mode	20	0	14	6	38	45
Std. Deviation	6,1	7,1	4,8	3,2	7,4	5,6

Примечание: БР – биологические родители, РВ – родители-воспитатели SOS-деревни

По шкале эмоционального истощения (см. таблицу 1) биологические родители демонстрируют более высокий уровень (M=17,6; SD=6,1) по сравнению с родителями-воспитателями (M=9,1; SD=7,1), что отражает большую утомляемость и напряжение, связанное с выполнением родительской роли. Аналогичная тенденция прослеживается по шкале деперсонализации (M=14,8 vs. 7,1), тогда как по шкале редукции родительских достижений родители-воспитатели показывают более высокую неудовлетворённость (M=41,4 vs. 34,0).

Перейдем к рассмотрению данных по родительскому стрессу (см. таблицу 2). По уровню родительского стресса различия между группами невелики (M=13,8 у биологических родителей и M = 13,1 у воспитателей), однако у родителей-воспитателей наблюдается большая

вариативность (SD=4,4 против SD= 3,7), что может отражать неоднородность условий. Уровни родительской удовлетворённости в обеих группах сопоставимы (M=28,5 у биологических родителей, M=28,4 у родителей-воспитателей), с незначительным преобладанием модальных значений в группе биологических родителей.

Таблица 2 - Описательная статистика по родительскому стрессу

	Родительский стресс		Родительская удовлетворенность	
	БР	РВ	БР	РВ
Mean	13,8	13,1	28,5	28,4
Mode	16	8	32	30
Std. Deviation	3,7	4,4	3,8	2,8

Далее оценим уровень воспринимаемого стресс (см. таблицу 3). По данным шкалы воспринимаемого стресса, у биологических родителей средний общий уровень выше (M=24,2; SD=3,4) по сравнению с родителями-воспитателями (M=21,8; SD=5,8). Последние демонстрируют более широкий разброс оценок и ниже выраженную способность к противодействию стрессу (M=9,1 против 10,9).

Таблица 3 - Описательная статистика по воспринимаемому стрессу

	Перенапряжение		Противодействие стрессу		Уровень воспринимаемого стресса	
	БР	РВ	БР	РВ	БР	РВ
Mean	13,3	12,6	10,9	9,1	24,2	21,8
Mode	13	6	12	8	21	19
Std. Deviation	2,3	4,4	1,9	2,9	3,4	5,8

Наибольшие различия зафиксированы по шкале удовлетворённости базовых психологических потребностей (см. таблицу 4). Родители-воспитатели демонстрируют существенно более высокие показатели по автономии (M=42,9 vs. 30,1), компетентности (M=34,6 vs. 31,6) и принадлежности (M=42,9 vs. 42,7), что свидетельствует о выраженной поддержке со стороны окружения и позитивной самооценке в родительской (и профессиональной) роли.

Таблица 4 - Описательная статистика по удовлетворенности базовых психологических потребностей

	Автономия		Компетентность		Принадлежность	
	БР	РВ	БР	РВ	БР	РВ
Mean	30,1	42,9	31,6	34,6	42,7	42,9
Mode	25	49	24	36	34	47
Std. Deviation	4,3	6,4	5,4	4,2	7,3	5,3

Обобщая, можно отметить, что биологические родители демонстрируют в целом средний уровень эмоционального и родительского выгорания, с выраженной редукцией родительских достижений, что может свидетельствовать о снижении удовлетворенности своей ролью и сомнениях в эффективности воспитания. При этом они испытывают умеренный уровень родительского и воспринимаемого стресса, но сохраняют высокий уровень родительской удовлетворённости. Показатели удовлетворенности базовых психологических потребностей указывают на ограниченное ощущение автономии и компетентности, при этом чувство принадлежности выражено сильнее, что может отражать значимость семейных и социальных связей как ресурса.

Родители-воспитатели SOS-деревни, в отличие от биологических родителей, демонстрируют значительно более низкий уровень выгорания, в том числе по шкалам эмоционального истощения и деперсонализации, что может быть связано с особенностями профессиональной подготовки или поддерживающей среды. Уровень родительского и воспринимаемого стресса у них также ниже, при этом удовлетворённость родительской ролью остаётся высокой. Особенно выражена у родителей-воспитателей удовлетворённость базовыми психологическими потребностями, включая автономию, компетентность и принадлежность, что может выступать защитным фактором от эмоционального выгорания и служить внутренним ресурсом в повседневной профессиональной деятельности.

Для выявления статистически значимых различий между группами родителей-воспитателей и биологических родителей по ключевым параметрам эмоционального выгорания, родительского и воспринимаемого стресса, а также удовлетворённости базовых психологических потребностей был применён U-критерий Манна–Уитни (см. таблицы 5-7). Проведение сравнительного анализа позволило объективно оценить межгрупповые различия и эмпирически подтвердить особенности психоэмоционального состояния родителей, функционирующих в различных социальных и профессиональных условиях.

Таблица 5 - Сравнительный анализ родительского выгорания в двух группах

Шкалы	Группа	Mean Rank	Mann-Whitney U	Asymp. Sig.
Эмоциональное истощение	БР	25,71	67,000	0,001
	РВ	12,69		
Деперсонализация	БР	19,04	157,000	0,325
	РВ	22,69		
Редукция родительских достижений	БР	15,88	81,000	0,002
	РВ	27,44		

Сравнительный анализ по шкалам эмоционального выгорания показал статистически значимые различия между биологическими родителями и родителями-воспитателями по шкалам эмоционального истощения и редукции родительских достижений (см. таблицу 5). Уровень эмоционального истощения оказался выше у биологических родителей (U=67,000; p=0,001), что может отражать трудности, связанные с совмещением воспитания детей с другими бытовыми, профессиональными и личными обязанностями.

Напротив, более высокая редукция родительских достижений наблюдается у родителей-воспитателей (U=81,000; p=0,002), что свидетельствует о снижении чувства эффективности в родительской роли, вероятно, обусловленном эмоциональным выгоранием в условиях профессионального ухода за большим числом детей. Различия по шкале деперсонализации не достигли уровня статистической значимости (p=0,325), что может говорить о схожем уровне эмоционального отстранения в родительских отношениях обеих групп.

Эти результаты подчеркивают различие в эмоциональных проявлениях выгорания между родителями по типу их роли: биологические родители чаще испытывают переутомление, а родители-воспитатели — снижение удовлетворённости и чувства профессиональной ценности в родительской деятельности.

Одно из широкомасштабных международных исследований, охватившее родителей из 42 стран, позволило выявить культурные различия в распространённости и характере проявления родительского выгорания. Установлено, что в странах, ориентированных на индивидуалистические ценности (например, США, Канада, Франция), показатели родительского выгорания выше по сравнению с обществами с коллективистским укладом. Это, по мнению авторов, связано с высокой личной ответственностью родителей за успехи ребёнка, акцентом на индивидуальные достижения и стремлением к перфекционизму в воспитании [10, с. 109].

Как показали исследования M. Brianda и коллег, важными защитными факторами, снижающими риск развития родительского выгорания, выступают партнёрская поддержка,

наличие времени для восстановления и применение адаптивных стратегий совладания — таких как когнитивная переоценка происходящего и принятие [11, с. 464]. Эти выводы актуальны в том числе и для замещающих родителей, таких как воспитатели в SOS-деревнях, которые испытывают высокую степень эмоциональной нагрузки и требуют особых интервенций.

Сравнительный анализ показателей родительского стресса и удовлетворённости родительством в двух исследуемых группах — биологических родителей (БР) и родителей-воспитателей (РВ) — с применением критерия Манна–Уитни не выявил статистически значимых различий между группами. Уровень родительского стресса и степень родительской удовлетворённости оказались сопоставимыми, что подтверждается p-значениями выше уровня значимости (p>0,05). Это позволяет предположить, что несмотря на различия в контексте воспитания (семейный или профессиональный), субъективное восприятие нагрузки и удовлетворённости родительской ролью в целом остаётся на схожем уровне.

Сравнительный анализ уровня воспринимаемого стресса (см. таблицу 6) показал наличие статистически значимых различий между биологическими родителями (БР) и родителями-воспитателями (РВ) по шкалам «Перенапряжение» (p=0,003) и «Общий уровень воспринимаемого стресса» (p=0,009). Биологические родители демонстрируют более высокие средние ранги по этим показателям, что свидетельствует о большей выраженности субъективного ощущения стресса и психоэмоционального напряжения в данной группе.

Таблица 6 - Сравнительный анализ уровня воспринимаемого стресса в двух группах

Шкалы	Группа	Mean Rank	Mann-Whitney U	Asymp. Sig.
Перенапряжение	БР	25,04	83,000	0,003
	РВ	13,69		
Противодействие стрессу	БР	21,33	172,000	0,576
	РВ	19,25		
Уровень воспринимаемого стресса	БР	24,35	99,500	0,009
	РВ	14,72		

При этом по шкале «Противодействие стрессу» статистически значимых различий между группами не обнаружено (p=0,576), что может указывать на схожую способность к сопротивлению стрессовым воздействиям или применению копинг-ресурсов.

Таким образом, несмотря на формальную профессиональную нагрузку, родители-воспитатели SOS-деревни демонстрируют более низкий уровень воспринимаемого стресса, что может быть связано с особенностями профессиональной подготовки, наличием институциональной поддержки и регулярным психологическим сопровождением. В то время как биологические родители, сталкиваясь с воспитательными трудностями в условиях ограниченных ресурсов, могут переживать более выраженное эмоциональное перенапряжение.

В систематическом обзоре психологической адаптации приёмных родителей подчёркивается, что именно приёмные (в вашем случае — родители-воспитатели в SOS-деревне) демонстрируют более высокий уровень родительского стресса, что часто объясняется сложностями поведения детей, отсутствием поддержки и перегрузкой ролей [12, с. 10916]. Однако в вашем исследовании различия между биологическими родителями и родителями-воспитателями по шкале родительского стресса не достигли статистической значимости (p=0,480), а средние значения оказались примерно одинаковыми. Это может свидетельствовать о наличии систем поддержки в SOS-деревне, снижении остроты стрессогенных факторов за счёт профессиональной подготовки родителей-воспитателей или более высокой устойчивости к стрессу у этой категории.

Таким образом, данные подтверждают, что родители-воспитатели в замещающей семье подвержены специфическим формам выгорания, особенно в части редукции достижений и профессиональной самореализации, тогда как биологические родители чаще испытывают

эмоциональное истощение, возможно, из-за отсутствия поддержки и систематического сопровождения, которое предоставляется в рамках институциональной модели (например, SOS-деревни). Это соотносится с выводами систематических обзоров и подчёркивает важность разработки целевых программ поддержки обеих групп.

Сравнительный анализ удовлетворённости базовых психологических потребностей (см. таблицу 7) выявил статистически значимые различия между биологическими родителями и родителями-воспитателями только по шкале «Автономия» (p=0,027). Родители-воспитатели демонстрируют более высокий уровень удовлетворённости потребности в автономии, что может свидетельствовать о большей субъективной свободе в принятии решений, более устойчивом ощущении контроля над собственной жизнью и профессиональной деятельностью, а также поддержке со стороны учреждения.

Таблица 7 - Сравнительный анализ удовлетворенности базовых психологических потребностей в двух группах

Шкалы	Группа	Mean Rank	Mann-Whitney U	Asymp. Sig.
Автономия	БР	17,17	112,000	0,027
	РВ	25,50		
Компетентность	БР	18,38	141,000	0,158
	РВ	23,69		
Принадлежность	БР	18,21	137,000	0,128
	РВ	23,94		

По остальным шкалам — «Компетентность» и «Принадлежность» — статистически значимых различий между группами не обнаружено. Это позволяет предположить, что в обеих группах субъективное ощущение эффективности и вовлечённости в значимые социальные отношения остаётся на сопоставимом уровне. Однако тенденция к более высоким рангам у родителей-воспитателей может отражать влияние организованной системы поддержки и специфики профессиональной социализации внутри SOS-деревни.

Сравнительный анализ показал наличие различий в показателях эмоционального выгорания, воспринимаемого стресса и удовлетворенности базовых психологических потребностей между биологическими родителями и родителями-воспитателями. Родители-воспитатели демонстрируют более высокие уровни редукции родительских достижений, что может указывать на снижение чувства эффективности и значимости своей родительской роли. В то же время, биологические родители чаще испытывают эмоциональное истощение и более высокий общий уровень воспринимаемого стресса. Это может свидетельствовать о большей утомляемости и перегрузке в условиях самостоятельного воспитания детей. Родители-воспитатели показали более высокую удовлетворенность потребностью в автономии, что может быть связано с поддержкой в рамках профессиональной среды и более чёткой системой распределения обязанностей. Полученные данные подчеркивают специфику проявления выгорания и стрессовых реакций в разных категориях родителей, что необходимо учитывать при разработке профилактических и поддерживающих программ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Исследования осуществлено на уникальной выборке родителей-воспитателей международного проекта SOS-деревни Казахстана, чья деятельность совмещает родительскую и профессиональную функции в особом формате замещающей семьи. Сравнительный анализ двух категорий родителей позволил зафиксировать различия в структуре и проявлениях эмоционального выгорания в зависимости от социального и профессионального контекста родительства, что ранее в отечественных исследованиях практически не освещалось.

Проведённое исследование позволило выявить специфические особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у родителей-воспитателей SOS-деревни и биологических родителей. Полученные данные показали, что биологические родители чаще сталкиваются с симптомами эмоционального истощения и более высоким уровнем переживаемого стресса, что может быть обусловлено отсутствием институциональной поддержки, высокой нагрузкой в сочетании с бытовыми и профессиональными обязанностями, а также дефицитом ресурсов для восстановления. В то же время родители-воспитатели демонстрируют более выраженную редукцию родительских достижений, что может свидетельствовать о снижении ощущения эффективности и профессиональной самореализации в условиях многодетности и высокой эмоциональной включённости в работу с травмированными детьми.

При этом уровень родительского стресса и удовлетворённости родительской ролью оказался схожим в обеих группах, что подчёркивает универсальность родительских переживаний, независимо от контекста (биологическое или замещающее родительство). Значимые различия были также выявлены по шкале удовлетворённости потребности в автономии, где родители-воспитатели демонстрировали более высокие показатели, вероятно, за счёт институционального признания, стабильности и организационной поддержки.

Список использованной литературы:

1. *Bianchi R., Truchot D., Laurent E., Brisson R., Schonfeld I. S. Is burnout solely job-related? A critical comment // Scandinavian Journal of Psychology. – 2014. – Vol. 55. – P. 357–361. – DOI: 10.1111/sjop.12119.*
2. *Pines A., Aronson E. Career Burnout: Causes and Cures. – New York : Free Press, 1988. – 257 p.*
3. *Roskam I., Brianda M.-E., Mikolajczak M. A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA) // Frontiers in Psychology. – 2018. – Vol. 9. – P. 758. – DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00758.*
4. *Roskam I., Aguiar J., Akgun E., Arikan G., Artavia M., Avalosse H., et al. Parental Burnout Around the Globe: a 42-Country Study // Affective Science. – 2021. – № 1. – P. 58–79.*
5. *Mikolajczak M., Raes M. E., Avalosse H., Roskam I. Exhausted Parents: Sociodemographic, Child-Related, Parent-Related, Parenting and Family-Functioning Correlates of Parental Burnout // Journal of Child and Family Studies. – 2018. – Vol. 27, № 2. – P. 602–614.*
6. *Ефимова И. Н. Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2013. – № 4. – С. 31–40.*
7. *Савенышева С. С., Разыграева Ю. С. Родительское выгорание, посттравматический рост и социальная поддержка матерей детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2024. – Т. 14, вып. 1. – С. 128–142. – DOI: 10.21638/spbu16.2024.108.*
8. *Тихонова И. В. Родительские состояния, связанные со стрессом: понятийный дискурс и дифференциация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 2. – С. 84–92. – DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-2-84-92.*
9. *Курдалина И. А., Ослон В. Н. Специфика родительской идентичности замещающих матерей // Социальные науки и детство. – 2024. – Т. 5, № 1. – С. 26–36. – DOI: 10.17759/ssc.2024050102.*
10. *Mikolajczak M., Roskam I. Parental Burnout Around the Globe: a 42-Country Study // Child Abuse & Neglect. – 2021. – Vol. 116. – P. 105–113. – DOI: 10.1016/j.chiabu.2021.105113.*

11. Brianda M. E., Roskam I., Mikolajczak M. Protective Factors Against Parental Burnout: The Role of Emotion Regulation, Co-parenting and Social Support // Journal of Child and Family Studies. – 2022. – Vol. 31. – P. 451–467. – DOI: 10.1007/s10826-021-02118-5.

12. Mancinelli E., Dell'Arciprete G., Salcuni S. A Systematic Review on Foster Parents' Psychological Adjustment and Parenting Style—An Evaluation of Foster Parents and Foster Children Variables // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2021. – Vol. 18, № 20. – P. 10916.

References:

1. Bianchi R., Truchot D., Laurent E., Brisson R., Schonfeld I. S. Is burnout solely job-related? A critical comment // Scandinavian Journal of Psychology. – 2014. – Vol. 55. – P. 357–361. – DOI: 10.1111/sjop.12119.

2. Pines A., Aronson E. Career Burnout: Causes and Cures. – New York : Free Press, 1988. – 257 p.

3. Roskam I., Brianda M.-E., Mikolajczak M. A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA) // Frontiers in Psychology. – 2018. – Vol. 9. – P. 758. – DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00758.

4. Roskam I., Aguiar J., Akgun E., Arikan G., Artavia M., Avalosse H., et al. Parental Burnout Around the Globe: a 42-Country Study // Affective Science. – 2021. – № 1. – P. 58–79.

5. Mikolajczak M., Raes M. E., Avalosse H., Roskam I. Exhausted Parents: Sociodemographic, Child-Related, Parent-Related, Parenting and Family-Functioning Correlates of Parental Burnout // Journal of Child and Family Studies. – 2018. – Vol. 27, № 2. – P. 602–614.

6. Efimova I. N. Vozmozhnosti issledovaniya roditel'skogo "vygoraniya" // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. – 2013. – № 4. – S. 31–40.

7. Savenysheva S. S., Razygraeva Yu. S. Roditel'skoe vygoranie, posttravmaticheskiy rost i sotsial'naya podderzhka materey detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya. – 2024. – T. 14, vyp. 1. – S. 128–142. – DOI: 10.21638/spbu16.2024.108.

8. Tikhonova I. V. Roditelskie sostoyaniya, svyazannye so stressom: ponyatiynyy diskurs i differentsiatsiya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2022. – T. 28, № 2. – S. 84–92. – DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-2-84-92.

9. Kurdalina I. A., Oslon V. N. Spetsifika roditel'skoy identichnosti zameshchayushchikh materey // Sotsial'nye nauki i detstvo. – 2024. – T. 5, № 1. – S. 26–36. – DOI: 10.17759/ssc.2024050102.

10. Mikolajczak M., Roskam I. Parental Burnout Around the Globe: a 42-Country Study // Child Abuse & Neglect. – 2021. – Vol. 116. – P. 105–113. – DOI: 10.1016/j.chiabu.2021.105113.

11. Brianda M. E., Roskam I., Mikolajczak M. Protective Factors Against Parental Burnout: The Role of Emotion Regulation, Co-parenting and Social Support // Journal of Child and Family Studies. – 2022. – Vol. 31. – P. 451–467. – DOI: 10.1007/s10826-021-02118-5.

12. Mancinelli E., Dell'Arciprete G., Salcuni S. A Systematic Review on Foster Parents' Psychological Adjustment and Parenting Style—An Evaluation of Foster Parents and Foster Children Variables // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2021. – Vol. 18, № 20. – P. 10916.

ҒТАМР: 15.31.31 10.51889/2959-5967.2025.85.4.024

Айтенова Э.А.[1], *Белегова А.А.*[2], *Сураншиева М.*[3], *Жигитбекова Б.Д.*[4*], *Қасаболат А.Ж.*[5]
[1]*М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан*
[2,3]*Қазақ спорт және туризм академиясы, Алматы, Қазақстан*
[4]*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан*
[5]*Ыбырай Алтысарин атындағы педагогикалық университеті, Арқалық, Қазақстан*

ЖЕТКІНШЕКТЕРДЕГІ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада жеткіншек жасындағы балалардың девиантты мінез-құлықтарының психологиялық ерекшеліктерін анықтауға және олардың мінез-құлқындағы ауытқуларға ықпал ететін факторларды талдауға арналған. Жеткіншектер арасындағы девиантты мінез-құлық көріністері агрессия, гиперактивтілік, өзіне немесе өзгелерге зиян келтіруге ұмтылыс, сондай-ақ әлеуметтік қарым-қатынасқа кері әсер ететін әрекеттер арқылы байқалады. зерттеуге Н.Данаев атындағы Тараз қаласының білім бөлімінің №51 орта мектепте оқитын 10 сыныптың 20 жеткіншек қатысты. Қатысушыларды іріктеу педагогтармен және мектептің әлеуметтік қызметкерімен алдын ала әңгімелесу негізінде жүзеге асырылды. Зерттеу әдістері негізінде девиантты мінез-құлық сауалнамасы, Басс-Дарки сынағы, Спилбергер-Ханиннің жеке мазасыздық шкаласы қолданылды.

Зерттеу нәтижесінде, жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықтың алдын алу және түзету үшін бұл мінез-құлықтың себептері мен психологиялық ерекшеліктерін анықтап қана қоймай, өзін-өзі тану, қабылдау және дамыту үшін жағдай жасау маңызды деп айтуға болады. Жеткіншектер мен оның қоршаған ортасы арасындағы өзара түсіністік, әсіресе отбасында және білім беру ортасында, сондай-ақ психологтардың кәсіби көмегі оң мінез-құлық моделін қалыптастырудың негізгі факторлары болып табылады.

Түйін сөздер: жеткіншектік шақ, девиантты мінез-құлық, агрессия, эмоционалдық тұрақтылық, психодиагностика, түзету әдістері, мінез-құлық ауытқулары.

Айтенова Э.А.[1], *Белегова А.А.*[2], *Сураншиева М.*[3], *Жигитбекова Б.Д.*[4*], *Қасаболат А.Ж.*[5]
[1]*Таразский университет им. М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан*
[2,3]*Казахская академия спорта и туризма, Алматы, Казахстан*
[4]*Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан*
[5]*Педагогический университет имени И.Алтысарина, Аркалык, Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В статье анализируется выявление психологических особенностей девиантного поведения детей подросткового возраста и анализу факторов, способствующих отклонениям в их поведении. Проявления девиантного поведения среди подростков выражаются в агрессии, гиперактивности, стремлении нанести вред себе или другим, а также в действиях, которые негативно влияют на социальные взаимодействия. В исследовании приняли участие 20 подростков 10 класса, обучающихся в средней школе №51 города Тараза, подведомственной Управлению образования имени Н.Данаева. Отбор участников был осуществлён на основе предварительных бесед с педагогами и социальным работником школы. В качестве методов

исследования использовались анкета девиантного поведения, тест Басс-Дарки, шкала личной тревожности Спилбергера-Ханина.

В результате исследования можно сказать, что для профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков важно не только выявить причины и психологические особенности такого поведения, но и создать условия для самопознания, восприятия и развития. Взаимопонимание между подростком и его окружением, особенно в семье и образовательной среде, а также профессиональная помощь психологов являются ключевыми факторами формирования позитивной модели поведения.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, агрессия, эмоциональная устойчивость, психодиагностика, методы коррекции, поведенческие отклонения.

Aitenova E.A.[1], Belegova A.A.[2], Suranshiyeva M.[3], Zhigitbekova B.D.[4], Kasabolat A.Zh.[5]*
[1]M.H. Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan
[2,3]Kazakh Academy of Sports and Tourism, Almaty, Kazakhstan
[4]Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
[5] Ibray Altysarin Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Abstract

The article analyzes the identification of psychological features of deviant behavior of adolescent children and the analysis of factors contributing to deviations in their behavior. Manifestations of deviant behavior among adolescents are expressed in aggression, hyperactivity, the tendency to harm oneself or others, as well as actions that negatively affect social interactions. The study involved 20 adolescents from the 10th grade at School No. 51 in Taraz, under the Department of Education named after N. Danaev. Participant selection was carried out based on preliminary interviews with teachers and the school's social worker. The research methods included a deviant behavior questionnaire, the Bass-Darky test, and the Spielberg-Hanin scale of personal anxiety.

In conclusion, it is possible to say that for prevention and correction of deviant attitudes in young people it is important not only to get rid of the problems and psychological personality of such attitudes, but also to create conditions for self-realization, growth and development. Interaction between young people and their district, especially in the family and educational environment, as well as professional psychologists are helped by key factors in the formation of a positive model of rapprochement.

Keywords: adolescence, deviant behavior, aggression, emotional stability, psychodiagnostics, correction methods, behavioral deviations.

КІРІСПЕ. Қазіргі қоғамда девиантты мінез-құлық ерекшелігі бар балалармен жұмыс жасау маңызды. Осы кезекте, «Баланың құқықтарын қорғауды күшейту, тұрмыстық зорлық-зомбылыққа қарсы іс-қимыл және жасөспірімдер арасында суицидтің көбеюі мәселелерін шешу жөніндегі 2020-2023 жылдарға арналған жол картасы» құжаты балаларды қорғау және зорлық-зомбылықтың алдын алу шараларын қамтиды [1]. Онда құқықтық база, ата-аналардың жауапкершілігі, мектептердегі қауіпсіздік шаралары және балалардың құқықтарын қорғауға қатысты өзгерістер мен толықтырулар бар (мысалы, кәмелетке толмағандарды қараусыз қалдырғаны үшін қылмыстық жауапкершілік және әкімшілік айыппұлдар). Қазіргі қоғамда жеткіншектер арасында девиантты мінез-құлықтың кең таралуы алаңдаушылық тудырып отыр. Зерттеулерге сәйкес, Қазақстанда жеткіншектер арасында құқық бұзушылық, агрессивті әрекеттер, нашақорлық пен ішімдікке әуестік, сондай-ақ суицидтік әрекеттердің саны артуда. Статистикалық деректер бойынша, 2022 жылы Қазақстанда 13-15 жас аралығындағы

жеткіншектер арасында суицид деңгейі 100 мың тұрғынға шаққанда 10 адамды құрады, бұл көрсеткіш Орталық Азия өңіріндегі ең жоғары көрсеткіштердің бірі болып табылады [2].

Сонымен қатар, жеткіншектердің 30%-дан астамы мектептегі буллингтің құрбаны болуда, бұл олардың психикалық денсаулығына теріс әсер етіп, агрессия немесе өз-өзіне деген сенімсіздік сияқты девиантты мінез-құлықтың көрінісіне әкелуі мүмкін. Осындай мәселелер жеткіншектердің әлеуметтік бейімделуіне және олардың қоғамдағы толыққанды азамат болып қалыптасуына кері әсерін тигізеді.

Девиантты мінез-құлықтың қалыптасуына әсер ететін факторлар өте күрделі және көпқырлы, оған әлеуметтік-экономикалық жағдайлар, отбасыдағы тәрбие, мектеп ортасы, құрдастарымен қарым-қатынас және медиа әсері кіреді. Әсіресе, толық емес немесе қолайсыз отбасылардан шыққан жеткіншектерде девиантты мінез-құлықтың қалыптасу қаупі жоғары.

Осыған байланысты, жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықты зерттеу және оның психологиялық ерекшеліктерін анықтау қазіргі қоғам үшін аса маңызды болып табылады. Бұл мәселені тереңірек зерттеп, оның алдын алу мен түзету жолдарын іздестіру жас ұрпақтың салауатты дамуына және олардың әлеуметтік өмірге бейімделуіне айтарлықтай үлес қосады.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР. Зерттеу негізінде келесі психодиагностикалық әдістер қолданылды:

1. Девиантты мінез-құлық сауалнамасы. Жеткіншектердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігін бағалау үшін агрессивтілікті, импульсивтілікті, тәуекелге бейімділікті және әлеуметтік нормаларға сәйкессіздікті анықтауға бағытталған сұрақтарды қамтитын стандартты сауалнама қолданылды.

2. Басс-Дарки сынағы. Бұл тест агрессия деңгейін өлшеу және оның түрлерін анықтау үшін қолданылды (ауызша, физикалық, жанама агрессия, негативизм).

3. Спилбергер-Ханиннің жеке мазасыздық шкаласы. Девиантты мінез-құлыққа ықпал ететін мазасыздық деңгейін анықтау үшін қолданылды.

Зерттеуге қатысушылар: зерттеуге Н.Данаев атындағы Тараз қаласының білім бөлімінің №51 орта мектепте оқитын 10 сыныптың 20 жеткіншек қатысты. Қатысушыларды іріктеу педагогтармен және мектептің әлеуметтік қызметкерімен алдын ала әңгімелесу негізінде жүзеге асырылды.

Зерттеудің мақсаты жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықтың психологиялық ерекшеліктерін анықтау, оның туындау себептерін талдау және осы құбылысты алдын алу мен түзету жолдарын ұсыну.

Қоғам дамуының қазіргі кезеңі күрделі, болжау қиын әлеуметтік-экономикалық және адамгершілік қиындықтармен сипатталады, бұл жастарды тәрбиелеу мен қалыптастыру мәселелерін шиеленістіреді. Жас ұрпақ әсіресе әлеуметтік және психологиялық өзгерістерге осал, бұл жеткіншектер қылмысының, суицидтің, алкоголизмнің және нашақорлықтың өсуімен ерекшеленеді. Бұл проблемалар құқықтық, медициналық, психологиялық және әлеуметтік деңгейлерде кешенді тәсілді қажет етеді. Жеткіншектердің девиантты мінез-құлқы тәрбие жұмысының сапасы мен қоғамның моральдық жағдайы тиімді шешілуіне байланысты маңызды педагогикалық міндетке айналады.

Девиантты мінез-құлықтың алдын-алу және түзетудің тиімді шараларын жасау үшін «жеткіншектердің девиантты мінез-құлқы» ұғымын нақты түсіну маңызды. Зерттеулерде бұл мәселе «девиантты мінез-құлық», «құқық бұзушылық», «қоғамға қарсы мінез-құлық», «агрессивтілік», «дезадаптация», «педагогикалық немқұрайлылық» және басқалары сияқты терминдер арқылы қарастырылады. Бұл терминдердің көптеген түсіндірмелері бар, бұл ерекше назар аударуды қажет етеді.

Я.И. Гилинский девиантты мінез-құлықты әлеуметтік нормаларға қайшы келетін әрекеттер ретінде анықтайды, ал М.И. Рожков оны жақын ортаның нормалары мен құндылықтарынан ауытқу деп санайды. В.В. Ковалев девиантты мінез-құлыққа оқу және еңбек қызметінен жалтару, қоғамға қарсы әрекеттер, алкоголь мен есірткіні теріс пайдалану жатады. Көптеген

зерттеушілер (А.Г. Абрумова, Е.В. Змановская, И.С. Кон) девиантты және құқық бұзушылық мінез-құлықты ажыратады және соңғысы заңдарды бұзуды қамтиды [3, 56 б].

Н.Н. Савина құқық бұзушылық факторларының арасында академиялық үлгерімсіздікті, эмоционалды жетілмегендікті, гиперактивтілікті және басқа белгілерді ажыратады. Көптеген анықтамаларда девиантты мінез-құлық адамдардың өзара әрекеттесуін реттейтін әлеуметтік нормалардың бұзылуымен байланысты. Бұл нормалар өзгермелі және тарихи контекстке тәуелді, бұл оларды түсіндіруді қиындатады.

Е.В. Змановская девиантты мінез-құлықты басқалардың теріс бағалауымен және қайталануымен бірге жүреді. Педагогикалық әдебиеттерінде девиантты мінез-құлық көбінесе қиын балалар мен жеткіншектерге қатысты қарастырылады, олар өзін-өзі сынаудың төмен деңгейі және бейресми топтардағы беделге ұмтылу сияқты бірқатар ерекшеліктермен сипатталады [4, 85 б].

Жеткіншектердегі дезадаптация әлеуметтік рөлдер мен оқу нормаларын игерудегі қиындықтарға әкеледі, оны мұғалімдер мен ата-аналар көбінесе білім алу қиын деп қабылдайды. Шетелдік психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде девиантты мінез-құлқы бар жеткіншектерді көбінесе «проблемалары бар балалар» деп атайды, бұл оларға және олардың отбасыларына неғұрлым нәзік және құрметпен қарайды. Зерттеушілер жеткіншектердің девиантты мінез-құлқының бірнеше бағытын анықтайды: өзімшілдік (ұрлық сияқты материалдық пайдаға байланысты), агрессивті (басқаларға шабуыл жасау, қорлау, қорлау арқылы көрінеді) және әлеуметтік – пассивті (оқу мен жұмыстан жалтару, қаңғыбастық, алкоголь мен есірткіні қолдану және төтенше жағдайларда суицид) [5, 98 б].

Болгар зерттеушілері Н.Владинска мен Н.Петров девиантты мінез-құлықтың қалыптасу кезеңдерін ажыратады: бағынбау сияқты алғашқы «белгілерден» бастап, құқық бұзушылықтардың қайталануымен және мінез-құлықтың өзгеру ықтималдығы аз болған кезде қоғамнан алшақтаумен бірге тұрақты ауытқуларға дейін.

Девиантты мінез-құлқы бар жеткіншектерге тән белгілер бар: оқудағы қиындықтар, өзін-өзі бағалау мен өмірлік құндылықтардың бұзылуы, ережелерді бұзу арқылы бостандыққа ұмтылу, оң мақсаттардың болмауы, реніш пен өз сәтсіздіктерін сезіну, қиын жағдайларды жеңе алмау, отбасындағы сыйластық қатынастардың жетіспеушілігі [6, 73 б].

Осылайша, жеткіншектердің девиантты мінез-құлқы маңызды әлеуметтік және құқықтық нормаларға қайшы келетін, айналасындағыларға да, жеткіншектерге де зиян келтіретін және әртүрлі бейімделу түрлеріне әкелетін бірнеше рет қайталанатын әрекеттер болып табылады.

Н.Дж. Смелзер девианттылық не екенін (девиантты мінез-құлық) және оның қоғамда қалай көрінетінін түсінуге көмектесетін үш маңызды компонентті сипаттайды [7, 105 б].

Девиант-бұл қоғамда әдеттегіден өзгеше әрекет ететін адам. Оның мінез-құлқы қабылданған нормаларға немесе ережелерге сәйкес келмейді. Мысалы, ережелерді бұзатын немесе әдеттен тыс деп саналатын әрекеттерді жасайтын адамды белгілі бір қоғамда девиантты деп санауға болады.

Норма – бұл адамдардың өзін қалай ұстау керектігі туралы түсінік. Норма эталонды, яғни қоғам дұрыс немесе қолайлы деп санайтын мінез-құлық үлгісін анықтайды. Адамдар бұл модельден бас тартқан кезде олардың мінез-құлқы девиантты болып көрінуі мүмкін. Мысалы, заңдарды, моральдық нормаларды немесе мәдени дәстүрлерді сақтау норма деп санауға болады және одан кез келген ауытқулар девиантты болып саналады.

Топтың реакциясы-бұл басқа адамдардың девианттың мінез-құлқына жауабы немесе реакциясы. Егер адам әдеттегіден өзгеше әрекет етсе, әлеуметтік топ (мысалы, отбасы, достар, әріптестер немесе жалпы қоғам) бұл ауытқуға жауап береді. Реакция әртүрлі болуы мүмкін: айыптау, жазалау, қолдау немесе түсіну. Бұл мінез-құлықтың нормадан қаншалықты ауытқитынын және қоғамның оған қалай қарайтынын түсінуге мүмкіндік беретін қоғамның ауытқуға реакциясы. Осылайша, бұл үш элемент девианттылық не екенін анықтауға көмекте-

седі: бұл жалпы қабылданған стандарттардан (нормалардан) ерекшеленетін және қоғам белгілі бір жолмен жауап беретін адамның мінез-құлқы (девиантты) (топтың реакциясы).

Девиантты мінез-құлықтың пайда болуына көптеген факторлар әсер етеді, оларды шартты түрде бірнеше негізгі категорияларға бөлуге болады: биологиялық, психологиялық, әлеуметтік және мәдени, экономикалық, цифрлық (1-кесте).

Кесте1 – Девиантты мінез-құлықтың пайда болуына әсер ететін факторлардың мазмұны

№	Факторлар	Анықтамасы
1	Биологиялық	Кейбір зерттеулер генетикалық ерекшеліктер агрессияға немесе импульсивті мінез-құлыққа бейімділікте рөл атқаруы мүмкін деп болжайды. Мидың бұзылуы, әсіресе өзін-өзі бақылауға байланысты аймақтарда девиантты мінез-құлыққа әкелуі мүмкін. Мысалы, фронтальды маңдайдың зақымдануы импульстарды бақылау қабілетін төмендетуі мүмкін
2	Психологиялық	Депрессия, мазасыздық немесе тұрақты стресстік жағдайлар адамды нормалардың бұзылуына әкелуі мүмкін. Егер адам өзінің рөлін және қоғамдағы орнын түсінуде қиындықтарға тап болса, бұл бүлікшіл және девиантты мінез-құлыққа әкелуі мүмкін
3	Әлеуметтік	Қолайсыз отбасында тәрбиелеу, ата-ана бақылауының болмауы, отбасындағы зорлық-зомбылық немесе зорлық-зомбылық-мұның бәрі ауытқуларға ықпал етуі мүмкін. Девиантты мінез-құлық нормалары бар топтарда ауытқулар олардың мүшелері үшін нормаға айналуы мүмкін. Сонымен қатар, мектептегі сәтсіздік, мұғалімдермен қақтығыстар және қорқыту сияқты мәселелер девиантты мінез-құлыққа бейімділікті арттыруы мүмкін
4	Мәдени	Теңсіздік деңгейі жоғары қоғамдарда девиантты мінез-құлық ықтималдығы жоғары, өйткені адамдар әлеуметтік әділетсіздікті сезініп, нормаларды бұзуға ұмтылуы мүмкін
5	Экономикалық	Табыстың төмендігі немесе тұрақты жұмыссыздығы сияқты экономикалық қиындықтар көбінесе қылмыс пен қоғамға қарсы мінез-құлыққа бейімділіктің жоғарылауымен байланысты. Сонымен қатар адам өз өмірін жақсартуға немесе "заңды" жолдар арқылы жетістікке жетуге мүмкіндік көрмеген кезде, ол өз мақсаттарына жетудің девиантты тәсілдеріне жүгінуі мүмкін
6	Цифрлық	Әлеуметтік желілер мен онлайн мазмұнның әсерінен мінез-құлық нормалары, әсіресе жасөспірімдерде өзгеруі мүмкін. Кибербуллинг сияқты кейбір мінез-құлық түрлері онлайн ортаның салыстырмалы анонимділігіне байланысты жиі кездеседі. Кейде девиантты мінез-құлық, мысалы, қоғамға қарсы әрекеттер, мінез-құлық нормаларын қабылдауға әсер етуі мүмкін фильмдерде, музыкада немесе ойындарда насихатталады немесе романтикаланады

Жеткіншектердің девиантты мінез-құлқы танымал зерттеу тақырыбы болып табылады және ғалымдар бұл мінез-құлықтың себептерін, факторларын және ерекшеліктерін тереңірек түсіну үшін әдеттен тыс тәсілдерді жиі пайдаланады [8, 121 б]. Әлеуметтік медиа мен киберкеңістіктің әсері: бір зерттеу жеткіншектердің интернеттегі мінез-құлық нормалары мен

шекараларын қалай қабылдайтынын қарастырды. Кейбір жеткін-шектер әлеуметтік медианы сотталудан қорықпай мінез-құлық нормаларын бұзуға болатын «еркін аймақ» деп санайтыны белгілі болды. Басқа зерттеуде ғалымдар жеткіншектердің қауіпті мінез-құлыққа бейім екенін байқады, егер бұл мінез-құлық әлеуметтік желілерде көптеген ұнатулар мен мақұлдауларға ие болса, әлеуметтік марапаттар үшін девиантты әрекеттерге баруы мүмкін екенін көрсетті [9].

Неврология және нейроэкономика негізіндегі зерттеулер: зерттеулер көрсеткендей, жеткіншектерде дофамин деңгейі жоғарылайды, бұл рахат пен адреналин сезіміне байланысты гормон. Бұл жеткіншектерді импульсивті және девиантты әрекеттерге бейім етеді. Сонымен қатар эпигенетикалық зерттеулер ерте балалық шақта алынған стресс агрессия мен өзін-өзі бақылауға байланысты гендерді өзгерте алатынын көрсетеді. Бұл жаңалық балалық шақтың қиын кезеңдерін бастан өткерген жеткіншектердің ауытқуға бейім болуы мүмкін екенін түсіндіреді [10, 124 б.].

Эмпатия мен эмоционалды интеллекттің рөлі: эмпатия мен эмоционалды интеллект деңгейі төмен жасөспірімдер ауытқуларға бейім. Жеткіншектерге эмпатия дағдыларын үйреткен экспериментте олардың агрессивті және қоғамға қарсы мінез-құлық деңгейі төмендегені байқалды. Бұл эмоционалды интеллектті дамыту ауытқулардың алдын алудың тиімді әдісі бола алатындығын көрсетеді. Бұл зерттеулер жеткіншектердің девиантты мінез-құлқының себептері мен көріністері әртүрлі, сонымен қатар қазіргі қоғамның ерекше ерекшеліктері мен өзгеретін жағдайларымен байланысты екенін көрсетеді.

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ТАЛДАУ. Зерттеудің практикалық бөлігі жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықтың психологиялық ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған психо-диагностикалық және психокоррекциялық шараларды жүргізуді қамтиды. Төменде негізгі кезеңдер, диагностикалық нәтижелер және түзету шаралары берілген.

Мақсаты: девиантты мінез-құлқы бар жеткіншектердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеу және девиантты мінез-құлыққа ықпал ететін жағымсыз факторларды анықтау және азайту үшін психокоррекциялық шаралар жүргізу.

Міндеттері:

1. Жеткіншектердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігі және оның себептерін анықтау.
2. Девиантты көріністері бар жеткіншектердің эмоционалды және жеке ерекшеліктерін зерттеу.
3. Жағымсыз факторларды азайту үшін психокоррекциялық шараларды әзірлеу және жүзеге асыру.

Зерттеуге қатысушылар: зерттеуге Н.Данаев атындағы Тараз қаласының білім бөлімінің №51 орта мектепте оқитын 10 сыныптың 20 жеткіншек қатысты. Қатысушыларды іріктеу педагогтармен және мектептің әлеуметтік қызметкерімен алдын ала әңгімелесу негізінде жүзеге асырылды.

Зерттеу әдістері (кесте-2):

1. Девиантты мінез-құлық сауалнамасы. Жеткіншектердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігін бағалау үшін агрессивтілікті, импульсивтілікті, тәуекелге бейімділікті және әлеуметтік нормаларға сәйкессіздікті анықтауға бағытталған сұрақтарды қамтитын стандартты сауалнама қолданылды.
2. Басс-Дарки сынағы. Бұл тест агрессия деңгейін өлшеу және оның түрлерін анықтау үшін қолданылды (ауызша, физикалық, жанама агрессия, негативизм).
3. Спилбергер-Ханиннің жеке мазасыздық шкаласы. Девиантты мінез-құлыққа ықпал ететін мазасыздық деңгейін анықтау үшін қолданылды.

Кесте 2 – Жүргізілген зерттеу әдістемелері негізінде алынған нәтижелердің мазмұны

№	Методика	Эксперименттік топ			Бақылау тобы		
1	Девиантты мінез-құлыққа бейімділік	жоғары	орташа	төмен	жоғары	орташа	Төмен
		30%	60%	10%	25%	55%	20%
2	Басс-Дарки сынағы	50%	10%	40%	48%	30%	22%
3	Спилбергер-Ханин әдісі	45%	35%	20%	40%	35%	25%

Алынған мәліметтер негізінде эксперименттік топқа агрессия, мазасыздық деңгейін төмендетуге және өзін-өзі бақылауды арттыруға бағытталған психокоррекциялық бағдарлама жасалды. Бағдарлама келесі модульдерді қамтыды (кесте-3):

«Өмір Лабиринті» бағдарламасының мақсаты: жеткіншектерге өз әрекеттерінің салдарын түсінуге, эмоцияларды басқару дағдыларын дамытуға, өзін-өзі бағалау мен қарым-қатынас дағдыларын жақсартуға көмектесу, бұл өз кезегінде девиантты мінез-құлыққа бейімділікті төмендетуге көмектеседі.

Ұзақтығы: 6 апта (аптасына бір рет 2 сағат) Формат: бағдарлама жеткіншектерге өз әрекеттерін түсінуге, топтың қолдауын сезінуге және өзіне деген сенімділікті дамытуға көмектесетін ойын және шығармашылық әдістерге негізделген.

Кесте 3 – Психокоррекциялық бағдарламаның мазмұны

№	Модуль аты	Модуль мақсаты	Жаттығу	Ойын
1	«Мақсатқа апаратын жол» модулі	Жеткіншектерге мақсат қоюға және өз тілектерін талдауға үйрету, жеке ұмтылыстарды түсінуге ықпал ету және энергияны оң бағытқа бағыттау.	«Болашақ карталары» жаттығуы: жеткіншектер өздерінің мақсаттарын, армандарын және өмірлік бағдарларын бейнелейтін журналдар мен сызбалардың коллажын жасайды.	Қадам ойын: қатысушылар өздерінің жетістіктерінің бағытын сызады және оларды арманға жетелейтін нақты қадамдарды тұжырымдайды. Қандай әрекеттер мақсатқа жетуге көмектесетіні және кедергі келтіретіні талқыланады.
2	«Эмоционалды навигатор» модулі	Жеткіншектерді эмоцияларын тануға және басқаруға үйрету, әсіресе стресстік жағдайларда.	«Эмоционалды карталар» жаттығуы: қатысушылар әртүрлі эмоциялар үшін «карталар» жасайды, бұл эмоциялардың қалай көрінетінін жазады және оларды басқарудың оң тәсілдерін ойлап табады.	Эмоциялар көпірі ойыны: жеткіншектер жұптасып, күшті эмоцияларды тудыратын жағдайларды талқылайды және осындай эмоцияларды

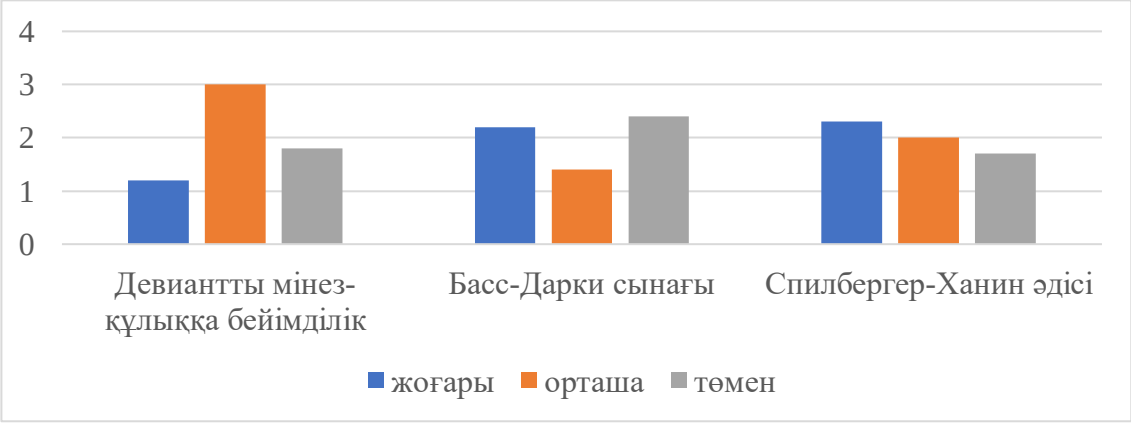
				сындарлы түрде жеңудің жолдарын іздейді.
3	«Әлеуметтік театр» модулі	Жеткіншектерді рөлдерді қабылдауға үйрету, әртүрлі әлеуметтік жағдайларда эмпатия мен өзін-өзі бақылауды дамытуға көмектесу.	Рөлдік ойындар: жеткіншектер әртүрлі жанжалды жағдайлар мен өзара әрекеттесулердің сценарийлерін ойнайды. Міндет-бейбіт шешімнің жолдарын табу.	«Басқаның көзімен» жаттығу: әр қатысушы жағдайды жанжалдың әр түрлі қатысушылары тұрғысынан сипаттайды. Бұл жаттығу басқалардың эмпатиясы мен түсіну қабілетін дамытады.
4	«Тұлғалық квест» модулі	Жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын нығайту және сенімділік сезімін дамыту.	Тұлға пазлы ойыны: жеткіншектер өздерінің күшті жақтарын, құмарлықтары мен жетістіктерін көрсететін үлгілерді толтырады. Содан кейін шаблондар әрқайсысының бірегейлігін білдіретін бірыңғай пазлға біріктіріледі.	«Супер күштер» жаттығуы: әр қатысушы карточкаларға қиындықтарды жеңуге көмектесетін жеке қасиеттерін жазады. Карточкалар болашақ қиын жағдайлар үшін арсенал немесе қор бола алады.
5	«Өзіне және басқаларға жауапкершілік» модулі	Өз іс-әрекеттері үшін жауапкершілік сезімін дамыту және өз іс-әрекеттерінің салдарын түсінуді арттыру.	«Қорытынды салдар картасы» жаттығуы: жеткіншектер қателіктер жіберілген нақты немесе ойдан шығарылған жағдайларды талдайды. Олар бір әрекеттің екіншісіне қалай әсер ететінін көрсететін «салдар картасын» салады.	Қиылыстағы таңдау ойыны: қатысушылар командаларда жұмыс істейді, онда әр команда қиын жағдайларды шешудің әртүрлі нұсқаларын ұсынады. Бұл зейін мен жауапкершілікті үйретеді.
6	«Достар шеңберіндегі қолдау» модулі	Ынтымақтастық дағдыларын нығайту, жеткіншектерге	«Қолдау шеңбері» жаттығуы: жеткіншектер өздерін осал сезінетін жағдайларды қағазға	Командалық ойындар: «сенімділік арқаны» сияқты

		топтың қолдауын сезінуге көмектесу және қоғамға қарсы топтарға балама табу.	жазып, парақтарды шеңбердің ортасына қояды. Содан кейін топ бір-біріне қалай қолдау көрсете алатынын талқылайды.	ойындар сенімділікті дамытады, қолдаудың маңыздылығын түсінуге және басқаларға сенуді үйренуге көмектеседі.

«Мен және менің болашағым» қорытындылау тапсырмасы: бағдарламаның соңында жеткіншектер 5 жылдан кейін өздерінің көзқарастарын көрсететін қысқа бейнелер немесе сызбалар жасайды. Олар мұны топта ұсынады, бұл оң өзін-өзі анықтау мен саналы қабылдауды нығайтуға көмектеседі.

Бағдарлама аяқталғаннан кейін күтілетін нәтижелер: - Олар өздерінің эмоциялары мен импульстарын жақсы басқаруды үйренеді. - Өз іс-әрекеттеріне қатысты жауапкершілік пен хабардарлық деңгейі артады. - Қарым-қатынас және басқалармен қарым-қатынас дағдылары жақсарады. - Мазасыздық пен агрессия деңгейі төмендейді.

Бағдарлама аяқталғаннан кейін сол диагностикалық әдістерді қолдана отырып қайта өлшеулер жүргізілді (сурет-1):



Сурет 1 – Эксперименттен кейінгі жүргізілген зерттеу әдістемелері негізінде алынған нәтижелердің көрсеткіштері

Қатысушылардың 70%-ы агрессия деңгейі төмендеді. Олар позитивті өзара әрекеттесуді және аз қақтығыстарды көрсете бастады. Девиантты мінез-құлыққа бейімділік қатысушылардың 60%-ы төмендеді, бұл қауіпті әрекеттердің төмендеуінен көрінді. Жеткіншектер өздерінің импульстарын жақсы басқаруды және олардың әрекеттерінің салдарын болжауды үйренді. Сонымен қатар қатысушылардың 50%-ы мазасыздық деңгейі төмендеді, бұл олардың эмоционалды жағдайына және топтағы қарым-қатынастарына оң әсер етті.

Жеткіншектердегі девиантты мінез-құлық проблемасы қазіргі психологияның өзекті және күрделі тақырыптарының бірі болып табылады, өйткені бұл жас кезеңі өзін-өзі көрсетуге деген ұмтылыспен, даралықты сезінумен және қоғамда өз орнын іздеумен сипатталады. Зерттеулер көрсеткендей, девиантты мінез-құлықтың қалыптасуына отбасылық орта, білім сапасы, әлеуметтік ортаның ерекшеліктері, сондай-ақ жеткіншектің жеке психологиялық ерекшеліктері сияқты факторлар әсер етеді. Девиантты мінез-құлықты жеткіншектердің психологиялық сипаттамаларын талдау кезінде жасалған маңызды тұжырымдардың бірі-өзін-өзі бағалаудың

төмен деңгейімен, эмпатияның жеткіліксіздігімен және өз эмоцияларын басқарудағы қиындықтармен ауытқулардың байланысы.

ҚОРЫТЫНДЫ. Зерттеу нәтижелері эксперименттік топтағы жеткіншектердің агрессия, мазасыздық деңгейін төмендетуге және өзін-өзі бақылауды арттыруға бағытталған мақсатты психокоррекциялық жұмыс жеткіншектерде девиантты мінез-құлыққа бейімділіктің төмендеуіне ықпал етті. Зерттеу барысында жүргізілген практикалық жұмыс психодиагностика мен психокоррек-цияны біріктіретін кешенді тәсіл жеткіншектердің мінез-құлқына айтарлықтай әсер етуі мүмкін екенін көрсетті. Эмоционалды интеллектті, өзін-өзі бақылауды дамытуға, сондай-ақ олардың әрекеттерінің салдарын білуге бағытталған әдістерді қолдану девиантты көріністерді азайтуға көмектеседі және жеткіншектерге мінез-құлқын саналы түрде құруға көмектеседі. Жүргізілген зерттеудің нәтижесінде жеткіншектердің девиантты мінез-құлқымен жұмыс жасауда ұсыныстар беріледі: 1. Жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықтың әртүрлі факторларын, оның ішінде әлеуметтік және отбасылық ықпалдарды зерттеудің қажеттілігін баса айту. Бұл болашақ зерттеулер үшін жаңа бағыттар ұсынуға және мәселенің көпқырлылығын ашуға мүмкіндік береді. 3. Жеткіншектерге арналған қолдау көрсету бағдарламаларының қажеттілігін талқылау маңызды. Оған сенімді әрі қауіпсіз орта құру, психологиялық қолдау жүйелерін дамыту және кеңес беру жұмыстарының маңыздылығын қоса алады. 4. Девиантты мінез-құлықты басқарудағы ата-аналар мен мұғалімдердің рөлін айқындап, оларды оқыту мен қолдаудың тәсілдері туралы ұсыныстар беру. Осы арқылы жеткіншектерге әсер ететін маңызды тұлғаларға назар аударып, девиантты мінез-құлықтың алдын алуға көмектесуге болады. 5. Қазіргі заманғы психологиялық технологияларды пайдалану, соның ішінде тренингтер, арт-терапия және топтық терапия әдістерін кеңінен қолданудың маңыздылығын атап өту.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *«Баланың құқықтарын қорғауды күшейту, тұрмыстық зорлық-зомбылыққа қарсы іс-қимыл және жасөспірімдер арасында суицидтің көбеюі мәселелерін шешу жөніндегі 2020–2023 жылдарға арналған жол картасы». Қазақстан Республикасы, 2020.*
2. http://stat.gov.kz/
3. *Жеткіншектердегі девиантты мінез-құлық психологиясы. Оқу құралы / А.Ә. Қасымбекова. - Алматы: Қазақ университеті, 2020. - 150 б.*
4. *Психикалық денсаулық профилактикасы және суицид превенциясы. Оқу құралы / Ж.З. Торыбаева, Л.М. Атаханова. - Түркістан, 2020. - 129 б.*
5. *Даму психологиясы. Оқулық / М.Қ. Бапаева. - Алматы, 2014. - 440 б.*
6. *Жас ерекшелік психологиясы. Оқу құралы / Н.С. Жұбаназарова. - Алматы : Қазақ университеті, 2013. - 354 б.*
7. *Танымдық процестер психологиясы. Оқу құралы / Г.М. Молдахметова. - Қостанай: ҚМПИ, 2011. - 121 б.*
8. *Тәрбие жұмысының теориясы мен әдістемесі. Оқулық / К.Ж. Бұзаубақова, М. Елубаева. – Тараз, 2019. - 379 б.*
9. *Киберпсихология: Адам мен компьютердің өзара әрекеттесуіне кіріспе. Оқулық / Кент Лорман Л. 2017. – 553 б.*
10. *Психикалық денсаулық тәжірибесінің нейробиологиялық негіздері. Оқулық / Дж Сюзан. Гледхилл. 2018. – 395 б.*

References

1. *«Balanyn qyqýqtaryn qorgawdy kusheitu, turmystyq zorlyq-zombylyqqa qarsy is-qymyl jane jasospirimder arasynda suicidtin kobeiui maselelerin sheshu jonindegi 2020–2023 jıldarga arnalgan jol kartasy». Qazaqstan Respublikası, 2020.*
2. http://stat.gov.kz/

3. *Kasymbekova A.A. Zhetkinshikterdegi deviantty minez-qulyq psikhologiyasy. Oqu quraly. - Almaty: Kazakh Universiteti, 2020. - 150 b.*
4. *Torybaeva Zh.Z., Atakhanova L.M. Psikhikalyq den-saulyq profilaktikasy zhane suicid prevenciyasy. Oqu quraly. - Turkistan, 2020. - 129 b.*
5. *Bapaeva M.K. Damu psikhologiyasy. Oqulyq. - Almaty, 2014. - 440 b.*
6. *Zhubanazarova N.S. Zhas erekshelik psikhologiyasy. Oqu quraly. - Almaty: Kazakh Universiteti, 2013. - 354 b.*
7. *Moldakhmetova G.M. Tanymdyq protsester psikhologiyasy. Oqu quraly. - Kostanay: KMPU, 2011. - 121 b.*
8. *Buzaubakova K.Zh., Eylubaeva M. Teoriya men metodologiya tarbie jumysynyn. Oqulyq. - Taraz, 2019. - 379 b.*
9. *Kent L. Norman., Cyberpsychology: Adam men komputerdin ozara arekettesuine kirispe. Oqulyq. 2017. – 553 b.*
10. *Dzh. Syuzan Gledhill. Psikhikalyq densaulyq tajiribesinin neyrobiologiyalyq negizderi. Oqulyq / 2018. – 395 b.*

ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ҒТАМР 159.99 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.025**

*М.К. Бапаева**, *Ф.М. Куантканова*, *А.С. Аубәкір*, *М.И. Багибаева*, *А.К. Байздрахманова*
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ. Қазақстан

ОТБАСЫНДАҒЫ ЗОРЛЫҚ-ЗОМБЫЛЫҚТЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ САЛДАРЫ

Аңдатпа

Отбасылық зорлық-зомбылық – адамның жасына, жынысына, нәсіліне қарамастан әлемнің әр түрлі елдерінде кең таралған әлеуметтік-психологиялық мәселе. Бұл құбылыстың себептері, түрлері және оның қоғамға әсері зерттеу нысаны ретінде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – отбасылық зорлық-зомбылықтың таралу деңгейін анықтау, оның себептерін талдау және алдын алу шараларын ұсыну. Негізгі зерттеу бағыттары – отбасылық зорлық-зомбылықтың әлеуметтік-экономикалық, психологиялық аспектілерін анықтау, оның салдарын бағалау және тиімді алдын алу стратегияларын әзірлеу. Зерттеудің ғылыми және практикалық маңыздылығы зорлық-зомбылықтың түрлері мен оның зардаптарын сипаттау, сондай-ақ осы мәселені шешуге бағытталған заңнамалық және әлеуметтік шараларды жетілдіру қажеттілігін негіздеуден тұрады. Сонымен қатар, балалар мен әйелдердің психологиялық әл-ауқатына әсер ететін факторларды қарастыру арқылы олардың құқықтарын қорғау жолдарын анықтау жұмыстың өзектілігін арттырады. Зерттеу әдістемесі ретінде шетелдік және отандық әдебиеттерге салыстырмалы талдау, сондай-ақ авторлық сауалнама қолданылды. «Отбасындағы ерлі-зайыптылардың эмоциялық күйі мен зорлық-зомбылық қатынасы» атты авторлық сауалнама арқылы зорлық-зомбылыққа тәуелділік факторлары анықталды. Зерттеу барысында Қазақстанның оңтүстік, солтүстік, батыс, шығыс, орталық аймақтарындағы отбасылар арасында 2600 респонденттті қамтитын сауалнама жүргізілді. Негізгі нәтижелер отбасылық зорлық-зомбылықтың көп таралған түрлерін (физикалық, психологиялық, экономикалық, жыныстық) сипаттаумен қатар, оның балалар мен әйелдердің эмоционалдық және когнитивті жағдайына тигізетін кері әсерін көрсетеді. Қазақстан жағ-дайында әйелдер мен балаларды қорғау шаралары мен заңнамалық өзгерістердің қажеттілігі анықталды. Осы зерттеудің құндылығы - отбасылық зорлық-зомбылықтың алдын алу бойынша тиімді шараларды әзірлеуге негіз болатын нақты ғылыми мәліметтердің ұсынылуында. Оның прак-тикалық маңызы – қоғамда отбасындағы зорлық-зомбылық деңгейін төмендетуге бағытталған әлеуметтік және заңнамалық бастамаларды қалыптастыруға ықпал етуінде.

Түйін сөздер: отбасылық зорлық-зомбылық, психикалық жарақат, зорлық-зомбылықтың әсер ету формалары, психикалық денсаулық, күйзеліс, үш фазалы теория.

Бапаева М.К., Куантканова Ф.М., Аубәкір А.С., Багибаева М.И., А.К. Байздрахманова*
Казахский национальный женский педагогический университет г.Алматы, Казахстан

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ

Аннотация

Семейное насилие – это социально-психологическая проблема, распространенная в разных странах мира, независимо от возраста, пола, расы человека. Причины, виды этого явления и его влияние на общество рассматриваются как объект исследования. Цель исследования – определить уровень распространения семейного насилия, проанали-зировать его причины и предложить меры профилактики. Основными направлениями исследований являются выявление социально-экономических, психологических аспектов семейного насилия, оценка его последствий и разработка эффективных стратегий профилактики. Научная и практическая значимость исследования состоит в описании видов насилия и его последствий, а также обосновании необходимости совершенствования законодательных и социальных мер, направленных на решение данной проблемы. Кроме того, выявление путей защиты прав детей и женщин путем рассмотрения факторов, влияющих на их психологическое благополучие,

повышает актуальность работы. В качестве методологии исследования использовался сравнительный анализ зарубежной и отечественной литературы, а также авторский опрос. С помощью авторского опроса «Эмоциональное состояние супругов и его связь с насилием в семье» были выявлены факторы зависимости от насилия. В ходе исследования был проведён опрос среди семей в южных, северных, западных, восточных и центральных регионах Казахстана, охвативший 2600 респондентов. Основные результаты, помимо описания наиболее распространенных форм семейного насилия (физического, психологического, экономического, сексуального), указывают на его негативное влияние на эмоциональное и когнитивное состояние детей и женщин. Выявлена необходимость законодательных изменений и мер защиты женщин и детей в условиях Казахстана. Ценность данного исследования заключается в предоставлении конкретных научных данных, которые станут основой для разработки эффективных мер по предотвращению семейного насилия. Его практическая значимость состоит в содействии формированию социальных и законодательных инициатив, направленных на снижение уровня насилия в семье в обществе.

Ключевые слова: семейное насилие, психическая травма, формы воздействия насилия, психическое здоровье, стресс, трехфазная теория.

M.Bapaeva, F.Kuantkanova, A.Aubakir, M.Bagibaeva, A.Baizdrakhmanova*
Kazakh National Women's Teacher Training University Almaty, Kazakhstan

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF DOMESTIC VIOLENCE

Abstract

Domestic violence is a socio-psychological problem widespread across different countries, regardless of age, gender, or race. This study examines its causes, types, and impact on society. The research aims to determine the prevalence of domestic violence, analyze its causes, and propose preventive measures. Key areas include identifying socio-economic and psychological aspects, assessing consequences, and developing prevention strategies. The study highlights the need for legislative and social measures to address domestic violence. Protecting children's and women's rights by considering factors affecting their psychological well-being increases its relevance. Research methods included a comparative analysis of foreign and domestic literature and an original survey. The survey, "The Emotional State of Spouses and Its Correlation with Domestic Violence," examined self-reflection levels and dependence on violent relationships. Conducted across five regions of Kazakhstan, it involved 2,600 participants. Findings describe the most common forms of domestic violence—physical, psychological, economic, and sexual—and their negative effects on children and women. The study emphasizes the necessity of legislative reforms and protective measures in Kazakhstan. This research provides scientific data to support effective prevention strategies. Its practical significance lies in contributing to social and legislative initiatives aimed at reducing domestic violence.

Keywords: domestic violence, mental trauma, forms of violence, mental health, stress, three-phase theory.

Кіріспе. Отбасындағы зорлық-зомбылық – бұл қоғамдық денсаулық сақтау мен адам құқықтарының бұзылуына қатысты өзекті жаһандық проблема. Ол зардап шеккен адамдардың физикалық және психикалық денсаулығына ауыр салдарын тигізеді. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы (ДДҰ) отбасындағы зорлық-зомбылықты *«физикалық агрессия актілерін, психологиялық қысым мен зорлық-зомбылықты, қарым-қатынастағы зорлық-зомбылықты және жыныстық мәжбүрлеудің өзге де түрлерін, сондай-ақ денелік, психологиялық немесе жыныстық зиян келтіретін кез келген мінез-құлықты»* қамтитын құбылыс ретінде анықтайды[1, 1743-1750 б.]. «Отбасындағы зорлық-зомбылық» (ОЗЗ) термині жұбайынан, жыныстық әріптесінен немесе отбасы мүшелерінен физикалық, психологиялық немесе жыныстық зақым көрген адамдарға қатысты қолданылады. ОЗЗ құрбандарына көбінесе әйелдер, қыздар, балалар және қарттар ұшырайды. Олар жыныстық, физикалық, психологиялық және экономикалық қысым сияқты зорлық-зомбылықтың түрлерін бастарынан кешіреді. ОЗЗ салдары депрессия, алаңдаушылық, посттравматикалық стресстік бұзылу, ұйқысыздық және өзін-өзі өлтіру әрекеттерімен байланысты.

Отбасылық зорлық-зомбылық көбінесе «жақын серіктестік зорлық-зомбылықпен» синоним ретінде қарастырылғанымен, зерттеушілер зорлық-зомбылықтың үйдегі басқа адамдар — мысалы, ересек балалар, ата-аналар, өзге туыстар немесе үй иелері тарапынан да жасалуы мүмкін екенін атап көрсетеді [2; 3–7 б.]. Мұндай жағдайлар көбіне әйелдерге тән болғанымен, соңғы зерттеулер ерлердің де зорлық-зомбылық құрбаны болу жағдайларының жиілігі 3%-дан 20%-ға дейін жететінін

айқындаған [3, 534–541 б.]. Зорлық зомбылықтың физикалық, эмоцияық, жыныстық, ауызша немесе қаржылық түрлері кездеседі және құрбандар аталған қиянаттың кез келген түріне ұшырауы мүмкін. Дүние жүзінде шамамен 5 баланың 1-і қатыгездікке ұшырайды [4, 37-50 б.]. Қылмыстарды қайта жасау жиі кездеседі, кейбір зерттеулер отбасылық зорлық-зомбылықтан аман қалғандардың жартысына жуығы бір жыл ішінде отбасылық зорлық-зомбылықты қайта жасағанын және отбасылық зорлық-зомбылық жасағандардың жартысы 3 ай ішінде жалпы зорлық-зомбылықтың жаңа эпизодын жасайтыны тіркелген [5, 458-472 б.]. Отбасылық зорлық-зомбылықты бастан кешіру мерзімінен бұрын өлімге бас тігу, өзіне зиян келтіру, депрессия, мазасыздық және жарақаттан кейінгі стресстің бұзылуын қоса алғанда, ұзақ мерзімді жағымсыз әсерлермен байланысты.

Отбасылық зорлық-зомбылықты физикалық немесе жыныстық зорлық-зомбылық болсын, жақын қарым-қатынаста нақты немесе қауіп төндіретін кез келген зорлық-зомбылық ретінде анықтауға болады. Отбасылық зорлық-зомбылық көбінесе зорлық-зомбылықтың басқа түрлерімен, соның ішінде эмоциялық және психологиялық зорлық-зомбылық, қылмыстық қудалау және балаларға, басқа отбасы мүшелеріне, үй жануарларына немесе мүлікке зиян келтіру қаупімен қатар жүреді. Бұл зерттеу отбасылық зорлық-зомбылықты тереңірек түсінуге және оны алдын алу бойынша кешенді шараларды әзірлеуге бағытталған.

Отбасылық зорлық-зомбылық физикалық немесе жыныстық зорлық-зомбылық түрінде көрініс табуы мүмкін және жақын қарым-қатынаста нақты немесе қауіп төндіретін кез келген зорлық-зомбылықты білдіреді. Ол көбінесе эмоциялық және психологиялық зорлық-зомбылықпен, қылмыстық қудалау актілерімен және балаларға, басқа отбасы мүшелеріне, үй жануарларына немесе мүлікке зиян келтіру қаупімен қатар жүреді.

Осы зерттеу отбасылық зорлық-зомбылықты тереңірек түсінуге және оны алдын алу бойынша кешенді шараларды әзірлеуге бағытталған. Зерттеудің мақсаты – отбасындағы зорлық-зомбылықтың себептерін, салдарын және алдын алу тетіктерін зерттеу. Бұл мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылады: Отбасылық зорлық-зомбылықтың негізгі түрлерін және олардың ерекшеліктерін сипаттау; Отбасындағы зорлық-зомбылықтың психологиялық және әлеуметтік салдарын талдау; Отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу шараларын айқындау.

Зерттеу объектісі – отбасындағы зорлық-зомбылық құбылысы, ал зерттеу пәні – оның психологиялық, әлеуметтік және құқықтық аспектілері. Зерттеу барысында жүйелі және кешенді талдау, салыстырмалы әдіс, сондай-ақ эмпирикалық зерттеу әдістері, статистикалық деректерді талдауда jamovi (Version 2.6) бағдарламасы және отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу мақсатында сызықтық регрессиялық талдау қолданылды [6].

Осылайша, зерттеу отбасылық зорлық-зомбылықтың алдын алу бойынша тиімді шараларды әзірлеуге, сондай-ақ осы құбылыстың тереңдетілген ғылыми түсінігін қалыптастыруға ықпал етеді.

Отбасындағы зорлық-зомбылыққа қатысты теориялық тұжырымдамалар оны жүйелі, тұлғааралық және психологиялық факторлардың нәтижесі ретінде қарастырады. Олардың арасында зорлық-зомбылық ұрпақтан ұрпаққа берілетін Альберт Бандураның әлеуметтік оқыту теориясы [7], отбасыны зорлық-зомбылық күйзеліске немесе теңгерімсіздікке реакция ретінде туындайтын жүйе ретінде қарастыратын Мюррей Боуэнның жүйелер теориясы [8], Джон Боулбидің зорлық-зомбылықты бала мен ата-ана арасындағы байланыстың бұзылуымен түсіндіретін байланыстылық теориясы [9] және зорлаушы мен жәбірленушінің жеке ерекшеліктеріне назар аударатын психологиялық теориялар ерекшеленеді.

Әлеуметтік оқыту теориясы отбасындағы зорлық-зомбылық бала кезіндегі бақылау және ұқсастыру арқылы меңгерілген мінез-құлық болуы мүмкін деп болжайды [7]. Жүйелер теориясы зорлық-зомбылық стресске, өзара іс-қимылдың дисфункционалдық үлгілеріне немесе бұзылған шекараларға реакция ретінде туындайтын динамикалық жүйе ретінде қарайды [8].

Психологиялық теориялар: Байланыстылық теориясы бала мен ата-ана арасындағы сенімсіз немесе қауіпсіз байланыстылық тұлғааралық қарым-қатынастарда туындаған мәселелерге және болашақта зорлық-зомбылыққа әкелуі мүмкін екенін көрсетсе [9], психопатология теориясы зорлық-зомбылық қолдануға ықпал ететін өзін-өзі бағалаудың төмендігі, импульсивтілік немесе жеке адамның қоғамға қарсы қасиеттері сияқты зорлық-зомбылықтың жеке психологиялық проблемаларына назар аударады [10].

Феминистік теория отбасындағы зорлық-зомбылықты патриархаттық құрылымдардың көрінісі және серіктеске бақылау орнату, гендерлік теңсіздікті сақтау тәсілі ретінде қарастырады [11]. Әлеуметтік теория кедейлік, жұмыссыздық, әлеуметтік оқшаулау және отбасындағы зорлық-

зомбылықтың өсуіне ықпал ететін мәдени нормалар сияқты әлеуметтік факторларға назар аударады [12-14].

Отбасындағы зорлық-зомбылыққа қатысты тұжырымдамалар оны бір теориямен түсіндіруге болмайтын көп факторлы құбылыс ретінде қарастырады. Әртүрлі теориялық тәсілдер зорлық-зомбылық қатынастарының негізіне жататын әртүрлі себептер мен тетіктерді бөліп көрсетеді. Әлеуметтік теорияларға әлеуметтік алмасу теориясын, отбасылық жанжал теориясын жатқызады. Әлеуметтік алмасу теориясына сәйкес адамдар қарым-қатынасты пайдасы мен шығынына қарай бағалайды. Зорлық-зомбылық әлеуетті пайдалар (мысалы, басқа адамға бақылау алу) шығындардан немесе тәуекелдерден (мысалы, бедел үшін салдарлар, жаза) асып кеткен кезде туындайды. Бұл теория қоғам агрессор үшін тәуекелдерді барынша азайтатын жағдайда үйде зорлық-зомбылық болуы мүмкін деп болжайды. Отбасылық жанжал теориясы отбасын жанжал болмай қоймайтын жүйе ретінде қарастырады. Ол зорлық-зомбылық – жанжалдарды реттеудің тиімсіз немесе барабар емес тетіктеріне байланысты отбасы қолданатын шешімдердің бірі деп есептейді. Зорлық-зомбылықтың психологиялық теориялары адамды агрессивті және зорлық-зомбылық мінез-құлыққа итермелейтін жеке адамның ішкі, жеке ерекшеліктеріне назар аударады. Әлеуметтік немесе феминистік көзқарастардан айырмашылығы, психологиялық бағыт зорлық-зомбылықты психикалық жарақаттардың, дұрыс тәрбиеленбеудің немесе шешілмеген ішкі қақтығыстардың әсерінен туындайтын адамның эмоционалдық, когнитивтік және жеке салаларындағы бұзушылықтардың нәтижесі ретінде қарастырады.

Психоаналитикалық бағыттың негізін қалаушы Зигмунд Фрейд, ол агрессия мен зорлық-зомбылықты санасыз тартулар мен ығыстырылған импульстардың көрінісі ретінде түсіндірді. «Beyond the Pleasure Principle» жұмысында ол сыртқы әлемді де, субъектінің өзін де бұзуға бағытталған өлім инстинкті (танатос) ұғымын енгізеді [15]. Кейінірек, «Civilization and Its Discontents » еңбегінде З. Фрейд агрессивті энергия адамзат табиғатының бұлтартпас бөлігі болып табылады, оны мәдениет пен әлеуметтік институттар тежейді [16]. Осылайша, зорлық-зомбылық биологиялық импульстар мен мәдени шектеулер арасындағы ішкі қақтығыстың нәтижесі ретінде қарастырылады. Эрих Фромм зорлық-зомбылықты жеке адамның деструктивті бағдарымен және қазіргі қоғамдағы адамның оқшауланумен байланыстыра отырып, гуманистік бағытта психоанализ идеяларын дамытады. «Escape from Freedom» кітабында ол бостандық пен жауапкершіліктен қорқу басқаларға бағынуға және билікке ұмтылуды қалай тудыратынын сипаттайды. «The Anatomy of Human Destructiveness» еңбегінде Э. Фромм «реактивті» және «зиянды» агрессияны ажыратады, оның соңғысы зорлық-зомбылық, садизм және қиратушы мінез-құлық үшін негіз болады. Оның пікірінше, зорлық-зомбылық – бұл биологиялық бұлтартпаушылық емес, әлеуметтік жағдайлардың және жеке адамның деформациясының нәтижесі.

Жеке даралық психологияның негізін қалаушы Альфред Адлер зорлық-зомбылықты төмен баға мен артықшылыққа ұмтылыс кешенінің көрінісі ретінде қарастырды. А. Адлер бойынша, ішкі әлсіздікті немесе сенімсіздікті сезінетін адам өтемақы тәсілі ретінде басқаларды үстемдікке және бақылауға ұмтылуы мүмкін. «Understanding Human Nature» және «What Life Could Mean to You» еңбектерінде автор зорлық-зомбылық көбінесе дұрыс тәрбиеленбеудің және әлеуметтік қызығушылықтың - қоғамдастық пен басқа адамдарға қатысты эмпатияның болмауының салдары болып табылатынын атап көрсеткен.

Дональд Даттон сияқты қазіргі заманғы зерттеушілер зорлық-зомбылықты жеке қасиеттердің, эмоциялық бұзылулардың және балалық шақтағы жарақаттық тәжірибенің үйлесімі ретінде қарастырады. «The Domestic Assault of Women: Psychological and Criminal Justice Perspectives» кітабында Даттон зорлаушылардың типологиясын сипаттап, олардың көбі шекаралық жеке басының бұзылуынан, импульсивтілігінен және эмоциялық реттеу қабілетінің бұзылуынан зардап шегетінін атап өтті. «The Batterer: A Psychological Profile» жұмысында ол зорлық-зомбылыққа бейімділікті балалардың жарақаттарымен, тұрақсыз байланыстарымен және эмпатия тапшылығымен байланыстырады [17].

Осылайша, зорлық-зомбылықтың психологиялық теорияларын зорлық-зомбылық мінез-құлық ішкі жанжалдардың, тұлғалық деформациялар мен ерте жарақат алудың өзара іс-қимылы нәтижесінде қалыптасады деген идея біріктіреді. Олар қайталанған зорлық-зомбылық әрекеттерін болдырмау үшін агрессор мен құрбанның тұлғасымен кешенді психотерапиялық жұмыс жүргізу қажеттігін атап көрсетеді.

Отбасылық зорлық-зомбылық – қоғамның барлық салаларында кездесетін, барлық жастағы және жыныстағы адамдарға әсер ететін күрделі әлеуметтік мәселе. Отбасылық зорлық-зомбылықты тудыратын себептер белгілі бір әлеуметтік топтың және белгілі бір елдің жағдайында да нақты болуы мүмкін. Зерттеулер көптеген елдерге тән отбасылық зорлық-зомбылықтың жалпы себептерін анықтайды. Атап айтқанда, отбасылық зорлық-зомбылық себептерінің ішінде көбінесе әлеуметтік-экономикалық дамудың төмен деңгейі, кедейліктің жоғары деңгейі, білім деңгейінің төмендігі және демократиялық мәдениеттің болмауы және т.б. атап көрсетеді.

Күрделі дағдарыс кезеңінде елдегі келеңсіз процестердің дамуы тұрақсыздандыру құбылыстарын күшейтеді, ол үйде және отбасында жасалған қылмыстардан көрінеді. Қоғамның отбасылық зорлық-зомбылық мәселесіне төзімділік деңгейі ұлттық мәдениеттің ерекшеліктеріне және мемлекеттік құрылымдардың сыбайлас жемқорлық деңгейіне байланысты да өзгеріп отырады. Отбасылық зорлық-зомбылықтың ең осал құрбандары – балалар, қарттар мен әйелдер Әйелдерге қатысты зорлық-зомбылық мәдени, географиялық, діни, әлеуметтік және экономикалық шекаралардан асып түсетін жаһандық мәселе. Бүкіл әлемде әйелдер жасына, мансабына, нәсіліне және ұлтына қарамастан зорлық-зомбылыққа ұшырайды.

Әйелдерге қатысты физикалық, психологиялық, жыныстық және экономикалық зорлық-зомбылық кең таралған. Соңғы бағалаулар әлем бойынша 18 және одан жоғары жастағы әйелдердің шамамен 30%-ы өмір бойы жыныстық сериктесінен зорлық-зомбылық көргенін көрсетеді. Жыныстық сериктестес тарапынан жасалған зорлық-зомбылық бүкіл әлемде әйел өлтірудің басты себебі болып табылады және денсаулыққа, көптеген басқа да жағымсыз салдарларға ие. Айта кету керек, отбасылық зорлық-зомбылық халықтың барлық әлеуметтік-экономикалық және мәдени топтарында орын алады. Статистика үйдегі зорлық-зомбылықтың бүкіл әлемде де, елдерде де алаңдатарлық деңгейін көрсетеді.

Бүкіл әлемде отбасылық зорлық-зомбылыққа қарсы күресте сенімді әрі ғылыми негізделген шаралардың қажеттілігі мойындалуда Мұндай шаралар мәдени ерекшеліктерді ескеруі тиіс. Таяуда жүргізілген шолуда отбасылық зорлық-зомбылыққа қарсы күреске арналған қолданыстағы әдістердің психометриялық қасиеттері зерттелді. Мысалы, Оңтүстік Азия контекстінде қолданылатын бірқатар құралдар талданды: отбасындағы зорлық-зомбылық туралы сауалнама, Үндістандағы отбасылық зорлық-зомбылыққа мәжбүрлеу шкаласы, Оңтүстік Азиядағы зорлық-зомбылықты скринингтеу әдісі, сондай-ақ Оңтүстік Азиядан АҚШ-қа көшіп келген әйелдер арасында күйеуінің туыстары тарапынан жасалатын қатыгездікті өлшеуге арналған шкала.

Дегенмен, Оңтүстік Азия елдерінде, соның ішінде Үндістанда да, қолданыстағы ғылыми негізделген шаралар негізінен отбасылық зорлық-зомбылықтың таралуын, түрлері мен динамикасын өлшеуге бағытталған. Бұл әдістер әйелдерге қатысты сериктестері мен күйеуінің туыстары тарапынан болатын ауыр немесе өлімге әкелетін зорлық-зомбылық қаупін бағалауға арналған арнайы құралдар болып табылмайды.

Отбасындағы зорлық-зомбылық Үндістандағы қоғамдық денсаулық сақтау саласының маңызды мәселелерінің бірі болып қалып отыр және оның әйелдерге тигізетін кері әсері айтарлықтай. Отбасындағы зорлық-зомбылық ерлі-зайыптылар арасындағы және өзге де отбасы мүшелері арасындағы агрессивті әрекеттерді қамтуы мүмкін. Алайда ерлі-зайыптылық қатынастағы әйелдерге қатысты зорлық-зомбылық Үндістандағы қоғамдық денсаулық сақтау саласындағы өзекті мәселелердің бірі болып қала береді. 2019–2021 жылдары жүргізілген Үндістанның ұлттық отбасы денсаулығын зерттеу есебіне сәйкес, некеде тұрған әйелдердің 32%-ы ерлі-зайыптылық қатынастарда зорлық-зомбылық көргенін хабарлаған.

Үнді контексінде отбасындағы зорлық-зомбылық әйелге оның жұбайы, жыныстық сериктесі немесе туыстары тарапынан жасалатын физикалық, сексуалдық, экономикалық не психологиялық зиян немесе осындай зиян келтіру қаупі ретінде айқындалады. Мұндай зорлық-зомбылық кісі өлтіру мен өзін-өзі өлтіру сияқты аса ауыр салдарға әкелуі мүмкін. Кісі өлтіру – отбасындағы зорлық-зомбылықтың ең шекті және ауыр нәтижесі болып табылады. Әлемдік деректерге сәйкес, жыныстық сериктестер тарапынан жасалған кісі өлтірулер әйелдердің өлімінің үштен бірінен астамын құрайды.

Әйелдердің мәдени шығу тегінің әртүрлілігі отбасындағы зорлық-зомбылық тәжірибесін түсінуге, сипаттауға және жариялауға айтарлықтай әсер етеді. Мәдени ерекшеліктерді ескермеу зорлық-зомбылық қаупін дер кезінде анықтай алмауға және зорлық-зомбылыққа ұшыраған әйелдерге қатысты қате немесе асығыс болжамдар жасауға әкелуі мүмкін. Бір мәдениетте сенімді әрі жарамды болып саналатын тәуекелдерді бағалау әдістері басқа мәдениеттерде дәл сондай нәтижелер бермеуі

мүмкін. Сондықтан нақты мәдени топтарға бейімделген тәуекелдерді бағалау тәсілдерін әзірлеу аса маңызды. Алайда көптеген елдерде тұрмыстық зорлық-зомбылықтың алдын алуға бағытталған нақты стратегиялар әлі де жетілдіруді қажет етеді.

Мысалы, АҚШ-та зорлық-зомбылық көрген әйелдерге қатысты алдағы уақытта қайталануы немесе кісі өліміне ұласу қаупін анықтауға арналған арнайы бағалау тәсілдері қолданылады. Алайда мұндай «әмбебап тәсілді» пайдалану басқа елдер жағдайында кейде өзін ақтамауы да мүмкін. Мәселен үндістанда отбасындағы зорлық-зомбылыққа ұшыраған әйелдердің арасында отбасындағы зорлық-зомбылықтың немесе кісі өлтіру қаупін болжау үшін арнайы қауіп-қатерді бағалау құралдары әзірленіп, оны тестілеу арқылы алынған мәліметтерді толықтыруда қолданған.

Балалық шақтағы отбасылық зорлық-зомбылықтың ұзақ мерзімді әсері — қоғам үшін маңызды мәселе болып табылады. Лонгитюдті зерттеулердің нәтижелері бұл мәселенің салдарын айқын көрсетеді. Мәселен, Қытайда зейнет жасындағы адамдар арасында жүргізілген зерттеу эмпирикалық дәлелдерге сүйене отырып, отбасылық зорлық-зомбылықтың жеке тұлғаға тигізетін ұзақ мерзімді әсерін сандық тұрғыда анықтаған. Біріншіден, зерттеу барысында зорлық-зомбылық жарақаты, немқұрайлылық, эмоционалдық зорлық-зомбылық және отбасылық зорлық-зомбылыққа куә болу сияқты төрт өлшем негізінде отбасылық зорлық-зомбылықты сандық бағалауға арналған индикаторлық жүйе жасалды. Екіншіден, денсаулық пен өмірге қанағаттану деңгейінің өзара байланысын бағалау үшін бір мезгілде теңдеулер жүйесіне негізделген регрессиялық үлгі қолданылды. Білім деңгейіне, денсаулыққа және өмірге қанағаттануға дейінгі кезеңдерде отбасылық зорлық-зомбылық тәжірибесінің жеке тұлғаға тигізетін ұзақ мерзімді әсері сандық тұрғыда анықталған. Бұл зерттеу нәтижелері отбасылық зорлық-зомбылықтың алдын алу мен зорлық-зомбылықтан туындаған жарақатты емдеуде маңызды эмпирикалық дәлелдер ұсынады.

Эмпирикалық зерттеулер мынаны көрсетеді:

1.Отбасылық зорлық-зомбылық тәжірибесі оқу жетістіктерін айтарлықтай төмендетеді. Зорлық-зомбылық, немқұрайлы қарау және отбасылық зорлық-зомбылықты көру үш өлшеммен салыстырғанда, эмоциялық зорлық-зомбылықтың білім беру жетістіктеріне кері әсері орасан.

2. Отбасылық зорлық-зомбылық адамның өз денсаулығын бағалау деңгейін және өмірге қанағаттану сезімін айтарлықтай төмендетеді, сонымен қатар психикалық денсаулыққа төнетін субъективті қауіптің артуына ықпал етеді. Үйдегі зорлық-зомбылықтың күрделілігі мен жасырын сипатын, сондай-ақ эмпирикалық зерттеу нәтижелерін ескере отырып, бұл жағдайда отбасылық зорлық-зомбылықтың алдын алу мен оны бақылауға бағытталған тиімді қарсы шараларды әзірлеу қажет.

Ланди мен Гроссман өз зерттеулерінде отбасылық зорлық-зомбылыққа ұшыраған 4636 баланы іріктеп тексереді. Олардың көбісіне мектеп ережелерін сақтау қиын болды, ал үштен бірі өте агрессивті мінез-құлықты көрсеткен. Бұл тұжырым басқа зерттеуде де расталды. Отбасылық зорлық-зомбылықтың әсерінен болатын зиянды елемеуге болмайды. Отбасылық зорлық-зомбылыққа куә болмаған балалармен салыстырғанда, отбасылық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған мектеп жасына дейінгі балаларда ПТСР белгілері болуы ықтимал және эмпатияны дамыту қиынырақ болады. Отбасылық зорлық-зомбылыққа ұшыраған жасөспірімдерде әртүрлі психологиялық және физикалық проблемалар, ұйқының немесе тамақтанудың бұзылуы, есірткі мен алкогольді теріс пайдалану және ересек жаста отбасылық зорлық-зомбылықтың құрбаны болу ықтималдығы жоғары болады.

Отбасылық зорлық-зомбылықты гендерлік қылмыс ретінде де қарауға болады, себебі полиция хабарлаған істердің 79%-ы әйелдерге қатысты жасалған. Отбасылық зорлық-зомбылық әйелдер мен олардың балаларына пропорционалды емес әсер ететін денсаулық сақтау мәселесіне де өзіндік ықпалы бар. Балалар отбасылық зорлық-зомбылық оқиғаларында жиі зардап шегеді. Осы мәселе аясындағы көптеген зерттеулер отбасылық зорлық-зомбылықтың балалардың эмоционалды, әлеуметтік, когнитивті және психологиялық күйіне, сондай-ақ олардың физикалық қауіпсіздігіне тигізетін жағымсыз әсерлерін айтады. Сонымен қатар, балалар көбінесе отбасындағы зорлық-зомбылық жағдайында ата-анасы тарапынан жасалынатын кісі өлтірудің құрбаны болуы мүмкін. Осылайша, отбасылық зорлық-зомбылыққа ұшыраған әйелдер мен балалар қолданатын күресу стратегияларын түсіну өте маңызды.

Отбасылық зорлық зомбылықты кешенді шешуге арналған зерттеулер барлық балалар жағымсыз әсерлерден зардап шекпейтінін және пассивті құрбан болудан гөрі белсенді күресу стратегияларын қолдана алатынын атап өтті. Мысалы, Еуропаның төрт еліндегі жүзден астам баламен сұхбат

отбасылық зорлық-зомбылыққа ұшыраған балалардың тұрақты болу, зорлық-зомбылыққа қарсы тұру және өзін-өзі оң бағалауды сақтау қабілетін анықтады.

Бұл зерттеудің маңызды бөлігі – балалар мен отбасылық зорлық-зомбылықтан аман қалған адамдардың өмірлік тәжірибесінен олардың болашаққа оң көзқарастары қалыптасып, жетістіктерге жету, өзінің мүмкіндіктерін ашу, білімін дамытуға талпынысының пайда болуымен сипатталады. Ананың психикалық денсаулығы мен жылы лебізі, мейірімі отбасылық зорлық-зомбылыққа ұшыраған балалар арасындағы жағымсыз нәтижелерді шектейтін ең негізгі фактор болып табылады, осы тұрғыда ана мен бала арасындағы қарым-қатынастың маңыздылығын айту аса қажет.

Аналардың, балалардың және мамандардың денсаулық сақтау және әлеуметтік қызметтерде балалардың отбасылық зорлық-зомбылыққа ұшырауын анықтау процесін қалай бастан кешіретіні туралы зерттеулер жүргізілді. Осы зерттеулердің кейбіреулері зорлық-зомбылық құрбандарын көбінесе қызмет көрсетушілер балаларын зорлық-зомбылықтан қорғай алмады деп айыптайды және оларды қорғауы керек жүйелерден қайта құрбан болады деп болжайды. Полиция және балаларды қорғау сипатындағы міндетті қызметтерде, көп жағдайда зардап шеккендер құрамында ана мен бала, яғни, екі құрбан бар екенін танып-білуге дайындық болмауы мүмкін.

Көрнекті психолог А. Адлер «бақытсыз балалық шақты емдеу бүкіл өмірді қажет етеді» деп санайды. Өмір барысында алған психикалық жарақаттар, оқиғалар адамдарға терең және ұзақ мерзімді әсер етуі мүмкін, ал отбасылық зорлық-зомбылықтың адамдарға ұзақ мерзімді әсерін анықтау жарақатты емдеудің алғышарты болып табылады.

Отбасылық зорлық-зомбылықты физикалық немесе жыныстық зорлық-зомбылық болсын, жақын қарым-қатынаста нақты немесе қауіп төндіретін кез келген зорлық-зомбылық ретінде анықтауға болады. Психологиялық зорлық-зомбылық көбінесе байқалмайтын, бірақ адамға терең эмоционалды және психологиялық жарақаттар қалдыратын мінез-құлық түрі. Психологтар мен социологтардың зорлық-зомбылықты анықтаудағы түрлі көзқарастарын талдай келе, оның отбасылық қарым-қатынастарға тигізетін зиянды әсері мен ауыр салдары адамның өзіне деген сенімін әлсіретіп, ұзақ мерзімді психологиялық қиындықтарға әкелетіні анықталған.

Отбасылық зорлық-зомбылық мәселесімен айналысатын мамандар үшін зорлық-зомбылық оқиғаларын анықтау, оны конфликтілерден ажырату, зорлық-зомбылық жағдайының қалай дамитынын түсіну өте маңызды. Осы сұрақтарға жауап беру үшін «үш фазалы теорияға» назар аударайық. Бұл теория алғаш рет Ленор Уокердің «The Battered Woman» атты кітабында ұсынылды, ол өз жұмысында зорлық-зомбылықтан зардап шеккен әйелдермен жүргізілген практикалық зерттеулерінде зорлық-зомбылық оқиғаларының циклдік сипатын анықтаған болатын. Оның теориясының дұрыстығы Ресейдегі дағдарыс орталықтарында жүргізілген зерттеулермен де расталған. Бұл теория отбасылық зорлық-зомбылықты жүйе ретінде қарастырып, оның үш фазадағы циклін анықтайды.

Бірінші «күйзеліс» фазасы ашу-ыза түріндегі тұлғалық жарылыстарымен сипатталады. Әйелдер оларды түсіністікпен қабылдап, жағдайды тыныштандыруға тырысады. Олар өздеріне қорғаныс жасау үшін жауап әрекеттерін қолдануға да тырысуы мүмкін. Осы уақытта әріптестерінің мінез-құлқына негізделген себептер іздеу арқылы зорлық-зомбылықшының әрекеттерін түсіндіріп, оның стрессте болуы мүмкін екендігімен ақтауға тырысуы ықтимал. Бұл фазада әйелдер зорлық-зомбылықтың жарылыстарын бақылауға немесе оның ұзақтығын азайтуға көмектеседі деп ойлап, бейімделу әрекеттерін жиі қолданады. Әдетте осы кезеңде әйелдер көмек сұрауға тырысады. Күйзеліс кезеңі зорлық-зомбылықтың екінші фазасына, яғни «зорлық-зомбылық оқиғасына» ауысады Бұл фаза жоғары эмоциялық жарылыстармен және физикалық зорлық-зомбылықпен ерекшеленеді. Бұл ең қысқа фаза болып табылады, ұзақтығы 2 сағаттан 24 сағатқа дейін болуы мүмкін. Бұл фаза барысында немесе одан кейін әйел полицияға, әлеуметтік қызметтерге, әйелдерге арналған дағдарыс орталықтарына, сондай-ақ медициналық көмек алу үшін жарақаттану бөлімдеріне жүгінуі мүмкін.

Осыдан кейін зорлық-зомбылықшының қатысуынан кейін, оның мінез-құлқы өзгеріп, оқиғаның ауырлығын жоққа шығаруға ұмтылады. Бұл үшінші фаза: «бал айы» немесе «татуласу (қайғыру) фаза» деп аталады. Осы уақытта ер адам ерекше мейірімділік танытып, өзінің махаббатқа деген сезімдерін білдіріп, өкініш білдіреді. Ол өзінің түзелетініне уәде етіпбірақ әйелді зорлық-зомбылықты «ушықтырды» деп айыптайды. Әйел үшін бұл кезең бұрынғы бақытты қарым-қатынасқа қайта оралғандай сезіледі және дәл осы уақытта одан кету қиын болады. Бірақ уақыт өте келе «бал айы» кезеңі қайтадан бірінші фазаға - «күйзеліс» кезеңіне айналып, соңында екінші фазаға өтуі мүмкін. Бұл теорияның дұрыстығы көптеген зерттеулермен расталған.

Отбасылық зорлық-зомбылыққа қарсы күресте құқықтық қорғау механизмдері, психологиялық қолдау және алдын алу шаралары кешенді түрде жүзеге асырылуы қажет. Елімізде отбасы мәселелері Кабакова М.П. [18] зерттеулерінде жанұя, неке, балалардың психологиялық арақашықтығының ерекшеліктері ата-аналардың өзара әрекеттесу стилімен анықталады, ол қарым-қатынас кезінде алшақтауға бейімділік болған кезде байқалады деп тұжырымдайды. Д. Зүлкәпіл, Л. Т Нуркатова [19] қоғамдағы зорлық-зомбылықтың себептеріне байланысты түрлері, себептері мен салдарын зерттей отырып, зорлық-зомбылықтың мәжбүрлеу және заңсыз екенін атап өтеді.

Қазақстан әйелдерге қатысты зорлық-зомбылықты жоюды қоса алғанда, гендерлік теңдік саласындағы барлық негізгі халықаралық міндеттемелерді қолдайды. Дегенмен, елімізде отбасылық зорлық-зомбылық кең етек алып отыр, бұл әйелдерге қарсы барлық зорлық-зомбылықты жою қажеттігі жөніндегі іргелі қағиданың елеулі түрде бұзылғанын көрсетеді. Қазақстан қоғамындағы зорлық-зомбылық құбылысының алдын алу және оған қарсы тұру мемлекеттік саясаттың маңызды басымдықтарының бірі болып табылады және елде қабылданған, қазіргі уақытта ұлттық деңгейде жүзеге асырылып жатқан міндеттемелерге жатады.

Әйелдерге қатысты зорлық-зомбылықтың әртүрлі түрлерінің таралуы туралы ақпарат жинау – бұл әйелдерге қарсы зорлық-зомбылықты жоюға және саясатты, заңнаманы, сондай-ақ қызметтерді әзірлеуге бағытталған жаһандық күш-жігердің маңызды бөлігі болып табылады. Осы орайда балалар мен отбасын зорлық-зомбылық пен қатыгездіктен қолдаудың және қорғаудың қазіргі кезеңінде қолданыстағы Заңнамаларға жаңа өзгерістер мен түзетулер енгізілді. ҚР «Отбасылық зорлық-зомбылық профилактикасы туралы» Заңының «Отбасылық зорлық-зомбылықтың жеке алдын алу шаралары» атты 17-бабы төмендегідей жаңа түзетулермен ұсынылды [20]:

1. Отбасылық зорлық-зомбылықтың жеке алдын алу шаралары отбасылық зорлық-зомбылық жасаған адамның құқықтық санасы мен мінез-құлқына жүйелі түрде нысаналы ықпал ету үшін, оның тарапынан жаңа құқық бұзушылықтар жасаудың алдын алу және жәбірленушінің қауіпсіздігін қамтамасыз ету мақсатында қолданылады.

2. Отбасылық зорлық-зомбылықтың жеке профилактикасы шаралары: 1) профилактикалық әңгімелесу; 2) отбасылық зорлық-зомбылық жасаған адамды әкімшілік құқық бұзушылық туралы хаттама жасау не қорғау нұсқамасын шығару үшін ішкі істер органдарына жеткізу; 3) қорғау нұсқамасы; 4) әкімшілік ұстау; 5) медициналық сипаттағы мәжбүрлеу шаралары; 6) құқық бұзушының мінез-құлқына ерекше талаптар белгілеу; 7) әкімшілік жаза; 8) ата-ана құқықтарынан айыру не шектеу, бала асырап алудың күшін жою, қорғаншылар мен қамқоршыларды өз міндеттерін атқарудан босату және шеттету, баланы патронат тәрбиешіге тәрбиелеуге беру туралы шартты мерзімінен бұрын бұзу; 9) қылмыстық процесте жәбірленушілерді процестік мәжбүрлеу шаралары және қауіпсіздік шаралары; 10) сот үкімі бойынша қабылданатын шаралар.

3. Отбасылық зорлық-зомбылықтың жеке профилактикасы шаралары оған қатысты қолданылатын адамның жеке ерекшеліктері, ол жасаған құқық бұзушылықтардың сипаты мен қоғамдық қауіптілік дәрежесі ескеріле отырып айқындалады. 3-1. Отбасылық зорлық-зомбылық қаупі немесе фактілері анықталған кезде уәкілетті мемлекеттік органдар мен көмек көрсету жөніндегі ұйымдар Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес өз құзыреті шегінде құқық бұзушылықтың жеке профилактикасы шараларын қабылдайды.

4. Жеке профилактика шараларын қолдану туралы шешімге мүдделі тұлғалар Қазақстан Республикасының заңнамасында белгіленген тәртіппен шағымдана алады.

Сонымен қатар Қазақстан Республикасының «Неке (ерлі-зайыптылық) және отбасы туралы» Заңы мен «Балаларды зорлық-зомбылықтан, суицидтің алдын алудан қорғау және олардың құқықтары мен әл-ауқатын қамтамасыз ету» жөніндегі қаулысына да өзгертулер мен түзетулер енгізілді [21].

1. Баланы уланудың (буллингтің) алдын алу қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім министрінің 2022 жылғы 21 желтоқсандағы № 506 бұйрығы [22].

2. Балаларды зорлық-зомбылықтан, суицидтің алдын алудан қорғау және олардың құқықтары мен әл-ауқатын қамтамасыз ету жөніндегі 2023 - 2025 жылдарға арналған кешенді жоспарды бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 31 тамыздағы № 748 қаулысы [23].

3. «Отбасылық зорлық-зомбылық профилактикасы туралы» Қазақстан Республикасының 2009 жылғы 4 желтоқсандағы № 214-IV Заңы (16.06.2024 жылғы жағдай бойынша өзгерістермен және толықтырулармен) [24].

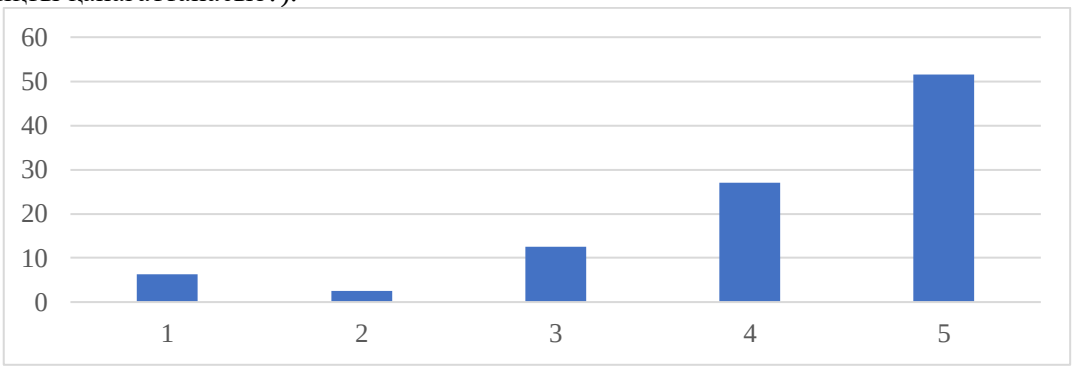
4. «Неке (ерлі-зайыптылық) және отбасы туралы» Қазақстан Республикасының 2011 жылғы 26 желтоқсандағы № 518-IV Кодексі (11.01.2025 жылғы жағдай бойынша өзгерістермен және толықтырулармен) [25].

Заңдардың жаңа түзетулері алдын алу шараларын күшейтуге бағытталған. Сонымен қатар, бұл отбасылық зорлық-зомбылықтың алдын алуға арналған кешенді шараларды жетілдіруге мүмкіндік береді. Кәмелетке толмағандар үшін отбасылық зорлық-зомбылықпен байланысты және зорлық-зомбылықтың әсер ету формасына сәйкес тікелей және жанама әсерлерге бөлінеді. Тікелей әсер ету түрі кәмелетке толмағандардың отбасындағы тікелей физикалық шабуылдары мен зорлық-зомбылығын көрсетсе, екіншісі кәмелетке толмағандардың отбасы мүшелерінен көрген немесе естіген зорлық-зомбылық немесе агрессивті мінез-құлқын білдіреді.

Отбасылық зорлық-зомбылық қандай нысанда болса да, кәмелетке толмағандарға физикалық және психологиялық жарақат әкеледі. Эмпирикалық дәлелдемелер көрсеткендей, отбасындағы зорлық-зомбылық балалардың өсуіне айтарлықтай зиян келтіреді және оның жиынтық салдары ересек жасқа дейін созылуы мүмкін. Отбасылық зорлық-зомбылықтың зияны әр түрлі жастағы балалар үшін әр түрлі, ал ерте және ұзақ мерзімді байланыс одан да күрделі мәселелер тудыруы мүмкін. Аналары жүктілік кезінде зорлық-зомбылыққа ұшыраған балалардың 44%-ында кем дегенде бір психологиялық жарақат симптомы болады [26].. Отбасылық зорлық-зомбылық балалардың миының дамуына әсер ететіні жиі байқалады. Сот-медициналық тәжірибе гендерлік зорлық-зомбылықтың барлық аспектілерін зерделеуге және қоғамдағы осындай келеңсіз құбылыстармен күресудің алдын алу шараларын ұсынуға мүмкіндік береді.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеуде барысында отбасындағы зорлық зомбылық мәселесін зерттеу бойынша педагогикалық-психологиялық әдебиеттерге талдау, жинақтау, жүйелеу жасалып, «Отбасындағы ерлі-зайыптылардың эмоциялық күйі мен зорлық-зомбылық қатынасы» атты авторлық сауалнама (авторлары Бапаева М.К, Багибаева М.И, Қуантканова Ф.М., Аубәкір А.С. Байздрахманова А.К.) қолданылды. Зерттеуде қолданылған авторлық сауалнама отбасы ішіндегі эмоциялық күй мен зорлық-зомбылық қатынасын жан-жақты талдауға бағытталған. Сауалнама арқылы жинақталған мәліметтер бірнеше маңызды тұжырым жасауға мүмкіндік береді. Онлайн форматта жүргізілген зерттеу Қазақстанның бес аймағын (оңтүстік, солтүстік, шығыс, батыс, орталық қамтыды. Сауалнамаға жалпы саны 2600 респондент қатысты. Сауалнамаға қатысқан респонденттердің 88,1%-ын әйелдер, 11,9%-ын ерлер құрайды. Қатысушылардың жасы-25 пен 55 жас және одан жоғары аралығын қамтыды, білім деңгейлері - жоғары-47,6%, орта арнаулы – 28,7%, орта – 23,7%.

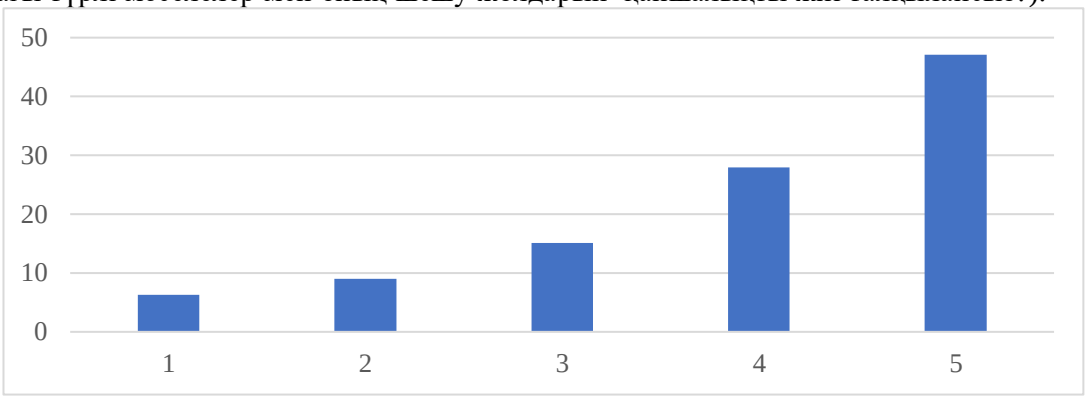
Зерттеу нәтижелері және талқылау. Отбасылық зорлық-зомбылық мәселесін зерттеу аясында алдымен ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынастың ерекшеліктері мен ықтимал қиындықтарын анықтау мақсатында респонденттерге «Сіз жұбайыңызбен қарым-қатынасыңыздың деңгейіне қаншалықты қанағаттанасыз?» деген сұрақ қойылды. Жауаптардың үлестік көрсеткіштері төмендегідей нәтижелерді көрсетті (Сурет.1 - Жұбайыңызбен қарым-қатынас деңгейіңізге қаншалықты қанағаттанасыз?):



Сурет 1 – Жұбайыңызбен қарым-қатынас деңгейіңізге қаншалықты қанағаттанасыз?
(1-мүлде қанағаттанбаймын, 5- қанағаттандырарлық аралығында бағалаңыз)

Жұбайымен қарым-қатынасына толық қанағаттанатын (5 балл) респонденттердің үлесі 51,6%-ды құрайды, ал 27%-ы (4 балл) қарым-қатынасының деңгейін ортадан жоғары деп бағалайды. Бейтарап көзқарасты (3 балл) білдіргендер – 12,6%. Сонымен қатар, 2,5%-ы (2 балл) қарым-қатынасына

қанағаттанбайтынын, ал 6,3%-ы (1 балл) мүлдем қанағаттанбайтынын көрсеткен. Бұл мәліметтер ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынастың көбіне қанағаттанарлық деңгейде екенін көрсетеді. Алайда, 8,8%-ға жуық респондент қарым-қатынасына қанағаттанбайтынын немесе мүлде қанағаттанбайтынын атап өткен, бұл кейбір отбасыларда қарым-қатынасты жақсарту қажеттілігін білдіреді. Ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынастың сапасын бағалау және отбасылық коммуникация деңгейін анықтау мақсатында респонденттерге «Жұбайыңызбен отбасындағы түрлі мәселелер мен олардың шешу жолдарын қаншалықты жиі талқылайсыз?» деген сұрақ қойылды. Жауаптардың үлестік көрсеткіштері төмендегідей нәтижелерді көрсетті (Сурет. 2 - Жұбайыңызбен отбасындағы түрлі мәселелер мен оның шешу жолдарын қаншалықты жиі талқылайсыз?):



Сурет 2 – Жұбайыңызбен отбасындағы түрлі мәселелер мен оның шешу жолдарын қаншалықты жиі талқылайсыз? (1- ешқашан, 5-өте жиі аралығында бағалаңыз)

Респонденттердің басым бөлігі (47,15%) отбасындағы мәселелерді жұбайымен өте жиі (5 балл) талқылайтынын көрсеткен, ал 27,9%-ы (4 балл) жиі талқылайтынын мәлімдеген. Бұл көрсеткіштер ерлі-зайыптылар арасындағы коммуникацияның жоғары деңгейде екенін және олардың ашық диалог орнатуға ұмтылатынын көрсетеді. Орташа деңгейде (3 балл) талқылайтындар – 15,15%, бұл топта тұрақты диалогтың болмауы байқалады, бірақ қажеттілік туындаған жағдайда мәселелер қарастырылады. Сонымен қатар, 9%-ы (2 балл) сирек талқылайтынын, ал 6,3%-ы (1 балл) мүлде талқыламайтынын көрсеткен. Бұл топтарда отбасылық коммуникацияның әлсіздігі байқалады, бұл өзара түсініспеушілікке, шиеленістердің жиналуына және эмоционалдық алшақтықтың күшеюіне әкелуі мүмкін. Зерттеу барысында респонденттерден «Отбасындағы зорлық-зомбылықпен бетпе-бет келгенде қандай сезімдерді бастан өткересіз?» деген сұраққа жауап алу нәтижесінде төмендегідей статистикалық көрсеткіштер анықталды (Сурет. 3 - Отбасындағы зорлық-зомбылықпен бетпе-бет келгенде қандай сезімдерді бастан өткересіз?). Бұл мәліметтер зорлық-зомбылықтың эмоционалдық және психологиялық әсерін бағалауға, сондай-ақ жәбірленушілердің күйзеліс деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

Сурет 3 – Отбасындағы зорлық-зомбылықпен бетпе-бет келгенде қандай сезімдерді бастан өткересіз?

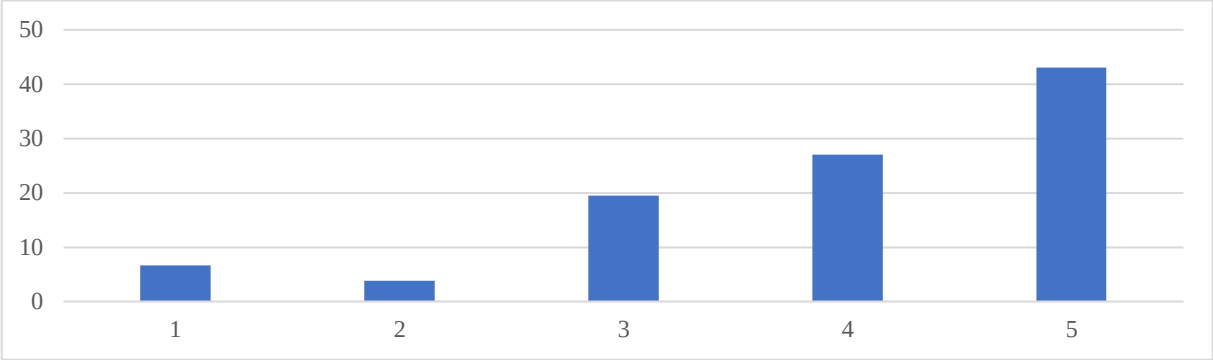
Респонденттердің басым бөлігі – 35,75% зорлық-зомбылық жағдайында қорқыныш пен алаңдаушылықты сезінетінін көрсеткен. Бұл көрсеткіш зорлық-зомбылықтың эмоциялық-стресс

фактор ретіндегі ықпалын растайды және жәбірленушілердің қауіпсіздікті бірінші кезекке қоятынын айқындайды. 9,45%-ының өзін қорғансыз сезінуі олардың шарасыздық күйіне түсетінін және психологиялық көмекке зәру екенін білдіреді. 27,9% ашу мен ыза сезінетінін атап өткен, бұл олардың зорлық-зомбылыққа қарсы тұруға немесе оның әділетсіздігін сезінуге бейім екенін көрсетеді. 11,4% қашып кетуді қалайтынын білдірген, бұл зорлық-зомбылыққа қарсы шара ретінде физикалық қашуды таңдауы мүмкін екенін көрсетеді. 15,5% респонденттер отбасында зорлық-зомбылық жоқ екенін мәлімдеген. Бұл көрсеткіш зорлық-зомбылықтың барлық отбасыларда орын алмайтынын көрсеткенімен, оның төмендігі бұл мәселенің кең таралғанын айғақтайды.

Зерттеу нәтижелері зорлық-зомбылықтың теріс психологиялық әсерін және оның жәбірленушілер үшін ауыр эмоционалдық тәжірибе екенін көрсетеді. Қорқыныш, алаңдаушылық, ашу мен қорғансыздық сезімдері зорлық-зомбылыққа ұшыраған адамдардың психологиялық әл-ауқатына кері әсер етеді.

Отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу әдістері туралы хабардарлық деңгейін анықтау мақсатында «Отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу әдіс-тәсілдерімен қаншалықты хабардарсыз?» деген сұрақ қойылды. Бұл сұраққа алынған жауаптар респонденттердің ақпараттану деңгейін ғана емес, сондай-ақ қоғамдағы зорлық-зомбылыққа қарсы күрес шараларының тиімділігі мен қолжетімділігін де жанама түрде бағалауға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері төмендегідей үлестік көрсеткіштерді көрсетті (Сурет. 4 - Отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу әдіс-тәсілдермен өзіңізді қаншалықты хабардар деп есептейсіз?):



Сурет 4 – Отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу әдіс-тәсілдермен өзіңізді қаншалықты хабардар деп есептейсіз? (1-мүлдем хабардар емеспін, 5-өте жақсы хабардармын аралығында бағалаңыз)

Респонденттердің басым бөлігі – 43,1% зорлық-зомбылықтың алдын алу әдістерін өте жақсы білетінін көрсеткен. 27%-ының жақсы хабардар болуы бұл тақырыптың қоғамда кеңінен талқыланып, ақпараттың қолжетімді екенін білдіреді. Бұл көрсеткіштер зорлық-зомбылықтың алдын алу шаралары туралы ақпараттың жеткілікті деңгейде таралғанын айғақтайды. 19,45% орташа деңгейде хабардар екенін көрсеткен, бұл олардың алдын алу әдістері туралы біршама мағлұматтатарының барын, бірақ толық ақпаратқа ие емес екенін білдіреді. 6,6%-ы мүлдем хабарсыз**,** 3,85%-ы әлсіз хабардар. Бұл топтар зорлық-зомбылықтың алдын алу жолдары туралы ақпаратты жеткіліксіз меңгергенін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері респонденттердің көпшілігі (70%-дан астамы) отбасылық зорлық-зомбылықтың алдын алу әдістері туралы хабардар екенін көрсетеді. Дегенмен, қоғамның белгілі бір бөлігі бұл тақырыптан хабарсыз, бұл алдын алу шараларын күшейтуді қажет етедіОтбасылық зорлық -зомбылықтың алдын алудағы ең тиімді шараларды анықтау мақсатында респонденттерге «Зорлық-зомбылықтың алдын алуда қай шараны ең тиімді деп санайсыз?» деген сұрақ қойылды (Сурет. 5 - Зорлық-зомбылықтың алдын алуда қай шараны ең тиімді деп санайсыз?). Бұл сұраққа алынған жауаптар қоғамдағы зорлық-зомбылыққа қарсы күрестің басымдықтарын айқындауға, сондай-ақ алдын алу шараларының тиімділігі мен қажеттілігін бағалауға мүмкіндік береді.

Сурет 5 – «Зорлық-зомбылықтың алдын алуда қай шараны ең тиімді деп санайсыз?»

Респонденттердің зорлық-зомбылықтың алдын алудағы ең тиімді шаралар туралы пікірі: 55,55% – отбасы мен достар тарапынан қолдауды маңызды деп санайды; 44,05% – заңды қорғау тиімді екенін көрсетеді; 38,8% – білім беру бағдарламаларының маңыздылығын атап өтеді; 35,1% – психологиялық кеңес берудің қажеттілігін айтады.

Бұл деректер зорлық-зомбылықпен күресуде кешенді тәсіл қолдану керектігін көрсетеді. Жәбірленушілер үшін жақындары тарапынан әлеуметтік қолдау маңызды рөл атқарады. Сонымен қатар, құқықтық қорғау, білім беру бағдарламалары және психологиялық көмек зорлық-зомбылықтың алдын алудың негізгі факторлары болып табылады. Зерттеу нәтижелері бойынша зорлық-зомбылықтың алдын алу үшін әлеуметтік қолдау, құқықтық қорғау, білім беру және психологиялық көмек кешенді түрде жүзеге асырылуы қажет.

Зерттеу барысында статистикалық деректерді талдау jamovi (Version 2.6) бағдарламасының көмегімен жүзеге асырылды. Бұл бағдарлама психологиялық зерттеулерде кеңінен қолданылатын заманауи статистикалық талдау құрал. Оның артықшылығы – пайдаланушыға ыңғайлы интерфейс, нәтижелердің визуалды түрде берілуі және классикалық, сондай-ақ параметрлік емес критерийлерді икемді қолдану мүмкіндігі.

Зерттеу барысында өзіндік рефлексияның отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуға ықпалын анықтау мақсатында сызықтық регрессиялық талдау жүргізілді. Бұл модель ата-аналардың психологиялық мәдениеті (C), бала тәрбиесінде психологиялық әдістерді қолдану жиілігі (D), жұбайымен мәселелерді талқылау деңгейі (E) және қарым-қатынасқа қанағаттану деңгейі (F) айнымалыларының өзіндік рефлексияға қатысты көзқарасқа ықпалын бағалауға бағытталды. Модельдің сәйкестік көрсеткіштері 1-кестеде берілген.

Кесте 1. Сызықтық регрессиялық модельдің сәйкестік көрсеткіштері

Модельге сәйкестік көрсеткіштері							
				Модельдің жалпы маңыздылығын тексеру			
Модель	R	R^2	Түзетілген R^2	F	df1	df2	p
1	0.358	0.128	0.0984	4.33	4	118	0.003
Ескерту. N=123 респонденттер өлшемін пайдаланып бағаланған модель							

Алынған нәтижелер бойынша модельдің сәйкестік деңгейі қанағаттанарлық деп бағаланады (R = 0.358), бұл тәуелді және тәуелсіз айнымалылар арасында орташа деңгейдегі оң байланыс бар екенін көрсетеді. Түсіндірілген дисперсия үлесі (R^2 = 0.128) модель жалпы вариацияның шамамен 12,8%-ын түсіндіретінін аңғартады. Түзетілген R^2 көрсеткіші (0.0984) зерттеуге енгізілген айнымалылардың бірқатарының ықпалы шектеулі екенін білдіреді.

F-критерийдің мәні (F(4,118) = 4.33, p = 0.003) модельдің жалпы статистикалық тұрғыда мәнді екенін дәлелдейді. Бұл көрсеткіш зерттеуге енгізілген факторлар жиынтығы өзіндік рефлексия мен

зорлық-зомбылықтың алдын алу арасындағы байланысты айтарлықтай дәрежеде болжай алатынын көрсетеді.

Осылайша, модель нәтижелері ата-аналардың психологиялық мәдениеті мен бала тәрбиесіндегі психологиялық әдістерді қолдану жиілігі сияқты факторлардың зорлық-зомбылықтың алдын алуға бағытталған өзіндік рефлексиялық ұстанымдарға ықпал етуі мүмкін екенін көрсетті.

Зерттеу барысында «Сіз өзіндік рефлексияны қаншалықты орындап жүрсіз?» деген тәуелді айнымалыны болжауға бағытталған сызықтық регрессиялық талдау нәтижелері төмендегі кестеде көрсетілген. Талдауға ата-аналардың психологиялық мәдениеті (C), бала тәрбиесінде психологиялық әдістерді қолдану жиілігі (D), жұбайымен отбасылық мәселелерді талқылау деңгейі (E) және қарым-қатынасқа қанағаттану деңгейі (F) енгізілді. Бұл айнымалылардың әрқайсысының өзіндік рефлексияға ықпалы бағаланды.

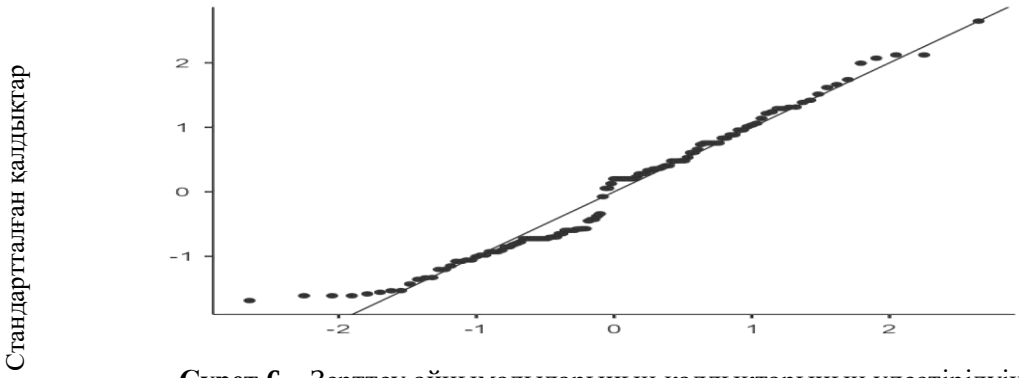
Кесте 2. «Өзіндік рефлексияны орындау» моделінің регрессиялық коэффициенттері

«Өзіндік рефлексияға қатысты көзқарастың қалыптасуы» Моделінің коэффициенттері						
			95% сенімділік интервалы			
Предиктор	**Үлесі**	**SE**	**Төменгі**	**Жоғарғы**	**t**	**p**
Константа	0.4811	0.6275	-0.761	1.724	0.767	0.445
Ата-аналардың психологиялық мәдениеті	0.2234	0.2057	-0.184	0.631	1.086	0.280
Бала тәрбиесінде психологиялық әдістерді қолдану жиілігі	0.3056	0.0835	0.140	0.471	3.659	<.001
Жұбайымен мәселелерді талқылау деңгейі	0.0850	0.1246	-0.162	0.332	0.682	0.497
Жұбайымен қарым-қатынасқа қанағаттану деңгейі	0.0568	0.1296	-0.200	0.313	0.438	0.662

Жүргізілген регрессиялық талдау нәтижелері «Өзіндік рефлексияға қатысты көзқарастың қалыптасуы» ықпал ететін психологиялық айнымалылардың үлесін бағалауға мүмкіндік берді. Модель жалпы алғанда статистикалық тұрғыдан мәнді болып шықты ($F(4,118) = 4.33$, $p = 0.003$), бұл таңдалған предикторлар өзіндік рефлексия деңгейінің өзгерісін елеулі дәрежеде болжай алатынын көрсетеді. Кестедегі мәліметтерге сәйкес, өзіндік рефлексияның ең ықпалды болжамдаушысы – «Бала тәрбиесінде психологиялық әдістерді қолдану жиілігі» деген айнымалы ($\beta = 0.3056$, $p < 0.001$). Бұл нәтиже бала тәрбиесінде психологиялық білім мен әдістерді белсенді пайдаланатын ата-аналардың өзін-өзі талдау, мінез-құлқын бағалау және ішкі күйін түсіну қабілеттері жоғары болатынын көрсетеді. Басқаша айтқанда, тәрбиелік үдерісте саналы тәсіл қолдану рефлексиялық қабілетті күшейтеді, ал бұл өз кезегінде отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу әлеуетін арттырады. Ал психологиялық мәдениет деңгейі айнымалысы оң бағыттағы, бірақ статистикалық тұрғыдан мәнсіз байланыс көрсетті ($\beta = 0.2234$, $p = 0.280$). Бұл ата-аналар өздерін психологиялық мәдениетті деп бағалағанымен, олардың нақты рефлексиялық дағдылары әрқашан жоғары бола бермейтінін аңғартады. Мұндай айырмашылық субъективті өзін-өзі бағалаудың объективті рефлексиядан алшақ болуы мүмкін екенін білдіреді. Жұбайымен мәселелерді талқылау жиілігі ($\beta = 0.0850$, $p = 0.497$) мен қарым-қатынасқа қанағаттану деңгейі ($\beta = 0.0568$, $p = 0.662$) де оң бағыттағы, бірақ мәнсіз байланыс көрсетті. Бұл нәтижелер ерлі-зайыптылар арасындағы коммуникация мен эмоционалдық қанағаттанушылық рефлексиямен ішінара байланысса да, оның негізгі айқындаушы факторлары емес екенін дәлелдейді. Яғни, рефлексияның дамуы тұлғаның жеке ішкі жұмысымен, өз эмоциясы мен әрекеттерін жүйелі талдаумен көбірек байланысты. Жалпы алғанда, модель өзіндік рефлексия деңгейіндегі өзгерістердің шамамен 12,8%-ын ($R^2 = 0.128$) түсіндіреді. Бұл көрсеткіш рефлексияға әсер ететін басқа да факторлардың бар екенін (мысалы, тұлғалық қасиеттер, өмірлік тәжірибе, эмоционалдық интеллект деңгейі және т.б.) меңзейді. Психологиялық тұрғыдан алғанда, алынған нәтижелер ата-аналық психологиялық мәдениет пен рефлексия арасындағы байланыстың екі деңгейлі құрылымын көрсетеді: Когнитивтік деңгейде – ата-аналар психологиялық әдістерді меңгеріп, оларды тәжірибеде қолдану арқылы өз мінез-құлқы мен реакцияларын талдауға бейімделеді; Эмоциялық деңгейде – қарым-қатынасқа қанағаттану және эмоционалдық ашықтық рефлексияның тереңдігіне жанама түрде ықпал етуі мүмкін, бірақ басты фактор болмайды.

Осылайша, зерттеу нәтижелері өзіндік рефлексияның дамуы ата-аналардың психологиялық білім мен әдістерді саналы қолдануымен тығыз байланысты екенін көрсетті.

Деректердің қалыпты үлестірілу дәрежесін визуалды бағалау үшін Q-Q графигін қолдануға болады. Бұл графикте теориялық (қалыпты) квантильдер мен эмпирикалық (нақты) квантильдердің сәйкестігі бейнеленеді. Егер деректер қалыпты үлестірілген болса, нүктелер диагональ бойымен (яғни 45° сызық бойында) шоғырлануы тиіс (Сурет 6 – Зерттеу айнымалыларының қалдықтарының үлестірілуін Q-Q графигі бойынша бағалау):



Сурет 6 – Зерттеу айнымалыларының қалдықтарының үлестірілуін Q-Q графигі бойынша бағалау

Осы зерттеу нәтижесінде алынған Q-Q графигінде деректер нүктелерінің көпшілігі диагональ бойына жақын орналасқанымен, шеткі нүктелердің аздаған ауытқуы байқалады. Бұл деректердің ішінара қалыпты үлестірімге сәйкес, бірақ шамалы асимметрия немесе эксцесс бар екенін көрсетеді. Q-Q графигіндегі көрініс психологиялық айнымалылардың табиғи индивидуалды айырмашылықтарын бейнелейді және зерттеу объектісінің шынайы, өмірлік ерекшеліктерін көрсетеді. Осылайша, Q-Q графигінің жалпы бейнесі және тест нәтижелері деректердің қалыптылыққа жақын сипатта екенін, яғни алынған регрессиялық модельді интерпретациялау үшін қолайлы статистикалық негіз бар екенін айғақтайды.

Қорытынды. Отбасы, әлеуметтік және психологиялық бірлік ретінде тек құрылым ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік бейімделу және жеке тұлғаның қалыптасу процесі жүретін динамикалық жүйе болып табылады. Отбасыны түсіну үшін оның өзара байланысқан түсініктері, яғни тұлға, қоғам, әлеуметтік құрылым және неке сияқты ұғымдарды ескеру қажет. Тұлға тұрғысынан отбасы – бұл жеке тұлғаның қалыптасуына, әлеуметтік және эмоционалдық қажеттіліктерін қанағаттандыруға әсер ететін маңызды фактор. Отбасы мүшелері бір-біріне моральдық және психологиялық қолдау көрсетіп , олардың дамуында, өмірлік дағдыларды игеруде және өзіндік жауапкершілікті сезінуде маңызды рөл атқарады. Зерттеу нәтижелеріне жасалған талдау жүргізілген авторлық сауалнама негізінде отбасындағы жұбайлар арасындағы қарым-қатынастың ерекшеліктері мен қиындықтарын анықтауға мүмкіндік берді. Бұл зерттеу барысында респонденттердің отбасылық қарым-қатынастар сапасын бағалауы, өзара түсіністік деңгейі, пікір алмасу дағдылары, ортақ шешім қабылдау мүмкіндіктері, сондай-ақ зорлық-зомбылықтың эмоционалдық және психологиялық әсерін сезіну деңгейі сарапталды. Сонымен қатар, сауалнама арқылы зардап шеккен адамның күйзеліс деңгейін анықтау мүмкін болды. Статистикалық деректерді талдауда jamovi (Version 2.6) бағдарламасы қолданылды. Өзіндік рефлексияның отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуға ықпалын анықтау үшін сызықтық регрессиялық талдау жүзеге асырылды. Зерттеу барысында әлеуметтік факторлардың отбасы динамикасына ықпалы да маңызды екені анықталды. Экономикалық қиындықтар, заңнамалық өзгерістер, әлеуметтік желілер мен технологиялық өзгерістер отбасы қарым-қатынасына оң да, теріс те әсерін тигізеді. Жүргізілген зерттеу жұмысы қазіргі уақытта отбасы жаңа сын-тегеуріндермен бетпе-бет келіп, оған бейімделіп, икемді болу қажеттілігін көрсетеді. Осыған байланысты, отбасы институтының тұрақтылығын қамтамасыз ету мақсатында жан-жақты қолдау көрсету, ақпараттық-түсіндіру жұмыстарын жүргізу және құқықтық қорғау тетіктерін жетілдіру ұсынылады. Бұл зерттеу нәтижелері отбасылық қарым-қатынастардың сапасын арттыруға, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың алдын алу шараларын күшейтуге және отбасылардың тұрақтылығын нығайтуға бағытталған кешенді тәсілдерді әзірлеуге негіз бола алады.

Алғыс. Мақала ҚР ҒжЖБМ Ғылым Комитетінің гранттық қаржыландыруы шеңберінде дайындалды (AP23490817 «Өзіндік рефлексия отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуда ата-аналардың психологиялық мәдениетін қалыптастырудың құралы ретінде).

Әдебиеттер:

1. Chhabra, M., Fiore, L., Pérez-Villanueva, S. Violence against women: representations, interpretations, and education. Violence Women. – 2020. – Vol. 26, № 14. – p. 1743–1750.

1. Moore, A.M., Gover, A.R. Violence against women: reflecting on 25 years of the violence against women act and directions for the future. Violence Women. – 2021. – Vol. 27, № 1. – p. 3–7.

2. Kolbe, V., Büttner, A. Domestic violence against men—prevalence and risk factors. Deutsches Ärzteblatt International. – 2020. – Vol. 117, № 31–32. – p. 534–541.

3. Stoltenborgh M., Bakermans-Kranenburg M.J., Alink L.R.A., van IJzendoorn M.H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: review of a series of meta-analyses. Child Abuse Rev., Vol. 24, pp. 37–50. DOI: 10.1002/car.2353.

4. Lin S.C., Su C.Y., Chou F.H., et al. Domestic violence recidivism in high-risk Taiwanese offenders after the completion of violence treatment programs // J. Forens Psychiatry Psychol. – 2009. – Vol. 20, No. 3. – P. 458–472. DOI: 10.1080/14789940802638341.

5. The jamovi project. jamovi (Version 2.6) [Computer Software]. – 2024. – URL: https (дата обращения: 30.04.2025).

6. Bandura, A. Social Learning Theory. – Moscow : Progress Publishers, 1977.

7. Bowen, M. Family Therapy in Clinical Practice. – New York : Jason Aronson, 1978.

8. Bowlby, J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. – New York : Basic Books, 1969.

9. Dutton, D. G. The Domestic Assault of Women: Psychological and Criminal Justice Perspectives. – Boston : Allyn & Bacon, 1988.

10. Millett, K. Sexual Politics. – New York : Doubleday, 1970.

11. Gelles, R. J., Straus, M. A. Intimate Violence: The Causes and Consequences of Abuse in the American Family. – New York : Simon & Schuster, 1988.

12. Goode, W. J. Power and violence in the family // Journal of Marriage and the Family. – 1971. – Vol. 33, No. 4. – p. 624–636.

13. Dobash, R. E., Dobash, R. P. Violence Against Wives: A Case Against the Patriarchy. – New York : Free Press, 1979.

14. Freud, S. Civilization and Its Discontents. – Vienna, 1930.

15. Fromm, E. The Anatomy of Human Destructiveness. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1973.

16. Adler, A.. What Life Could Mean to You / A. Adler. – Boston (MA) : Little, Brown and Company, 1931. – 260 p. – ISBN: 1684117259

17. Dutton, D. G. The Domestic Assault of Women: Psychological and Criminal Justice Perspectives. – Boston : Allyn & Bacon, 1988.

18. Кабакова, М. П., Касымбекова, А. А. Особенности психологической дистанции между детьми и родителями. Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Психология». – 2018. – № 1 (54). – С. 200–204.

19. Зүлкәпіл, Д., Нуркатова, Л. Т. Орлық-зомбылық көрсетудің түрлері, оның себептері мен салдарлары. Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2019. – Т. 71, № 4.

20. Қазақстан Республикасы. Заң № 214-IV «Отбасылық зорлық-зомбылық профилактикасы туралы»: 2009 жылғы 4 желтоқсан ; 16.06.2024 ж. жағдай бойынша өзгерістер мен толықтырулармен. – Астана, 2009.

21. Қазақстан Республикасы. Кодекс № 518-IV «Неке (ерлі-зайыптылық) және отбасы туралы»: 2011 жылғы 26 желтоқсан ; 11.01.2025 ж. жағдай бойынша өзгерістер мен толықтырулармен. – Астана, 2011.

22. Қазақстан Республикасы. Үкіметі. Қаулы № 748 «Балаларды зорлық-зомбылықтан, суицидтің алдын алудан қорғау және олардың құқықтары мен әл-ауқатын қамтамасыз ету жөніндегі 2023–2025 жылдарға арналған кешенді жоспарды бекіту туралы»: 2023 жылғы 31 тамыз. – Астана, 2023.

23. Қазақстан Республикасы. Білім министрі. Бұйрық № 506 «Баланы уланудың (буллингтің) алдын алу қағидаларын бекіту туралы»: 2022 жылғы 21 желтоқсан. – Астана, 2022.

24. Levendosky, A. A., Huth-Bocks, A. C., Shapiro, D. L., Semel, M. A. The impact of domestic violence on the maternal–child relationship and preschool-age children's functioning // Journal of Family Psychology. – 2003. – Vol. 17, № 3. – P. 275–287. – DOI: 10.1037/0893-3200.17.3.275.
25. R Core Team. R: A Language and Environment for Statistical Computing (Version 4.4) [Computer Software]. – 2024. – URL: https (R packages retrieved from CRAN snapshot 2024-08-07).
26. Gallucci, M., Jentschke, S. SEMLj: jamovi SEM Analysis [jamovi module]. – 2021. – URL: https.

IRSTI: 15.81.21 ***UDC:* 10.51889/2959-5967.2025.85.4.026**

M.A. Kuanali[1]
[1]*Turan University, Almaty, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CONFLICT RESOLUTION IN UNIVERSITY BY USING THE WAYS OF TRADITIONAL CULTURE OF THE KAZAKH PEOPLE

Abstract

Traditional Kazakh cultural practices are deeply rooted in principles of respect, wisdom, and collective well-being, making them highly relevant for addressing conflicts among diverse groups in modern academic environments. The article investigates the psychological aspects of conflict resolution in a university setting, when approached through the lens of traditional Kazakh culture.

In the theoretical study scientific literature on the problem of pedagogical conflicts is analyzed. The notion of conflict in psychology and characteristics of the pedagogical conflict are broken down. The potential of implementing traditional ways of the Kazakh people to resolve conflict situations in universities has been examined. For example, relying on the wisdom of Kazakh biys can lead to constructive conflict resolution.

The primary empirical study allowed for a comparative analysis of the psychological characteristics of self-actualization of students of humanities and natural sciences of Abai Kazakh National Pedagogical University. It allowed us to develop a complex of socio-psychological trainings for students' assimilation of effective ways of using folk wisdom in conflict situations and contribution to their self-realization.

To sum up, it was found that conflict situations encountered by university students, if resolved peacefully and constructively, can lead to their personal growth and successful self-actualization. However, it is better to avoid unnecessary conflicts in the educational process. For this, Kazakhstani teachers should rely on folk wisdom and humor.

Key words: conflicts, conflict resolution methods, university students, folk wisdom, elements of traditional culture, Kazakh biys, psychological peculiarities.

М.А. Қуанәлі[1]
[1]*Туран университеті, Алматы қ., Қазақстан*

ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ ДӘСТҮРЛІ МӘДЕНИЕТІ ТӘСІЛДЕРІН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ЖОО-ДАҒЫ КИКІЛЖІҢДЕРДІ ШЕШУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Қазақтың дәстүрлі мәдени тәжірибелері сыйластық, даналық, ұжымдық әл-ауқат қағидаттарына терең еніп, оларды қазіргі академиялық ортадағы әртүрлі топтар арасындағы кикілжіңдерді шешу үшін өте өзекті болып табылад. Мақалада университет жағдайындағы жанжалдарды шешудің психологиялық аспектілері, дәстүрлі қазақ мәдениетінің объективі арқылы қарастырылған кезде зерттеледі.

Теориялық зерттеуде педагогикалық кикілжіңдер мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттер талданады. Психологиядағы кикілжің ұғымы және педагогикалық кикілжіңдердің

сипаттамалары қарастырылған. Университеттердегі кикілжіңді жағдайларды шешуде қазақ халқының дәстүрлі тәсілдерін енгізу әлеуеті зерттелді. Мысалы, қазақ билерінің даналығына сүйену кикілжіңдерді сындарлы шешуге әкелуі мүмкін.

Алғашқы эмпирикалық зерттеу Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің гуманитарлық және жаратылыстану мамандықтардың студенттерінің өзін-өзі тануының психологиялық ерекшеліктерін салыстырмалы талдауға мүмкіндік берді. Бұл студенттерге кикілжің жағдайында халық даналығын қолданудың тиімді тәсілдерін игеруге және олардың өзін-өзі жүзеге асыруына үлес қосуға арналған әлеуметтік-психологиялық тренингтер кешенін жасауға мүмкіндік берді.

Қорытындылай келе, университет студенттері тап болған жанжалды жағдайлар бейбіт және сындарлы түрде шешілсе, олардың тұлғалық өсуіне және табысты өзін-өзі жүзеге асыруына әкелетіні анықталды. Дегенмен, оқу процесінде қажетсіз кикілжіңдерден аулақ болған дұрыс. Ол үшін қазақстандық оқытушылар халық даналығы мен әзіл-қалжыңына сүйенуі керек.

Түйін сөздер: кикілжіңдер, кикілжіңдерді шешу әдістері, университет студенттері, халық даналығы, дәстүрлі мәдениет элементтері, қазақ билері, психологиялық ерекшеліктері.

Қуанәлі М.А.
Университет Туран, г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ СПОСОБОВ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАХСКОГО НАРОДА

Аннотация

Традиционные казахские культурные практики глубоко укоренились в принципах уважения, мудрости и коллективного благополучия, что делает их весьма актуальными для разрешения конфликтов между различными группами в современной академической среде. В статье исследуются психологические аспекты разрешения конфликтов в университетской среде, если смотреть на них через призму традиционной казахской культуры.

В теоретическом исследовании проанализирована научная литература по проблеме педагогических конфликтов. Раскрыто понятие конфликта в психологии и характеристики педагогического конфликта. Рассмотрен потенциал внедрения традиционных способов казахского народа для разрешения конфликтных ситуаций в университетах. Например, опора на мудрость казахских биев может привести к конструктивному разрешению конфликта.

Первичное эмпирическое исследование позволило провести сравнительный анализ психологических особенностей самоактуализации студентов гуманитарных и естественно-научных специальностей Казахского национального педагогического университета имени Абая. Это позволило нам разработать комплекс социально-психологических тренингов для усвоения студентами эффективных способов использования народной мудрости в конфликтных ситуациях и содействия их самореализации.

Подводя итог, можно сказать, что конфликтные ситуации, с которыми сталкиваются студенты университетов, при мирном и конструктивном разрешении могут привести к их личностному росту и успешной самореализации. Однако лучше избегать ненужных конфликтов в учебном процессе. Для этого казахстанским педагогам следует опираться на народную мудрость и юмор.

Ключевые слова: конфликты, методы разрешения конфликтов, студенты вузов, народная мудрость, элементы традиционной культуры, казахские бии, психологические особенности.

INTRODUCTION At the present stage of modernization of the higher education system in Kazakhstan, the problem of increasing the effectiveness of interaction between subjects is becoming more relevant. More educated, intelligent, cultured, humane, democratic, flexible and professionally oriented younger generation are welcomed in civilized society. Therefore, the improvement and humanization of interpersonal relationships is essential. In this regard, there is a need for a comprehensive study of the psychological characteristics of conflict situations that occur in universities.

Conflicts in the educational environment are a widespread and diverse phenomenon. Pedagogical conflicts between teachers and students can arise for various reasons: from misunderstanding of educational material to differences in value orientations. Successful solution of such problems requires an understanding of the psychological aspects that affect the interaction of the parties.

Modern pedagogists-psychologists and members of the university administration are recommended to use ethno-cultural aspects for the prevention and constructive resolution of interpersonal conflicts. In this respect, we would like to introduce the wise words and parables of the biys in the culture of the Kazakh people, expressed in resolving disputes, as one of the ways to handle conflict situations.

Thus, the *purpose of the study* is to analyze and describe the psychological characteristics of the use of ethnocultural ways of resolving conflicts, as well as to analyze university students' self-actualization peculiarities.

LITERATURE REVIEW Foreign scientists F.S. Sean and N.T. Zung in their article analyzed and described the influence of various cultural and psychological factors on the process of managing and resolving social conflicts. Scientists view conflict as a way to resolve a culture-related conflict occurring in a given space [1, p. 9].

In the monographic work of the Turkish psychologist D. Akbulut, the influence of culture and context on the desire of academics to manage conflicts in higher education institutions was studied [2, p. 163]. He concluded that culture and the type of conflict should be taken into account when creating and implementing a conflict management system in organizations.

According to the research of scientists Alfitri and Hambali, folk wisdom is associated with the ability to understand the environment, which, in turn, is adapted to the current situation [3, p. 126]. Local wisdom contributes to lifestyle, education and life strategies in the form of activities carried out by the local community to respond to various problems and meet their needs in life. Different views can lead to conflict between communities.

Ethnic differences are frequently considered the root cause of cross-cultural conflicts and misunderstandings in the United States. However, B.-C. Rocio and his coauthors suggest that socioeconomic factors, particularly family environments, significantly contribute to cross-cultural value conflicts among university students [4, p. 214]. In their studies the scholars identified two primary approaches to resolving such conflicts: a collectivistic approach, which prioritizes maintaining harmony through avoidance or indirect communication, and an individualistic approach, which emphasizes advocating for personal feelings through direct and explicit communication.

As for Russian scientists, the problems of conflict arising in the learning process were comprehensively analyzed by B.I. Hassan [5], N.V. Grishina [6], V.N. Abramova [7], among others. B. Hassan is the author of the book "Constructive psychology of conflict", in which he proposes to use negotiations as one of the ways to resolve conflict situations and describes the process from the stage of preparation for negotiations to the analysis of the results [5, p. 1-250].

In the article of S. Filippova [8, p. 81], the problem of using elements of traditional culture in working with conflicts in a multicultural student group was analyzed. This paper shows the results of a study aimed at testing a program based on the use of elements of traditional cultures (traditional folk games, elements of communicative norms and folklore) as a means of overcoming conflict in student groups.

N.V. Grishina wrote a book called "Conflict psychology", analyzing the concept, types of conflict and the views of various fields of knowledge and scientists. According to the author, any conflict,

regardless of its nature, specific content and type, necessarily includes a moment of confrontation [6, p. 121].

M.G. Leontiev in his dissertation considered the peculiarities of culture as a factor in resolving interpersonal conflict. The scientist studied the influence of the peculiarities of culture on the favorable methods of resolving conflicts between Russians and the British in the process of communication [9, p. 1-193].

Among the Kazakh scientists who suggested psychological reflections on this issue, such researchers as M.M. Mukanov [10], S.K. Berdibayeva [11], F.S. Tashimova [12] can be noted.

The article by Zh.N. Sabirova and L.E. Koishygulova [10, p. 56-64] describes the pedagogical activity and views of the famous scientist, ethnopsychologist Mazhit Mukanov. Its role in the development of national and pedagogical psychology is also considered. M.M. Mukanov studied the ethno-cultural aspect of mental activity, which is found in folklore, among the types of creative activity. According to the scientist, mental activity includes ontological-external and apperceptive-internal aspects. They are associated with the universal characteristics of thinking in logic and philosophy, as well as with the individual and cultural-deterministic features of human thinking activity.

Ethnopsychological features of creative activity, the cognitive and logical structures characteristic of the Kazakh people, which are especially reflected in the art of aitys, were studied by S.K. Berdibayeva [11, p. 1-42]. In her dissertation, the scientist studied the psychological structure of aitys as a joint dialogue cognitive creative competition. In addition, the work examines the influence of the ethnopsychological picture of the personality on the cognitive process of aitys participants.

While F.S. Tashimova in her research works, when considering the concept of eastern, including Kazakh, "subjects of culture", said that their creative and historical experience will be transmitted to the next generation in direct or indirect ways [12, p. 32-46].

Among Kazakhstani scientists, V.S. Baturin and S.E. Shakirov studied the court of judges in the culture of the Kazakh people, considering it as a social phenomenon for resolving conflicts [13, p. 267-276].

G.A. Karshibayeva devoted the article to the problem of psychological features of conflicts in universities. Conflicts in the educational environment are a widespread and diverse phenomenon. Pedagogical conflicts between teachers and students can arise for various reasons: from misunderstanding of educational material to differences in value orientations [14, p. 65-68]. Successful resolution of such conflicts requires an understanding of the psychological aspects that affect the interaction of the parties.

I.K. Amanova in her study studied the ethnopsychological features of self-expression of students and made an important conclusion about the tendency of self-expression individuals to constructively resolve conflict situations that occur in life [15, p. 32].

Indeed, we define conflict situations as problematic, contradictory situations that reflect the level of personal development, perfection, culture and social competence and creative qualities of a person, and well reveal the ability of a person to express himself and express himself, leading to general personal development.

MATERIALS AND METHODS The objects of the empirical study were 90 students of the 2nd year of the humanimatarian specialty of Abai University as as an experimental group and 88 students of the 2nd year of the Natural Sciences of this university as a control group. A total of 178 subjects took part in the empirical research.

To achieve the aim of the study, the following methods were used:

1) theoretical analysis of literature on the study issue;
2) analysis of the notions of conflict and pedagogical conflict from the view of psychology;
3) content analysis method (in terms of biys' dispute resolution methods)
4) the methodic of "self-actualization" by A. Maslow.

RESULTS AND DISCUSSION *Theoretical study*. In psychology, conflict refers to a state of emotional tension or mental struggle resulting from the presence of opposing or incompatible

demands, needs, desires, or impulses. Conflicts can arise both internally (within an individual) and externally (between individuals or groups). They are often seen as a source of stress but can also lead to growth and development when effectively resolved.

A pedagogical conflict arises in educational contexts and pertains to clashes or tensions between individuals (teachers, students, or parents) or between an individual and the educational system. These conflicts are tied to the learning-teaching process and can have significant psychological underpinnings.

Kazakh traditional ways of conflict resolution have roots in the customs and values of the Kazakh people, emphasizing harmony, respect, and community well-being. These methods are designed to maintain social order and strengthen relationships within the community. We deem them effective for constructive conflict resolution by members of the pedagogical process in university.

We may note the following methods of resolving conflict situations commonly used by Kazakh biys:

- allusion and parable;
- paraphrasing with sarcasm;
- telling a riddle;
- suppressing opponents with proverbs;
- "underlining" with proverbs;
- expressing the essence of the one's opinion;
- imaging or describing something with sharp words;
- a way to predict the consequences and maintain a clear direction;
- approach to risk;
- achieving solidarity;
- testing or challenging method.

Empirical study. At the initial stage of the experimental study, the arithmetic mean and percentages of the frequency of application of traditional ways of conflict situations by Kazakh biys were determined (Table 1).

Table 1 - indicators of the percentage of the frequency of implementation of different dispute resolution methods by Kazakh biys and their arithmetic mean

Ways to resolve conflict situations / Disputes and biys	Allusion and parable B1	Paraphrasing with sarcasm B2.	Telling a riddle B3	Suppressing opponents with proverbs B4	"Underlining"with proverbs B5.	Expressing the essence of one's opinion with biy's words B6	Imaging or describing with sharp words B7	A way to predict from the depths and maintain a clear direction B8	Approach to risk method B9	A way to achieve solidarity B10	Testing or challenging method B11
	B_1	B_2	B_3	B_4	B_5	B_6	B_7	B_8	B_9	B_{10}	B_{11}
A_1 - land dispute	0,43	0,30	0,25	0,44	0,42	0,3	0,38	0,38	-	0,33	*
A_2 - widow controversy	0,43	0,37	0,37	0,37	0,42	0,37	0,42	0,42	0,42	0,37	0,42

A_3 - cattle dispute	0,40	0,30	0,43	0,42	0,42	1,6	0,35	0,33	0,33	0,33	0,40
A_4 - child dispute	0.4	-	0,5	-	0,4	0,4	-	0,5	0,5	0,5	0,5
A_5 - compensation dispute	0,5	0,30	0,44	040	0,5	0,40	0,40	0,38	0,40	0,33	0,33
A_6 – dispute of two biys	0,38	0,5	0,33	0,35	0,5	0,35	0,42	0,37	0,30	0,35	0,43
A_7 - Tole bi	0,44	1,6	1,6	0,40	0,43	1,6	0,43	0,44	0,42	0,30	0,30
A_8 - Kazybek bi	0,43	0,40	0,40	1,6	0,42	0,40	0,44	0,43	0,43	0,38	0,43
A_9 - Aiteke bi	0,43	0,37	0,37	0,37	0,42	0,37	0,42	0,42	0,42	0,37	0,42
A_{10} – dispute between rich and poor	1,6	0,4	0,33	0,30	0,37	0,35	0,37	0,30	0,30	0,5	1,6
A_{11}- dispute between “ru” (clans)	0,43	0,30	0,30	0,33	0,37	0,33	0,33	0,30	0,33	0,5	0,42
C_1- completeness of information	10,2	3,9	6,4	6,9	7,9	6,0	8,0	8.1	6,2	4,2	7,7
Arithmetic mean % of the frequency of the cases	0,54	0,3	0,32	0,37	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,39	0,45

In this content-analysis study, we divided the methods of figurative resolution of conflict situations in Kazakh traditional culture into several categories, and analyzed them from texts. We took the following aspects as a standard unit for content analysis:

a) eloquent and wise words, opinions of biys;

b) ways of resolving conflict situations used by biys;

c) names of disputes;

b) legends and stories from folklore, etc.

Formation of key conceptual concepts of research objects taken as a category of content analysis, i.e. methods of figurative resolution of conflict situations in traditional culture. On the basis of this work, it is necessary to reliably and systematically record the frequency of realization of these methods in individual elements of the analyzed documents. According to this research work, categories are the frequency of implementation of the definite ways of resolving conflict situations.

As shown in Table 1, such data are processed and analyzed statistically.

We have divided the units of content analysis into two groups: qualitative and quantitative. Actually, qualitative units in content analysis mean what should be counted from the text, whereas quantitative units answer the question of how to count. Qualitative units can be attributed categories. As categories of content analysis, we consider key concepts that make up the conceptual scheme of research, in our case, they are disputes and biys. Categories should be divided into smaller, qualitative units - subcategories.

In the course of these studies, we counted the frequency of occurrence of conflict situations from text, oratory, etc., methods of resolution. We considered the following parameters as key constituents of the conceptual content analysis scheme:

- A1 - land dispute;
- A2 - widow dispute;

- A3 - cattle dispute;
- A4 - child dispute;
- A5 - compensation dispute;
- A6 – dispute of two biys;
- A7 – Tole bi;
- A8 – Kazybek bi;
- A9 - Aiteke bi;
- A10 - dispute between rich and poor;
- A11 - clan and clan dispute;
- C1- completeness of information.

For example, the table shows that the arithmetic mean of the frequency of usage of allusion and parable when resolving disputes by Tole bi is 0.44. Tole Bi is a person who was able to influence this approach in such a way as to motivate the psyche and mind of a person, making many people believe in his words.

A special use of the dispute solving approaches under B3, B4, B5, B6, B7, and B8, by Tole Bi is observed. For example, proverbs and sayings are widely used as a way to suppress the opponent, to gain the support of the group, especially in cases of dispute resolution by Tole bi and Kazybek bi.

The originality of Kazybek bi reveals one of the characteristics of the middle zhuz, which corresponds to the stereotypes and psychology of behavior. The sharpness of his words, courage of Kazybek Bi is especially evident in the way he takes risks, is sharp-tongued, sometimes speaks wriddles, tests in the way he brings power and power.

And in the younger zhuz, Aiteke's heroism, eloquence and ingenuity are expressed. There is little information about Aiteke bi from the spiritual heritage left by oral literature. The way he used the word in his oratory was to influence the viewpoints of the group and gain their support using proverbs. It is evident in allusion, understatement and other ways.

The total number of conflict resolution strategies used by Tole Bi is 127. by Kazybek Bi is 117. and by Aiteke bi – 101. The methods of resolving conflict situations in the Kazakh traditional culture were able to establish harmonious relations within communities thanks to the wise and fair guidance of biys. This indicates the distinctive feature of its interaction with the world.

At the next stage, we used the methodic of "self-actualization" of A. Maslow to identify the peculiarities of self-actualization of students of humanitarian and natural sciences specialties. In accordance with the purpose of our research, we conducted an analysis on 8 scales that determine the characteristics of personality self-actualization in relationships:

- value orientations;
- behavioral flexibility;
- sensuality;
- spontaneity;
- perception of aggression;
- sociability;
- cognitive needs;
- creativity.

The results of the comparative study are presented in Table 2.

Table 2 - Statistical significance of differences between the subject groups according to the scales of the methodology of "self-expression" by A. Maslow

	Value orientations	Behavioral flexibility	Self-sensitivity	Spontaneity	Acceptance of aggression	Sociability	Cognitive needs	Creativity	Reflexivity
U Manna-Whitney	2070,500	2335,500	1916,500	1187,500	589,500	2681,500	2091,000	1450,500	3029,500
W Wilcoxon	5986,500	6251,500	5832,500	5103,500	4684,500	6776,500	6186,000	5366,500	7124,500
Z	-5,539	-4,755	-6,014	-8,279	-9,901	-3,762	-5,488	-7,387	-2,764
Asimp. significance (double-sided)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006

a. Grouping variables: groups

As can be seen from the empirical data, significant statistical differences in the reflexivity parameter were identified out of eight scales. In particular, it was revealed that students of humanitarian specialties are characterized by reflexivity, that is, the ability to externally observe and evaluate their actions and behavior.

CONCLUSION The resolution of pedagogical conflicts is a complex but important process that requires a deep understanding of the psychological aspects of interaction between the teacher and students. Successful conflict management not only contributes to the creation of a harmonious learning environment, but also helps students develop important skills necessary in future professional life. In the course of the theoretical study, the problem of conflict in psychological science and of pedagogical conflict was comprehensively analyzed, the theoretical literature on it was systematized, as well as the Kazakh traditional methods of effective conflict resolution were identified. As a result of the experimental study, strategies for self-actualization of students of natural and humanitarian specialties were identified and relatively analyzed. The study results showed that strategies for resolving conflict situations and self-actualization parameters in universities are distinguished in accordance with the specialties of students.

References

1.Shiundu, T. (2024). Social and psychological factors influencing conflict origins and shaping negotiation dynamics, pp. 1–10.

2.Akbulut, D.V. (2019). The influence of culture and context on conflict management preferences of academics in higher education institutions. Yok Thesis Center, 175 p. URL: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23896.44802

3.Alfitri, A. & Hambali, H. (2021). Integration of National Character Education and Social Conflict Resolution through Traditional Culture: A Case Study in South Sumatra Indonesia. Asian Social Science Journal, Vol. 9, No. 12, pp. 125–135. URL: https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/30051

4.Rocio, B.-C., Yolanda, V.-S., Patricia, M.G. (2024). Cultural modes of conflict resolution, roommate satisfaction, and school belonging: The role of socioeconomic status in university peer relations. Current Research in Ecological and Social Psychology, Vol. 7. URL: https://doi.org/10.1016/j.cresp.2024.100192

5.Khasan, B.I. (2019). Konstruktivnaya psikhologiya [Constructive Psychology]. St. Petersburg: "Piter", 250 p.

6.Grishina, N.V. (2021). Psikhologiya konflikta [Psychology of conflict]. St. Petersburg: "Piter", 349 p.

7.Abramova, V.N. (2020). Konfliktologiya. Konspekt lektsiy dlya slushateley SFPK i studentov MFPP KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo [Conflictology. Lecture notes for SFPK listeners and students of MFPP KSPU named after K.E. Tsiolkovsky]. Obninsk: "Prognoz", 82 p.

8.Filippova, S.S. (2023). Traditional culture as a tool for working with the conflictness in the multicultural student group. Development of Education, No. 6(3), pp. 80–86. URL: https://doi.org/10.31483/r-107514

9.Leont'ev, M.G. (2019). Osobennosti kul'tury kak faktor razresheniya mezhlichnostnogo konflikta [Cultural features as a factor in resolving interpersonal conflict]: PhD dissertation in psychology, 193 p.

10. Sabirova, Zh.N., Koishyghulova, L.E. (2020). Rol' Mazhita Mukanova v natsional'noy psikhologii [Mazhit Mukanov's role in National Psychology]. Vestnik Atyrauskogo universiteta imeni Halela Dosmukhamedova, No. 57(2), pp. 56–64.

11. Berdibayeva, S.K. (2005). Adamnyng shygarmaşylyq is-areketinің etnopsikhologiyalyq erekshelikteri (shygarmaşylyq soz zharysy mysalynda) [Ethnopsychological features of creative human activity (on the example of a creative word race)]: Doctoral dissertation abstract, Almaty, 42 p.

12. Tashimova, F.S. (2020). Determinanty formirovaniya sub#ektivnosti v kul'ture Vostoka [Determinants of the formation of subjectivity in the culture of the East]. Suverennyy Kazakhstan: problemy i poiski, Ekaterinburg, pp. 32–46.

13. Baturin, V.S., Shakirov, S.E. (2022). Biler soty koshpeli qazaq khalqynyng madenietinde qaktyghystardy sheshudin aleumettik fenomeni retinde [Court of judges as a social phenomenon of conflict resolution in the culture of the nomadic Kazakh people]. Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya "Istoriya. Filosofiya", No. 4(108), pp. 267–276. URL: https://history-philosophy-vestnik.ksu.kz/apart/2022-108-4/30.pdf

14. Karshibayeva, G.A., Abdukadyrova, N.H., Tulaganova, N.I. (2016). Psikhologicheskiye osobennosti pedagogicheskikh konfliktov [Psychological features of pedagogical conflicts]. In Psikhologiya: traditsii i innovatsii. Materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Samara, mart 2016 g.). Samara: OOO "Izdatel'stvo ASGARD", pp. 65–68. URL: https://moluch.ru/conf/psy/archive/197/9923/

15. Amanova, I.K. (2004). Tulғanyng ozin-ozi tanytu erekshelikterining etnomadeni saikestilikke taueldiligi [Dependence of the features of personality self-expression on ethno-cultural identity]: PhD dissertation abstract, Almaty, 32 p.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Shiundu, T. Social and psychological factors influencing conflict origins and shaping negotiation dynamics. – 2024. – 1-10 p.

2. Akbulut, D.V. The influence of culture and context on conflict management preferences of academics in higher education institutions // Yok Thesis Center. – 2019. – 175 с. - URL: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23896.44802

3. Alfitri, A. & Hambali H. Integration of National Character Education and Social Conflict Resolution through Traditional Culture: A Case Study in South Sumatra Indonesia // Asian Social Science Journal. – 2021. - Vol. 9. - №12. - pp. 125-135. - URL: https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/30051

4. Rocio B.-C., Yolanda V.-S., Patricia M.G. Cultural modes of conflict resolution, roommate satisfaction, and school belonging: The role of socioeconomic status in university peer relations // Current Research in Ecological and Social Psychology. – 2024. - Vol. 7. - URL: https://doi.org/10.1016/j.cresp.2024.100192.

5. Хасан Б.И. Конструктивная психология. - СПб.: "Питер", 2019. - 250 с.

6. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: "Питер", 2021. – 349 с.

7. Абрамова В.Н. Конфликтология. Конспект лекций для слушателей СФПК и студентов МФПП КГПУ им. К.Э. Циолковского. - Обнинск: «Прогноз», 2019. – 82 с.

8. Filippova S.S. Traditional culture as a tool for working with the conflictness in the multicultural student group // Development of education. EDN: PMWAGR. - 2023. - №6(3). – P. 80-86. – URL: https://doi.org/10.31483/r-107514

9. Леонтьев М.Г. Особенности культуры как фактор разрешения межличностного конфликта: дис... на канд. пс.н. 19.00.05. - 2019. – 193 с.

10. Сабирова Ж.Н., Койшигулова Л.Е. Роль Мажита Муканова в национальной психологии // Вестник Атырауского университета имени Халела Досмухамедова. - 2020. -№57(2). – С. 56-64.

11. Бердібаева С.Қ. Адамның шығармашылық іс-әрекетінің этнопсихологиялық ерекшеліктері (шығармашылық сөз жарысы мысалында): Психология ғылымдарының докт. автореф. – Алматы, 2005. – 42 бет.

12. Ташимова Ф.С. Детерминанты формирование субъективности в культуре Востока. // Суверенный Казахстан: проблемы и поиски. – Екатеринбург, 2015. – С. 32-46.

13. Батурин В.С., Шакиров С.Е. Билер соты көшпелі қазақ халқының мәдениетінде

қақтығыстарды шешудің әлеуметтік феномені ретінде // Вестник Карагандинского университета. - Серия «История. Философия». - №4(108). – 2022. – Б.267-276. – URL: https://history-philosophy-vestnik.ksu.kz/apart/2022-108-4/30.pdf.

14. Каршибаева, Г. А. Психологические особенности педагогических конфликтов / Г. А. Каршибаева, Н. Х. Абдукадырова, Н. И. Тулаганова. — Текст : непосредственный // Психология: традиции и инновации : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 65-68. — URL: https://moluch.ru/conf/psy/archive/197/9923/ (дата обращения: 20.10.2024).

15. Аманова И.К. Тұлғаның өзін-өзі тануту ерекшеліктерінің этномәдени сәйкестілікке тәуелділігі: психол. ғыл. канд.дисс. авторефаты. - Алматы, 2004. - 32 б.

ҒТАМР15.41.21 **10.51889/29595967.2025.85.4.027**

*Г.Е. Салимова**[1], *Н.Қ. Тоқсанбаева*[1], *Х.Т. Наубаева*[2], *Ш.Т. Турдалиева*[3], *М.А. Еркінбекова*[4]

[1] *әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы, Қазақстан*

[2] *Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан*

[3] *М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Казахстан*

[4] *"Q" университеті, Алматы, Қазақстан*

СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ОРТАҒА БЕЙІМДЕЛУІНДЕГІ ҚҰНДЫЛЫҚ БАҒДАРЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуіне құндылық бағдарлардың ықпалы психологиялық зерттеу әдістері арқылы қарастырылды. Зерттеу студенттердің құндылық жүйесінің қалыптасу ерекшеліктерін анықтауға, олардың әлеуметтік ортаға бейімделуіндегі ортақ белгілер мен айырмашылықтарын айқындауға мүмкіндік берді. Жұмыстың тек теориялық маңыздылығы ғана емес, сонымен қатар практикалық құндылығы да бар: ол білім беру ұйымдарында студенттердің құндылық бағдарларын ескере отырып, олардың әлеуметтік бейімделуін қолдауға бағытталған психологиялық бағыттарды жетілдіруге негіз болады. Сонымен қатар, студенттердің құндылық бағдарлары мен әлеуметтік бейімделуін зерттеу психология ғылымының өзекті бағыттарының бірі ретінде нақтыланады. Жалпы алғанда, құндылықтар – бұл тұлғаның өмірлік ұстанымдары мен бағдарларын айқындайтын маңызды ақпараттық қабат, оны тиімді қолдану арқылы студенттің әлеуметтік ортада жақсы әрекет етуіне және тұлғалық дамуын жүзеге асыруына мүмкіндік туады деген идеяны білдіреді. Құндылық бағдарларды анықтауға арналған әдістерді көптеген ғалымдар, соның ішінде Ш.Шварц, Э.Шпрангер, К.Роджерс және басқа зерттеушілер әлеуметтік бейімделу мен тұлғалық даму контекстінде қарастырған. Олар құндылық бағдарларын тұлғаның мінез-құлқын, әлеуметтік ортадағы өзара әрекеттесуін және өмірлік стратегияларын айқындайтын негізгі фактор ретінде сипаттады. Зерттеу студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделу нәтижелерін анықтау мақсатында олардың құндылық бағдарларын дамытуға және бейімделу үдерісін қолдануға бағытталған психологиялық жұмыстарды әзірлеуге мүмкіндік береді. Зерттеу әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті мен Қайнар университеті студенттері арасында жүргізілді. Респонденттер ретінде 18-19 жас аралығындағы 75 студентке эмпирикалық зерттеу жасалды. Зерттеуге қатысушылардың құндылық бағдарлары мен әлеуметтік бейімделу деңгейлері арнайы психологиялық әдістемелер кешені арқылы анықталды.

Түйін сөздер: студент, әлеуметтік бейімделу, құндылық бағдарлар, психологиялық ерекшеліктер, тұлға, бейімделу стратегиялары, құндылық жүйесі.

Салимова Г.Е. [1], Тоқсанбаева Н.Қ. [1], Наубаева Х.Т. [2], Турдалиева Ш.Т. [3], Еркинбекова М.А.[4]*
[1]Казахский Национальный университет им. аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы
[2]Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан,
[3]Таразский университет имени М.Х. Дулати. Тараз, Казахстан
[4] "Q" университет, Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В данной статье рассматривается влияние ценностных ориентаций на социальную адаптацию студентов с использованием психологических методов исследования. Исследование позволило выявить особенности формирования ценностной системы студентов, определить общие черты и различия в их социальной адаптации. Работа имеет не только теоретическую значимость, но и практическую ценность: она служит основой для совершенствования психологических направлений, ориентированных на поддержку социальной адаптации студентов в образовательных организациях с учётом их ценностных ориентаций. Кроме того, исследование ценностных ориентаций и социальной адаптации студентов уточняется как одно из актуальных направлений науки психологии. В целом ценности представляют собой важный информационный слой, определяющий жизненные позиции и ориентиры личности; их эффективное использование даёт возможность студенту успешно действовать в социальной среде и реализовывать личностное развитие. Методы выявления ценностных ориентаций рассматривались многими учёными, среди которых Ш.Шварц, Э.Шпрангер, К.Роджерс и другие исследователи, изучавшие их в контексте социальной адаптации и личностного развития. Они описывают ценностные ориентации как ключевой фактор, определяющий поведение личности, её взаимодействие в социальной среде и жизненные стратегии. Исследование позволяет разработать психологические программы, направленные на развитие ценностных ориентаций студентов и поддержку процесса их социальной адаптации для успешного освоения образовательной среды. Исследование проводилось среди студентов Казахского национального университета имени аль-Фараби и университета «Кайнар». В качестве респондентов выступили 75 студентов в возрасте 18-19 лет. Ценностные ориентации и уровень социальной адаптации участников исследования определялись с использованием комплекса специальных психологических методик.

Ключевые слова: студент, социальная адаптация, ценностные ориентации, психологические особенности, личность, стратегии адаптации, система ценностей.

G.E. Salimova[1], N.K. Toxanbayeva[1], Kh.T. Naubayeva[2], Sh.T. Turdaliyeva[3], M.A. Yerkinbekova[4]
[1]Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty
[2]Zhetysu university named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan,
[3]M.Kh.Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan.
[4]"Q" University, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF VALUE ORIENTATIONS IN STUDENTS' SOCIAL ADAPTATION

Abstract

This article examines the influence of value orientations on the social adaptation of students using psychological research methods. The study made it possible to identify the features of the formation

of students' value systems, as well as to determine commonalities and differences in their social adaptation. The work has not only theoretical significance but also practical value: it serves as a basis for improving psychological approaches aimed at supporting students' social adaptation in educational organizations, taking into account their value orientations. In addition, the study of students' value orientations and social adaptation is specified as one of the relevant directions in the science of psychology. Overall, values represent an important informational layer that defines an individual's life positions and orientations; their effective use enables students to act successfully in the social environment and to achieve personal development. Methods for identifying value orientations have been considered by many scholars, including Sh.Schwartz, E.Spranger, C.Rogers, and other researchers who studied them in the context of social adaptation and personal development. They describe value orientations as a key factor determining an individual's behavior, interaction within the social environment, and life strategies. The study makes it possible to develop psychological programs aimed at fostering students' value orientations and supporting the process of their social adaptation for successful integration into the educational environment.

The research was conducted among students of Al-Farabi Kazakh National University and "Kainar" University. The respondents included 75 students aged 18–19 years. Value orientations and the level of social adaptation of the study participants were determined using a set of specialized psychological methods.

Keywords: student, social adaptation, value orientations, psychological characteristics, personality, adaptation strategies, value system.

Кіріспе Жоғары білім беру ұйымдарында студенттердің ортаға бейімделуі білім беру процесінің барлық субьектілері үшін маңызды мәнге ие, өйткені ол кәсіби оқытудың тиімділігін айқындайды. Құндылық бағдар тұлғаның мінез-құлқын, таңдауларын және әлеуметтік қатынастарын айқындайтын негізгі психологиялық фактор болып табылады. Көптеген зерттеулерде студенттердің жаңа әлеуметтік ортаға бейімделу барысында қосымша қиындықтарға тап болатыны көрсетіледі, бұл көптеген факторлармен байланысты (қалалық жағдайда өмірге бейімделу қиындығы, этномәдени бейімделу мен мәдениетаралық коммуникациядағы қиындықтар, психологиялық бейімделу мәселелері және т.б) [1;2]. Осыған байланысты олардың бейімделуін зерттегенде тек академиялық, психологиялық және социомәдени аспектілер ғана емес, сонымен қатар студенттердің құндылық бағдар жүйесін де ескеру қажет. Сондықтан студенттің жаңа ортаға бейімделу табыстылығы оның құндылық бағдарларының бағыттылығына тікелей байланысты. Білім беру процесінде студенттердің бейімделуін диагностикалау мен қолдау барысында олардың құндылық бағдарларын анықтап, дамытуға ерекше назар аудару - маңызды ғылыми әрі практикалық міндет.

Негізгі бөлім. Қазіргі жаһандану жағдайында студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуі олардың құндылық бағдарларымен тікелей байланысты. Құндылық бағдарлар тұлғаның әлеуметтік қатынастардағы мінез-құлқын айқындайтын маңызды психологиялық фактор болып табылады. "Құндылықтық бағдарлар" термині ғылыми айналымға XX ғасырдың екінші жартысында құндылықтар мен олардың шығу тегін зерттейтін аксиологиялық - ілімнің белсенді дамуымен байланысты енді. Философиялық ілім ретінде аксиология танымның, қызметтің, адам өмірінің мақсаты мен мәні мәселелерін, тұлға өмірі мен адамзат қоғамы өмірінің арақатынасы мәселелерін зерттеді. "Құндылық", "құндылықтық бағдар", "құндылықтық қатынас" және басқа ұғымдар Б.А,Чагин, Б.И.Додонов, В.П.Тугаринов, И.С.Нарский, О.Г.Дробницуий және басқалардың еңбектерінде тұжырымдалды [3].

"Құндылық" ұғымы "баға" сөзінен туындайды. В.И.Даль "баға" ұғымын құн, төлем, қадір-қасиет, затқа немесе еңбекке берілген бағалау, бір нәрсенің құны, сатып алу немесе сатудағы баға, ақшаға айырбастаудың өлшемі, істің немесе заттың құндылығы деп анықтайды. Ал "құндылық" ұғымы бағаның белгісі ретінде түсіндіріледі. Қадірлеу, бағалау дегеніміз – адам-

ның қадір-қасиетін, оның моральдық еңбегін немесе әрекеттерін айқындау дегенді білдіреді [4].

“Құндылық” ұғымы әртүрлі феномендерді - заттарды, құбылыстарды, сондай-ақ моральдық және рухани идеалдарды қамтитын идеяларды белгілеу үшін қолданылады және олар дұрыс әрі талап етілетін, әлеуметтік тұрғыдан құпталатын мінез-құлық пен ойлау үдерістерінің эталоны ретінде көрінеді.

Алғаш рет И.Кант еңбектерінде құндылық ұғымы тұлғаның нақты құрылымдық компоненттеріне - ерікке (әсіресе оған қойылған талаптарға), тұлғаның бағыттылығына - адамның мақсаттары түрінде, адам үшін белгілі бір факторлардың маңыздылығы ретінде жүгінеді. Іс-әрекеттің моральдық құндылығының мәні - еріктің моральдық заңмен детерминациялануында [5]. Г.Гегельде [6] адамдардың жеке таңдауларына тәуелсіз, рух еркіндігімен байланысты рухани құндылықтар туралы нұсқау пайда болады.

Жеке адамның құндылықтары оның құндылықтық бағдарларының жүйесін құрайды және олардың саны мен қалыптасу дәрежесінің әртүрлілігімен ерекшеленеді. Тұлғаның құндылықтарының қалыптасуында мәдениет пен қоғамның негізгі рөлі бар, сондай-ақ адамдардың құндылықтық ұстанымдарының негізгі әлеуметтік феномендерге ықпалы зор [7].

Философиядағы құндылықтар мәселесін бағалай отырып, Д.А.Леонтьев құндылықтың табиғатын түсіну оны талдаудың негізгі сұрағы деп санайды [8]. Оның пікірінше, социомәдени тәсіл мұндай шектеулікті еңсереді, өйткені ол құндылықтар жүйесін адамдардың белгілі бір қауымдастығының өмір сүру негізінде жатқан іс-әрекеттер мен әлеуметтік қатынастар жүйесі тұрғысынан қарастырды. Бұл жағдайда құндылықтар әртүрлі өмір салаларындағы әлеуметтік идеал және тиістінің бейнесі ретінде көрінеді. Мұндай құндылықтар жалпыадамзаттық та, нақты-тарихи да болуы мүмкін.

Тұлғаның құндылықтық бағдарлары индивид үшін маңызды болып саналатын нәрселер туралы оның сенімдері мен түсініктері ретінде қарастырылғанымен, олар құндылықтарды адамдардың іс-әрекетінің объективті факторы ретінде түсінуді жоққа шығармайды. Бұл фактор саналы түрде ұғынылса да, ұғынылмаса да, олардың мінез-құлқына ықпал етеді [9]. Әлеуметтік құндылықтар тұлғаның құндылықтық бағдарларына айналып, идеалдар түрінде тиістінің үлгісіне айналады. Идеалға норма, қызметтің түпкі мақсаты, кемелдіктің ойша бейнесі ретінде ұмтылады [10, 153-б.].

Д.А.Леонтьев “құндылық” ұғымын қолданудың әртүрлі анықтамалары мен түсіндірмелерін қамтитын бірыңғай дефиниция жасауға тырысты. Ол келесі оппозицияларды ұсынды:

- объектілер құндылыққа ие немесе объектілер құндылықтың өзі болып табылады;
- нақты заттар немесе ерекше абстрактілі мәндер;
- жеке немесе наджеке(индивидуалды жоғары);
- жеке құндылықтардың табиғатын социологизациялау немесе онтологизациялау;
- құндылықтар тұлға құрылымына саналы бақылау механизмдері арқылы енгізіледі немесее олар тұлғаны бағыттылығын, қаншалықты саналылығына қарамастан анықтайды;
- эталон немесе идеал, мұнда эталон өзгермейді, бірақ біз оған ұмыталамыз, ал идеал өте алыс немесе қол жетпейтін перспективаға айналады [11, 18 б.].

Е.В.Клочко құндылық туралы түсінікті адамның қажеттілігі, оның әлемінің субъективі координатасы ретінде дамытады және мәселені құндылықтарды субъективті немесе объективті шындықтың шеңберінде орналастыру мүмкін еместігінде көреді, өйткені адам таңдауы өзара әрекетке қабілетті.

Құндылықтар адамның рухани және когнитивтік жүйесінің маңызды бөлігі болып табылады. Олар студенттің өмірлік мақсаттарын, мамандық таңдауын, кәсіби өзін-өзі анықтауын және жаңа әлеуметтік ортаға бейімделуін айқындайды. Орта ғасырларда құндылықтар діни сипатпен түсіндірілсе, қайта өрлеу дәуірінде гуманизм алға шықты, ал жаңа заманда ғылыми білімнің дамуына байланысты құндылықтар адамның әрекеті мен дамуына бағдар беретін өлшем ретінде қарастырыла басталды.

В.В.Знаков құндылықтарды адам баласының мәселесі ретінде талдап, адамның тұлға ретіндегі абсолютті құндылығын мойындайды, ол объетивті түрде бар бастапқы нүктеге, барлығының орталығына айналады [12,488 б.]. Субъект кейбір құндылықтарға таңдаулы түрде бағдарланады және басқаларын жоққа шығарады. Болмыс мәселелерін ұғыну үшін адам өзінің ішкі құндылықтарыа жүгінеді. Субъективті тұрғыда құндылықтар адам арқылы идеалдар ретінде баста кешіріледі.

Тұлғаның теориялық типі үшін құндылық ақиқатты түсіну неме оны іздеу болып табылады. Экономиклық тұлға пайда мен кіріс әкелетін нәрсені бағалайды. Ақша - бұл адам өмірінің басты құндылығы. Ол үшін адамдар көп нәрсеге дайын. Эстетикалық типке өмірдегі барлық керемет және әдемі нәрселерді бағалайтындар кіреді. Мұндай адамдар "әлемді сұлулық құтқарады" деген тұжырыммен келіседі. Әлеуметтік типтегі адамдар өмірдегі ең маңызды құндылық – айналасындағы адамдардың махаббаты және адамдар арасындағы қарым-қатынас тек сүйіспеншілікке негізделуі керек деп санайды[13].

Қазіргі психологияда құндылық бағдарлар студенттердің әлеуметтік бейімделуінің негізгі психологиялық көрсеткіші ретінде қарастырылады. Олар оқу мотивациясына, әлеуметтік қарым-қатынас орнатуға, жаңа ортадағы нормаларды қабылдауға ықпал етеді. Сонымен бірге, құндылық бағдарлар тұлғаның жеке тәжірибесі мен мәдени-әлеуметтік ортасына байданысты қалыптасып, студенттің бейімделу процесінің бағытын айқындайды[14].

Қазіргі психологиялық зерттеулерде студенттердің әлеуметтік ортағы бейімделуінде құндылық бағдарларының маңызды рөд атқаратыны айқындалуда. Ш.Шварцтың[15] құндылықтар теориясы бойынша, құндылықтар әмбебеп сипатқа ие болып, тұлғаның қоғамдағы мінез-құлқын реттеуші фактор ретінде қарастырылады. Бұл теорияда он түрлі құндылық түрі анықталған, олар екі негізгі өлшемге бөлінеді:

– өзін-өзі көтеру (self-enhancement) – билік, жетістік сияқты құндылықтар,

– өзін-өзі трансценденттеу (self-trancendence) – қайырымдылық, универсализм сияқты құндылықтар.

Ал екінші өлшемде: консерватизм (conservatism) – дін, қауіпсіздік, конформизмге бейімділік сияқты құндылықтар. Өзгеріске ашықтық (openness to change) – шығармашылық, тәуелсіздік, жаңа тәжірибелерге ұмтылу.

Осы модель негізінде студенттердің әлеуметтік бейімделу ерекшеліктерін түсіндіруге болады. Конформизм консерватизм өлшеміне жата отырып, студенттің әлеуметтік топ нормаларына бағыну үрдісін күшейтеді. Мұндай жағдайда құндылық бағдарлары ұжымдық үйлесім мен әлеуметтік қауіпсіздікті басым қояды. Алайда, бұл жеке тұлғаның дербес шешім қабылдауын әлсіретуі мүмкін [16].

Сонымен бірге, өзін-өзі трансценденттеу құндылықтарына бейім студенттер өзгелердің мүддесін ескеріп, әлеуметтік бейімделуде конструктивті жолды таңдайды. Ал өзін-өзі көтеруге бағытталғандар (мысалы, жетістікке немесе билікке ұмтылатындар) әлеуметтік бейімделу кезінде бәсекелестікке көбірек мән береді.

Құндылықтардың бірнеше сипаттамалары бар, оларды экологиялық мінез-құлықтың алғышарттары ретінде ерекше қызықты етеді. Біріншіден, құндылықтар дүниетанымға қарағанда анағұрлым жалпы болып келеді және тұлғаның жеке басының бағдарларының кең ауқымына қатысты болады. Сондықтан, құндылықтардың экологиялық мінез-құлыққа әсерін талдау мұндай мінез-құлықтың терең мотивациялық негізін ашады, экологиялық мінез-құлыққа алғышарт болатын жағдайларды белгілейді және нақты бір мінез-құлық өлшеміне тәуелді болмайды деп күтіледі.

Екіншіден, құндылықтар тұлғада ерте жастан бастап әлеуметтену барысында және оқу тәжірибелері арқылы қалыптасады, сондықтан өмір бойы салыстырмалы түрде тұрақты болып қалады [17]. Құндылықтар ерте жастан қалыптасатындықтан, педагогтар мен саясаткерлер олардың әсерін кейін өзгерту қиынға соғатынын байқауы мүмкін.

Үшіншіден, құндылықтар абстрактілі сипатқа ие болғандықтан, олардың мінез-құлыққа әсері нақты жағдайлар мен әлеуметтік-экономикалық контекстілерден асып түсіп, мінез-құлықты елдер арасындағы салыстырмалы зерттеулерге қолайлы етеді [18].

Соңғы отыз жылда жүргізілген әртүрлі зерттеулер Шварцтың құндылықтар теориясын экологиялық көзқарастарды, наным-сенімдерді, алаңдаушылықтарды, ниеттерді және іс-әрекеттерді зерттеуге байланыстырып келді (Corraliza and Berenguer 2000; De Groot and Steg 2007, 2008; Dietz et al. 2005; Nordlund and Garvill 2002; Oreg and Katz-Gerro 2006; Schultz and Zelezny 1999; Steg and Vlek 2009; Stern 2000; Stern and Dietz 1994; Stern et al. 1993). Осы зерттеулер жиынтығынан қалыптасқан жалпы заңдылық құндылықтардың мінез-құлықтағы негізгі рөлін көрсетеді.

Ғылыми зерттеу әдіснамасы. Студенттердің құндылық бағдарлары мен әлеуметтік ортаға бейімделуінің өзара байланысын жан-жақты талдау үшін біз мына әдістерді пайдаланамыз. Шварцтың құндылықтар портреттері сауалнамасы - қазіргі кезде құндылық бағдарларды өлшеудің ең кең тараған әдістерінің бірі. Бұл сауалнама адамның құндылықтар жүйесін анықтауға, олардың жеке тұлғаның өмірлік стратегиясына қалай әсер ететінін бағалауға мүмкіндік береді. Шварц құндылықтарды 10 негізгі типке (өзін-өзі дамыту, стимуляция, гедонизм, жетістікке ұмтылу, билік, қауіпсіздік, конформизм, дәстүр, ізгілік, универсализм) және 4 кең факторға (өзін-өзі жетілдіру, өзгерістерге ашықтық, өзін сақтау, өзін асырау) бөледі. Әдістемеде әрбір респондентке тұлғаның өмірлік ұстанымын сипаттайтын портреттер ұсынылады, ал қатысушылар олардың өзіне қаншалықты ұқсас екенін бағалайды. Жауаптардың нәтижелері тұлғаның жетекші құндылықтарын, құндылықтар иерархиясын және әлеуметтік ортадағы бағыттылығын анықтауға мүмкіндік береді.

Э.Шпрангердің «Құндылық типтері» әдістемесі тұлғаның жетекші өмірлік ұстанымдарын алты құндылық типіне бөледі: теориялық (ақиқатқа ұмтылу), экономикалық (пайда, табыс), эстетикалық (сұлулық, үйлесім), әлеуметтік (адамдарға көмектесу), саяси (билік, ықпал) және діни (рухани мән). Әдістеме әрбір қатысушының құндылық бағдарларының басымдығын анықтап, тұлғаның өмірлік стилін сипаттайды. Мысалы, әлеуметтік типке жататын студент адамдармен қарым-қатынасқа және көмек көрсетуге көбірек мән берсе, теориялық типтегі студент ғылыми ізденістерге бейім болады. Бұл әдістеме студенттердің құндылық бағдарларының әлеуметтік бейімделудегі рөлін нақтылауға мүмкіндік береді.

К.Роджерстің «Жеке тұлғаның бейімделу сауалнамасы» тұлғаның жалпы психологиялық үйлесімділігі мен бейімделу дәрежесін анықтайды. Сауалнама 101 тұжырымнан тұрады және бейімделудің негізгі параметрлерін (эмоциялық тұрақтылық, өзіндік «Мен» тұжырымдамасы, әлеуметпен қарым-қатынас) өлшейді. Жауаптар нәтижесінде студенттің өзін-өзі бағалауы, ішкі үйлесімі және әлеуметтік ортада тепе-теңдік табуы айқындалады.

«Әлеуметтік бейімделу шкаласы» (С. Кузьмин, 1990) тұлғаның әлеуметтік ортаға бейімделу деңгейін сандық тұрғыдан бағалауға арналған. Бұл әдістеме студенттің жаңа ортадағы мінез-құлқын, әлеуметтік нормаларды қабылдауын, қарым-қатынасқа дайындығын өлшейді. Шкаланың көрсеткіштері студенттердің жаңа топқа, оқу процесіне және әлеуметтік жағдайларға бейімделу деңгейін сипаттап, олардың бейімделу қиындықтарын айқындауға көмектеседі.

Нәтижелері мен талқылама. Іріктеме. Зерттеу әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (KU) студенттері мен Қайнар университеті (Q) арасында жүргізілді. Респонденттер ретінде 18-19 жас аралығындағы психология мамандығында оқитын 75 студентке эмпирикалық зерттеу жүргізілді, соның ішінде KU 40 студент және Q 35 студент алынды.

Зерттеу Google forms платформасында жүргізілді, жауаптар 09.03.25-02.05.2025 аралығында жиналды. Форма KU-дың психология мамандығының 1 курс студенттері мен Q-дың 1 курс студенттері арасында таратылды.

Зерттеу нәтижелерін өңдеу және оларды ғылыми тұрғыда дәлелдеу үшін SPSS 26.0 бағдарламасы қолданылды. Эмпирикалық мәліметтерді талдау барысында келесі статистикалық әдістер пайдаланылды:

Салыстырмалы талдау үшін - тәуелді t-критерийі қолданылды. Бұл әдіс екі университет студенттерінің нәтижелерді салыстыру үшін тиімді, өйткені бір топтағы бірдей қатысушылардың көрсеткіштері уақыт бойынша өзгерісін бағалауға мүмкіндік береді.

Кесте 1 – KU студенттерінің құндылық және бейімделу көрсеткіштері

Әдістеме	**Орташа мән (Mean)**	**Стандартты ауытқу (SD)**
Шварцтың құндылықтар портреттері сауалнамасы	5.02	1.17
Э. Шпрангердің «Құндылық типтері» әдістемесі	4.95	1.21
«Әлеуметтік бейімделу шкаласы» (С. Кузьмин, 1990)	5.01	1.19
К. Роджерстің «Жеке тұлғаның бейімделу сауалнамасы»	4.89	1.16

Кесте 1 сипаттамасы бойынша KU студенттерінің зерттеу нәтижелері олардың құндылық бағдарлары мен бейімделу деңгейлерінің жоғары екенін көрсетеді. Шварцтың құндылықтар портреттері сауалнамасы бойынша орташа мән *M = 5.02, SD = 1.17* құрады. Бұл студенттердің тұлғалық құндылықтарының айқын қалыптасқанын және өмірлік бағыттарының тұрақтылығын дәлелдейді. Э.Шпрангердің «Құндылық типтері» әдістемесінде орташа көрсеткіш *M = 4.95, SD = 1.21* деңгейінде болды. С. Кузьминнің «Әлеуметтік бейімделу шкаласы» бойынша орташа мән M = 5.01, SD = 1.19 көрсеткішіне тең болды. К.Роджерстің «Жеке тұлғаның бейімделу сауалнамасы» нәтижелері бойынша орташа мән *M = 4.89, SD = 1.16* деңгейінде анықталды. Бұл студенттердің өзін-өзі қабылдау деңгейінің, эмоционалды тұрақтылығының және тұлғааралық қарым-қатынастағы үйлесімділігінің жақсы дамығанын көрсетеді.

Кесте 2 – Q университеті студенттерінің құндылық және бейімделу көрсеткіштері

Әдістеме	**Орташа мән (Mean)**	**Стандартты ауытқу (SD)**
Шварцтың құндылықтар портреттері сауалнамасы	4.98	1.02
Э. Шпрангердің «Құндылық типтері» әдістемесі	4.56	1.09
«Әлеуметтік бейімделу шкаласы» (С. Кузьмин, 1990)	4.19	1.06
К. Роджерстің «Жеке тұлғаның бейімделу сауалнамасы»	4.58	1.08

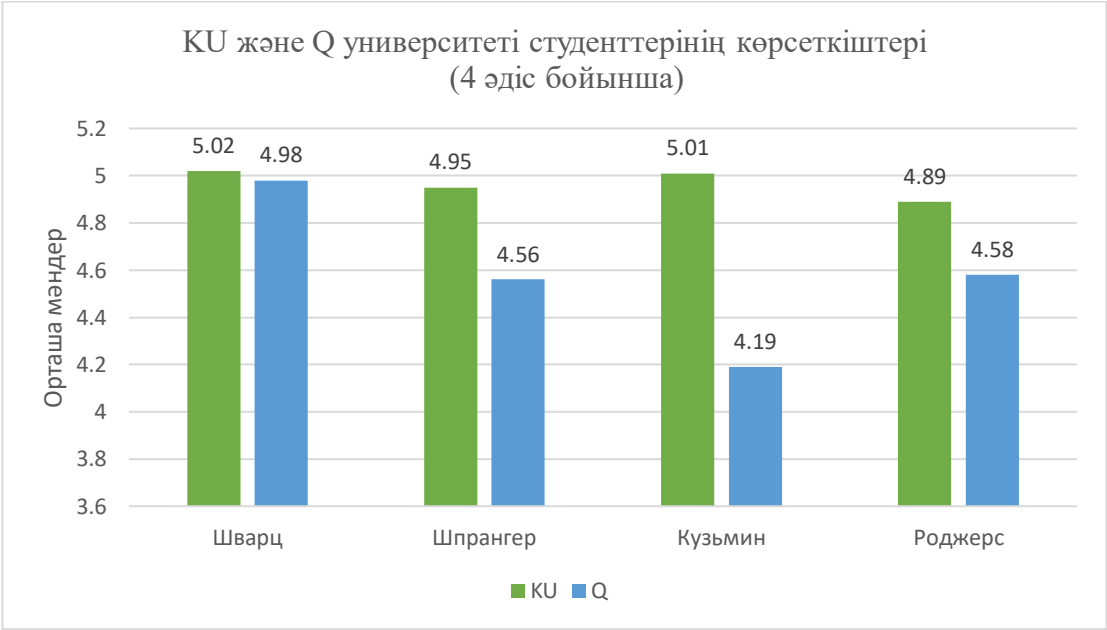
Кесте 2 сипаттамасы бойынша Q университетінің студенттеріне жүргізілген зерттеу нәтижелері олардың құндылық бағдарлары мен әлеуметтік бейімделу көрсеткіштерінің орташа деңгейде екенін көрсетті. Шварцтың құндылықтар портреттері сауалнамасы бойынша орташа мән *M = 4.98, SD = 1.02* болды. Э.Шпрангердің «Құндылық типтері» әдістемесінде орташа көрсеткіш *M = 4.56, SD = 1.09* құрады. С.Кузьминнің «Әлеуметтік бейімделу шкаласы» нәтижелері бойынша орташа мән *M = 4.61, SD = 1.05* деңгейінде болды. К.Роджерстің «Жеке тұлғаның бейімделу сауалнамасы» нәтижелері *M = 4.58, SD = 1.08* көрсеткішін берді.

Қатысушылардың құндылық бағдарлары мен әлеуметтік бейімделу көрсеткіштері арасындағы өзара байланыс Пирсон корреляция коэффициенті арқылы бағаланды (SPSS Statistics 26.0 бағдарламасында).

Кесте 3 – KU және Q университеті студенттерінің көрсеткіштерін салыстыру (t-тест)

Әдістеме	ҚазҰУ (M±SD)	Қайнар (M±SD)	t	p
Шварц	4.76 ± 1.10	4.85 ± 1.06	-0.36	0.718
Шпрангер	4.91 ± 1.15	4.61 ± 1.17	1.14	0.257
Кузьмин	5.02 ± 1.01	4.75 ± 1.04	1.16	0.250
Роджерс	4.85 ± 1.12	4.43 ± 1.02	1.76	0.083

Кесте нәтижелері KU студенттерінің көрсеткіштері барлық әдістемелер бойынша Қайнар университетінің студенттеріне қарағанда жоғары екенін көрсетеді. Шварц пен Шпрангер әдістемелерінде айырмашылық тенденция түрінде байқалса, Роджерс әдістемесінде айқын көрініс береді ($t = 1.76$, $p \approx 0.083$). Бұл KU студенттерінің құндылық бағдарлары мен әлеуметтік бейімделу деңгейінің салыстырмалы түрде жоғары екенін дәлелдейді.



Сурет 1 - KU және Q университеті студенттерінің көрсеткіштерін салыстырмалы диаграмма

Сурет 1 сипаттамасы бойынша, бұл диаграммада KU және Q университеті студенттерінің құндылық бағдарлары мен әлеуметтік бейімделу көрсеткіштері салыстырмалы түрде бейнеленген. Нәтижелерге сәйкес, барлық әдістемелер бойынша KU студенттерінің орташа көрсеткіштері жоғарырақ екені анық байқалады. Бұл олардың құндылық жүйесінің айқынырақ қалыптасқанын және әлеуметтік ортаға бейімделу қабілетінің күштірек екенін дәлелдейді.

Қорытынды Жүргізілген зерттеу нәтижелері студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуі олардың құндылық бағдарларымен тығыз байланысты екенін көрсетті. Теориялық тұрғыдан алғанда, құндылық бағдарлары тұлғаның мінез-құлқын реттеуші негізгі фактор болып табылады және ол әлеуметтік ортада бейімделудің тиімді стратегияларын таңдауға ықпал етеді. А.Маслоу, В.Франкл, Ш.Шварц сияқты ғалымдардың еңбектерінде құндылықтардың адамның өзін-өзі жүзеге асыруы мен әлеуметтік интеграциясында шешуші рөл атқаратыны көрсетілген.

Эмпирикалық деректерге сүйене отырып, KU студенттерінің құндылық бағдарлары мен бейімделу деңгейі Q университеті студенттеріне қарағанда жоғарырақ екені анықталды. Бұл олардың университеттік ортаға саналы түрде түсуімен, оқу мотивациясының айқындылығы-

мен және тұлғалық-әлеуметтік құзыреттерінің дамығандығымен түсіндіріледі. Шварцтың құндылықтар портреттері сауалнамасы бойынша KU студенттері гуманистік құндылықтарға көбірек мән берген болса, Э.Шпрангер әдістемесі олардың мәдени-рухани бағыттылығын айқындады. С.Кузьминнің әлеуметтік бейімделу шкаласы мен К.Роджерстің жеке тұлғаның бейімделу сауалнамасы нәтижелері KU студенттерінің жаңа ортаға икемделуі, өзін-өзі қабылдауы және тұлғааралық үйлесімділігі жоғары деңгейде екенін көрсетті. Зерттеу барысында студенттердің құндылық бағдарлары олардың әлеуметтік ортаға кірігуіне ықпал ететінін және бұл екі көрсеткіштің өзара тығыз байланыста болатыны дәлелденді. Құндылық бағдарлары айқын және тұрақты студенттерде бейімделу деңгейі де жоғары, ал құндылық жүйесі толық қалыптаспаған жағдайда бейімделу барысында қиындық-тар туындайды. Жалпы қорытындылай келе, студенттердің құндылық бағдарлары әлеуметтік бейімделудің негізгі психологиялық детерминанты болып табылады. Бұл нәтижелер теориялық тұрғыда тұлғаның құндылық жүйесінің маңыздылығын айқындап қана қоймай, практикалық тұрғыда университет студенттерінің әлеуметтік бейімделуін қолдау бағдарламаларын әзірлеу қажеттілігін де көрсетеді. Университеттік ортада құндылық бағдарларының қалыптасуына жағдай жасау студенттердің тұлғалық дамуын, әлеуметтік белсенділігін және кәсіби жетістіктерін арттырудың маңызды алғышарты болып табылады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. (1994). The impact of college on students. Transaction Publishers.

2. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109–132.

3. Широких О. Б. Генезис ценностных ориентаций профессионально-личностной подготовки учителя в России (вторая половина XIX в. – 90-е гг. XX в.): монография. М.: МПГУ, 2004. 212 с.

4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М., 1882. С. 595.

5. Кант И. Критика практического разума. М., 2019. 256 с.

6. Гегель Г. Феноменология духа. СПб., 1992.

7. Rokeach M. The nature of human values. New York: The Free Press, 1973. 438 с.

8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2019. 584 с.

9. Самарчян А. А. Некоторые социально-психологические аспекты деятельности личности // Образ жизни и ценностные ориентации личности / отв. ред. Л. А. Арутюнян. Ереван: АН Арм. ССР, 1979. С. 76–95.

10. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. АН УССР, Институт философии. Киев: Наукова думка, 1977. 275 с.

11. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006. 18 с.

12.Знаков В. В. Психология понимания мира человека. М.: Институт психологии РАН, 2016. 488 с.

13.Э.Т. Адилова, О.Х. Аймағанбетова, З.Б. Мадалиева "Құндылық мәселелерін зерттеуге арналған негізгі тәсілдер: шетелдік тәжірибе". Психология және социология сериясы. №1 (76). 2021 https://bulletin-psysoc.kaznu.kz

14.Галажинский Э. В. Связь субъективного качества жизни с представлениями о счастье (ценностной обусловленностью счастья, интенсивностью мотивации счастья и ответственностью за собственное счастье) у студенческой молодежи. Томск, 2019. С. 19–37.

15.Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? Journal of Social Issues, 50 (4), 19–45. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1994.

16.Schwartz, S. H. (2007). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey, 169, 204–214. DOI: 10.4135/9781849209

17.Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1–65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6

18.Ruchka, A. A. (1976). Social values and norms [Sotsial'nye tsennosti i normy]. Kiev: Science opinion. (In Russian).

References

1. Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. (1994). The impact of college on students. Transaction Publishers.
2. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109–132.
3. Shirokikh O. B. Genezis cennostnyh orientatsii professional'no-lichnostnoi podgotovki uchitelya v Rossii (vtoraya polovina XIX v. – 90-e gg. XX v.): monografiya. M.: MPGU, 2004. 212 s.
4. Dal' V. I. Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. T. 4. M., 1882. S. 595.
5. Kant I. Kritika prakticheskogo razuma. M., 2019. 256 s.
6. Gegel' G. Fenomenologiya duha. SPb., 1992.
7. Rokeach M. The nature of human values. New York: The Free Press, 1973. 438 s.
8. Leont'ev D. A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. 4-e izd., ispr. i dop. M.: Smysl, 2019. 584 s.
9. Samarchyan A. A. Nekotorye sotsial'no-psihologicheskie aspekty deyatel'nosti lichnosti // Obraz zhizni i cennostnye orientatsii lichnosti / otv. red. L. A. Arutyunyan. Erevan: AN Arm. SSR, 1979. S. 76–95.
10. Yatsenko A. I. Tselepolaganie i idealy. AN USSR, Institut filosofii. Kiev: Naukova dumka, 1977. 275 s.
11.Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientatsii (SJO). M.: Smysl, 2006. 18 s.
12.Znakov V. V. Psihologiya ponimaniya mira cheloveka. M.: Institut psihologii RAN, 2016. 488 s.
13.Adilova E. T., Aimaganbetova O. H., Madalieva Z. B. "Qundylyq maselelerin zertteuge arnalgan negizgi tasilder: sheteldik tazhiribe". Psihologiya zhane sotsiologiya seriyasy. №1 (76). 2021.
14.Galazhinskii E. V. Svyaz' sub'ektivnogo kachestva zhizni s predstavleniyami o schast'e (tsennostnoi obuslovlennost'yu schast'ya, intensivnost'yu motivatsii schast'ya i otvetstvennost'yu za sobstvennoe schast'e) u studencheskoi molodezhi. Tomsk, 2019. S. 19–37.
15.Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? Journal of Social Issues, 50 (4), 19–45. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1994.
16.Schwartz, S. H. (2007). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey, 169, 204–214. DOI: 10.4135/9781849209
17.Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. Advances in Experimental Social Psychology, 25 1–65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6
18.Ruchka A. A. Social values and norms. Kiev: Naukova dumka, 1976.

IRSTI 15.41.21 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.028**

*Tajibayeva A.A.**, *Utepbergenova Z.D.*
Kazakh National Women's Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

DIFFERENTIATED PSYCHOSOCIAL AND COGNITIVE PROFILES OF STUDENTS INVOLVED IN BULLYING

Abstract

The aim of this study was to identify and compare the differentiated personality profiles of students involved in bullying situations as victims and aggressors. Bullying is viewed as aggressive behavior characterized by a power imbalance, repetition, and intentional harm, necessitating an analysis beyond a simple aggressor-victim dichotomy. The empirical study involved 71 students from Secondary School No. 66 in Almaty, with a mean age of 15.3 years. The methodology included a theoretical analysis of the literature and empirical methods utilizing the D. Olweus "Bullying" questionnaire and the 14-PF questionnaire. The Olweus diagnostic revealed that 29 students had encountered bullying, with 19 classified as aggressors and 10 as victims. A comparison of the personality profiles of the “Victim” and “Bully” groups, conducted using the Mann-Whitney U-test, successfully identified five statistically significant differences. The Victim profile is characterized by heightened vulnerability in the emotional and regulatory spheres, showing significantly higher sensitivity (I+) and excitability/anxiety (D+), along with low self-control (Q3-) and circumspection

(F-). Conversely, the Bully profile demonstrates a combination of external impulsiveness and internal tension. They are significantly more heedless (F+) and practical/realistic (I-). Additionally, they exhibit a high level of self-control (Q3+) and an elevated score on the Neurasthenia/Hamlet Factor (J+), indicating internal discomfort that is likely compensated for by aggressive behavior. Although definitive conclusions on statistical significance are limited by the small sample size, the findings clearly differentiate the personality profiles of bullying participants. Aggressors are impulsive individuals with high internal tension who employ regulated aggression. Victims are sensitive, anxious, and weakly self-controlled individuals. The results affirm the need for targeted, stratified interventions that account for the specific psychological mechanisms underlying each role.

Keywords: bullying, aggressive behavior, bully-victim, compensatory aggression, minors

Таджибаева А.А. Утепбергенова З.Д.*
Казахский национальный женский педагогический университет (Алматы, Казахстан)

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ПРОФИЛИ УЧАЩИХСЯ, ПОДВЕРГШИХСЯ БУЛЛИНГУ

Аннотация

Целью данного исследования было выявление и сравнение дифференцированных профилей личности учащихся, подвергающихся буллингу как жертвам, так и агрессорам. Буллинг рассматривается как агрессивное поведение, характеризующееся дисбалансом власти, повторением и преднамеренным причинением вреда, что требует анализа, выходящего за рамки простой дихотомии «агрессор-жертва». В эмпирическом исследовании приняли участие 71 учащийся средней школы № 66 города Алматы, средний возраст которых составил 15,3 года. Методология включала теоретический анализ литературы и эмпирические методы с использованием опросника Д. Ольвеуса «Буллинг» и опросника 14-PF. Диагностика Ольвеуса показала, что 29 учащихся столкнулись с буллингом, 19 из них были классифицированы как агрессоры, а 10 – как жертвы. Сравнение профилей личности групп «Жертва» и «Агрессор», проведенное с использованием U-критерия Манна-Уитни, позволило выявить пять статистически значимых различий. Профиль «Жертва» характеризуется повышенной уязвимостью в эмоциональной и регуляторной сферах, демонстрируя значительно более высокую чувствительность (I+) и возбудимость/тревожность (D+), а также низкий самоконтроль (Q3-) и осмотрительность (F-). Напротив, профиль «Агрессор» демонстрирует сочетание внешней импульсивности и внутреннего напряжения. Они значительно более беспечны (F+) и практичны/реалистичны (I-). Кроме того, они демонстрируют высокий уровень самоконтроля (Q3+) и повышенный балл по фактору неврастении/гамлетизма (J+), что указывает на внутренний дискомфорт, который, вероятно, компенсируется агрессивным поведением. Заключение: Хотя окончательные выводы о статистической значимости ограничены небольшим размером выборки, полученные результаты четко различают профили личности участников агрессии. Агрессоры — импульсивные личности с высоким уровнем внутреннего напряжения, использующие контролируемую агрессию. Жертвы — чувствительные, тревожные и слабоконтролируемые личности. Результаты подтверждают необходимость целенаправленных, стратифицированных вмешательств, учитывающих специфические психологические механизмы, лежащие в основе каждой роли.

Ключевые слова: травля, агрессивное поведение, буллинг-жертва, компенсаторная агрессия, несовершеннолетние

*А.А. Таджибаева[1] *, З.Д.Утепбергенова[1]*
[1]Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

БУЛЛИНГКЕ ҰШЫРАҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ САРАЛАНҒАН ПСИХОӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ КОГНИТИВТІ ПРОФИЛЬДЕРІ

Аңдатпа

Бұл зерттеудің мақсаты құрбандарға да, агрессорларға да қорқытуға ұшыраған оқушылардың жеке басының сараланған профильдерін анықтау және салыстыру болды. Қорқыту биліктің теңгерімсіздігімен, қайталануымен және қасақана зиян келтірумен сипатталатын агрессивті мінез-құлық ретінде қарастырылады, бұл қарапайым "агрессор-Құрбан" дихотомиясынан тыс талдауды қажет етеді. Эмпирикалық зерттеуге Алматы қаласының № 66 орта мектебінің 71 оқушысы қатысты, олардың орташа жасы 15,3 жасты құрады. Әдістеме Д.Ольвеус "Буллинг" сауалнамасы мен 14-PF сауалнамасын қолдана отырып, әдебиеттің теориялық талдауы мен эмпирикалық әдістерді қамтыды. Ольвеус диагнозы көрсеткендей, 29 оқушы қорқытуға тап болды, олардың 19 – ы агрессорлар, ал 10-ы құрбандар ретінде жіктелді. Манн-Уитнидің U критерийін қолдана отырып, "жәбірленуші" және "Агрессор" топтарының жеке профильдерін салыстыру бес статистикалық маңызды айырмашылықты анықтады. "Жәбірленуші" профилі эмоционалды және реттеуші салалардағы осалдықтың жоғарылауымен сипатталады, бұл айтарлықтай жоғары сезімталдықты (I+) және қозғыштықты /мазасыздықты (D+), сондай-ақ өзін-өзі бақылаудың төмендігін (Q3 -) және парасаттылықты (F -) көрсетеді. Керісінше, "Агрессор" профилі сыртқы импульсивтілік пен ішкі кернеудің үйлесімін көрсетеді. Олар әлдеқайда немқұрайлы (F+) және практикалық/шынайы (I-). Сонымен қатар, олар өзін-өзі бақылаудың жоғары деңгейін (Q3+) және неврастения/гамлетизм факторы (J+) бойынша жоғары баллды көрсетеді, бұл агрессивті мінез-құлықпен өтелетін ішкі ыңғайсыздықты көрсетеді. Қорытынды: статистикалық маңыздылық туралы қорытынды Тұжырымдар үлгінің кішігірім өлшемімен шектелгенімен, алынған нәтижелер агрессияға қатысушылардың жеке профильдерін нақты ажыратады. Агрессорлар - бақыланатын агрессияны қолданатын ішкі шиеленістің жоғары деңгейі бар импульсивті тұлғалар. Жәбірленушілер-сезімтал, мазасыз және бақыланбайтын адамдар. Нәтижелер әр рөлдің негізінде жатқан нақты психологиялық механизмдерді ескере отырып, мақсатты, стратификацияланған араласулардың қажеттілігін растайды.

Түйін сөздер: қорлау, агрессивті мінез-құлық, қорқыту құрбаны, компенсаторлық агрессия, кәмелетке толмағандар

Introduction. Bullying is a pervasive form of aggressive behavior characterized by an imbalance of power, repetition, and a deliberate intent to cause harm. Understanding this phenomenon requires moving beyond a simple dichotomy of aggressor and target. Contemporary research delineates a spectrum of involvement, classifying students into three primary roles: the Pure Perpetrator (Bully), the Pure Victim (Target), and the Bully-Victim (individuals who both perpetrate and experience victimization). Effective prevention and intervention strategies depend critically upon the nuanced understanding that the personal characteristics, cognitive deficits, and emotional architectures associated with each role are fundamentally distinct [1].

Methods. The theoretical methods employed included theoretical analysis of the extant scientific literature, along with the generalization and systematization of these data. The empirical research methods are represented by the "Bullying" methodology by D. Olweus, and the 14-PF methodology. In the course of the study, the D. Olweus questionnaire was administered, which helped identify groups prone to participating in a bullying situation as aggressors and victims. Subsequently, the participants were divided into control (aggressors) and experimental (victims) groups. The 14-PF questionnaire was administered to both groups, and the results obtained were compared. The study involved 71 students from Secondary School #66 in the city of Almaty. The gender ratio was 39 females and 32 males. The average age of the students was 15.3.

Results. The analysis of differentiated participant profiles is crucial because strategies effective for mitigating anxiety in a pure victim may fail entirely for a bully-victim suffering from externalized aggression and impulsivity. By identifying the specific psychological mechanisms driving involvement—ranging from narcissistic defense mechanisms to impaired social problem-solving—clinicians and educators can deploy tailored responses, thereby improving the efficacy and longevity of anti-bullying programs [2].

The following table synthesizes the key distinguishing characteristics identified across psychological, cognitive, and behavioral dimensions, providing an anchor for the detailed examination of each role (Table 1) [3,4].

Table 1. Comparative Characteristics Across Bullying Participant Roles

Characteristic Domain	Bully (Perpetrator)	Victim	Bully-Victim (Highest Risk)
Primary Psychological State	Narcissism, Dominance, Defiance	Anxiety, Depression, Submissiveness	Poorest Overall Psychosocial Health
Key Cognitive Mechanism	High Moral Disengagement; Hostile Attribution Bias	Low Assertiveness; Negative Self-Image	Impulsivity; Poor Problem-Solving Skills
Academic/School Outcome	Poor School Adjustment; Difficulty with Rules	Difficulty Making Friends; Loneliness	Lowest GPA, Lower Achievement Scores (Highest Risk)
Behavioral Risk (Externalizing)	Drug/Substance Use; Overt Aggression; Conduct Problems	Submissiveness; Physical Distress	Delinquency, Weapons Possession, High Injury Risk

The profile of the pure perpetrator is defined by a constellation of traits centered on dominance, aggression, and specific personality deficits. Systematic reviews and meta-analyses confirm a positive association between high narcissistic traits and elevated levels of bullying involvement in adolescence. These individuals are frequently characterized by dominant and defiant behaviors , often exhibiting generalized aggression, conduct problems, and the presence of callous-unemotional traits. They are also prone to excessive substance and alcohol use, difficulty with rules, and poor school adjustment.

Interestingly, research indicates that bullies, despite their dominant external presentation, are also reported to be prone to low self-esteem, a vulnerability often shared with victims. The positive association with high narcissistic traits concurrent with reports of low self-esteem suggests that the bullying behavior is frequently an expression of **compensatory aggression**. The aggressive drive for dominance functions as a defensive maneuver designed to protect a vulnerable ego structure. Bullying, in this context, is deployed to maintain perceived social status and superiority, preventing the external collapse of a fragile self-concept and distinguishing the perpetrator from individuals whose high self-worth is genuinely stable [5,6].

The sustained engagement in bullying is predicated on specific cognitive distortions that facilitate the initiation and maintenance of aggression without guilt or remorse. Two critical mechanisms are the hostile attribution bias and moral disengagement.

Aggressive youth exhibit a hypersensitivity to ambiguous peer behaviors, often interpreting neutral or accidental actions as hostile or threatening. This perceptual distortion, known as the hostile

attribution bias, dictates the initial reaction to social cues. This bias has been demonstrably linked to relational aggression, particularly when the perpetrator perceives relational provocations. Therefore, when faced with an uncertain social cue, the perpetrator's cognitive processing predisposes them to interpret the situation as necessitating an aggressive or retaliatory response, which sets the stage for bullying [7].

Once an aggressive action is initiated, moral controls must be neutralized to allow for repeated perpetration. Bullies consistently exhibit the highest levels of moral disengagement, a process rooted in egocentric reasoning. Moral disengagement functions by allowing the individual to rationalize their harmful actions, fostering a state of indifference toward the victim and effectively eliminating empathetic feelings.

The sequential nature of these two cognitive deficits is crucial for understanding the behavioral cycle. Hostile attribution bias dictates the initial perception, serving as a trigger for the aggressive response by misinterpreting an ambiguous cue as justification for action. Moral Disengagement then steps in to provide the ethical justification, neutralizing the internal conflict that would normally arise from harming another person, thus enabling the sustained pattern of aggression without remorse. Effective intervention, therefore, requires a two-pronged approach that targets both the perceptual distortion and the subsequent ethical rationalization .

The pure victim role is characterized by significant psychological distress and a lack of effective social and behavioral mechanisms to counteract victimization. Their profile is dominated by internalizing psychopathology and deficits in emotional regulation. Victimization is intrinsically linked to heightened psychological morbidity. Bullied students experience a significantly higher prevalence of internalizing disorders, including anxiety and depression. Quantitative analysis shows that bullied individuals had a mean score of 43.30±19.74 on the Primary Care Anxiety and Depression Scale, indicating elevated rates of these conditions compared to non-bullied peers. Concurrently, victims suffer from impaired self-perception. They report consistently lower self-esteem, with a mean score of 44.62±9.94 on self-esteem scales, and maintain a generally negative self-image. Behaviorally, victims tend to be physically smaller than their peers, submissive, and lack assertiveness. The psychological impact of victimization creates an internalizing feedback loop. The distress stemming from high anxiety and depression compounds the existing behavioral style of submissiveness and low assertiveness. This state of chronic psychological distress and low self-worth reinforces behaviors that signal vulnerability to potential aggressors, inadvertently making the student a more visible and predictable target. This cyclical process traps the student in the victim role, demonstrating how internalizing pathology sustains external victimization [8].

Social difficulties are central to the victim's experience. Victims frequently exhibit difficulties making friends, which contributes to profound feelings of loneliness and physical and psychological distress. In managing the emotional fallout of being targeted, victims frequently employ **maladaptive emotion regulation strategies**. These strategies, especially prevalent in the early period following victimization, include rumination, self-blame, acceptance, and planning. Compared to perpetrators and non-involved control groups, victims demonstrate a higher overall reliance on these maladaptive techniques. While both bullies and victims display difficulty in the mentalizing of emotions, particularly anger, victims may possess a slight communicative advantage. Victims tend to use more terms related to anger, suggesting a marginally higher capacity for verbalizing emotional states compared to perpetrators. However, the core issue remains the chronic psychological distress coupled with a reliance on self-defeating regulatory strategies [9,10].

The Bully-Victim group represents the highest-risk demographic in bullying research, characterized by a complex dual pathology that merges the internalizing deficits of the victim with the externalizing behaviors of the bully. Bully-victims are distinguished by a complex profile that includes impulsivity, low self-esteem, poor social skills, and poor problem-solving capabilities. They suffer from the combined effects of aggression and targeting. This convergence of vulnerabilities results in severe psychosocial compromise. Bully-victims report the **poorest psychosocial health**

when compared to pure bullies, pure victims (who only marginally report better psychological health), and neutral students. They also experience greater **social isolation** than all other groups, which significantly contributes to their classification as an extremely high-risk population. They are at increased risk for a range of problems, including psychological disturbance, depression, anxiety, ADHD, and conduct disorder. The combination of high distress and externalized aggression places bully-victims at the extreme end of behavioral risk. They report the greatest levels of problem behavior, including delinquency, substance use, and specific acts such as **weapons possession**. Furthermore, they face a higher risk for physical injury due to their propensity for externalized behaviors and involvement in aggressive conflicts. The group's high-risk status stems from a nexus of violence and isolation. Impulsivity and poor social competence drive them into aggressive conflict, leading to severe social rejection and maximal isolation. Crucially, they lack both the inhibitory control of the pure bully and the protective social network of the pure victim. This absence of protective factors and the subsequent isolation escalate their vulnerability, driving them toward highly dangerous coping mechanisms, which manifest in the alarming statistics regarding delinquency and injury [11].

The multifaceted struggles of bully-victims translate directly into academic failure, compounding their long-term developmental risk. This group demonstrates significantly poorer academic adjustment than their peers, evidenced by **lower GPAs and lower achievement test scores**. Furthermore, bully-victims report the worst attitudes toward school. While poor school adjustment is also a characteristic of pure bullies , the data shows that pure bullies do not necessarily hold better school attitudes than bully-victims, underscoring the severity of the bully-victim's academic disengagement. Their cumulative social, psychological, and academic challenges classify them as one of the most urgent populations for intervention within the school environment.

The manifestation and stability of bullying behavior are significantly modulated by contextual factors such as gender, age, and socioeconomic status.Gender provides a necessary lens through which to examine aggression. Boys are generally found to be more overtly aggressive and overtly victimized than girls. Conversely, girls are typically more relationally victimized. However, across international studies, findings regarding the prevalence of relational aggression between genders are mixed, with some studies showing similar rates or slightly higher rates in boys, while others show higher rates in girls [12]. For boys, bullying behavior appears to be somewhat more stable across school years and is specifically related to lower levels of prosocial behavior. This stability suggests that male bullying may be more strongly linked to entrenched antisocial personality traits and a pervasive lack of prosocial skills. In contrast, research indicates that bullying in girls may be "more related to social group dynamics". This observation implies that female relational aggression might be more strategic, utilized as a tool for social control and status maneuvering, making it highly sensitive to peer context and potentially less stable as an inherent individual trait. This differential stability has profound implications for intervention design, requiring a focus on individual trait change for boys and group dynamic restructuring for girls (Table 2) [13].

Table 2. Gender differences in bullying manifestation

Bullying Role/Type	Boys	Girls	Key Observation
Overt Aggression	Generally higher and more common	Lower rates	Boys report greater acceptance of physical aggression

Relational Aggression	Mixed findings, often similar to girls' rates	More relationally victimized than boys	Pattern is mixed for perpetration across countries
Behavioral Stability	More stable across school years; related to lower prosocial behavior	Less stable; potentially more related to social group dynamics	Suggests trait vs. context dependence

Longitudinal studies indicate that for young adolescents, particularly those in 8th through 10th grades, bullying roles show moderate consistency across new and familiar settings. This persistence suggests that established behavioral patterns are difficult to shift in this age bracket, necessitating early intervention. A systematic review of anti-bullying programs confirms that the resulting outcomes are significantly influenced not only by gender and age but also by the **socio-economic status** of the participants. These variables must be systematically analyzed when designing and evaluating intervention efficacy .

The demonstrated differentiation in personal characteristics across bullying roles mandates the deployment of targeted, stratified intervention modalities. For the **Perpetrator**, intervention must primarily focus on cognitive restructuring to address the Hostile Attribution Bias and on strategies to activate moral empathy to counteract Moral Disengagement. This could involve targeted cognitive-behavioral group interventions aimed at improving impulse control and shifting ethical justification processes. For the **Victim**, the essential intervention needs include implementing social skills training to address poor social competence and loneliness , coupled with comprehensive clinical support to manage the high prevalence of internalizing disorders such as anxiety and depression. The **Bully-Victim** population, due to its unique combination of extreme internalizing and externalizing risk , necessitates the highest intensity and most comprehensive clinical support. Interventions must simultaneously address their impulsivity, academic failure, and severe psychosocial isolation.

Research assessing intervention efficacy suggests that whole-school interventions are generally more effective in achieving broad reduction in bullying behaviors than interventions delivered solely through classroom curricula or social skills training alone. Programs such as KiVa have shown effectiveness, particularly among elementary school students, although efficacy among middle school youth is often conditional on age. Specific focused interventions, such as the Social skills group intervention, which targets children with high social anxiety and victimization, have been shown to effectively reduce aggressive behavior and antisocial affiliation, though the measured effect sizes tend to be modest. Notably, the systematic review concluded that the overall efficacy of programs is moderated by participant age, gender, and social-economic status. However, some focused interventions showed encouraging results, demonstrating that the patterns of behavioral change did not differ significantly based on the reason for inclusion or the participant's gender, suggesting boys and girls benefited equally from treatment in those specific contexts.

To further refine intervention efficacy, future research must concentrate on underlying biological and neurological determinants. Empirical attention is needed to understand the heritability of perpetration (aggression) and victimization, specifically examining gene-by-environment interactions that may predispose certain youth to involvement. Furthermore, understanding the neurobiology of emotional regulation in bullies is critical. Such research promises to inform the development of highly specific, supportive strategies designed to reduce the sustained perpetration of bullying behaviors.

In addition to the theoretical analysis of the material, an empirical study was conducted. A total of 71 students from Secondary School No. 66 participated in the study. The research consisted of two stages:

1. Identifying propensity to participate in bullying situations

At this stage, students were asked to complete the "Bullying" diagnostic questionnaire by D.Olweus (likely the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire). This questionnaire enables the

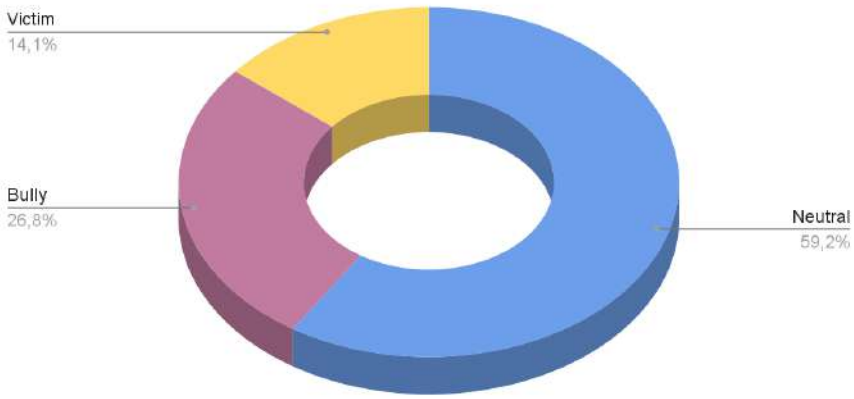
determination of whether a student has encountered bullying and the role they assumed: as a perpetrator, a victim, or a neutral participant.

2. Comparison of participants personality profiles

The Olweus diagnostic successfully identified three categories of students: those prone to aggression, those prone to victim behavior, and those who were neutral. During the second stage of the study, we planned to compare the students prone to aggression and those prone to victim behavior with the goal of identifying unique behavioral patterns within these distinct groups.

In the course of the D. Olweus diagnostic, it was revealed that among the studied sample, there were cases where students had encountered a bullying situation. 29 students had faced bullying. The breakdown of roles among this group was: 19 of them were bullies (aggressors) and 10 were victims of bullying (Diagram 1)

Diagram 1. Results of D. Olweus's diagnostics



The results for the victims and the bullies were compared using the U-criterion (Mann-Whitney U test). In the course of the comparative analysis, some differences were found, but due to the small sample size and the low level of significance, definitive conclusions regarding their statistical significance cannot be drawn (Table 3).

The comparison of student personality profiles, divided into "Victim" and "Bully" groups, using the 14-Factor Questionnaire (14-PF) and the Mann-Whitney U-test, revealed five statistically significant differences ($p<0.05$) that clearly delineate two contrasting psychological profiles.

The Victim group demonstrates heightened vulnerability in both the emotional and regulatory spheres. They are significantly more sensitive (I+) (mean 7.8 vs. 4.8 for bullies), which indicates greater emotionality, susceptibility to feelings, and tenderness. Victims are also characterized by high excitability (D+) (mean 6.1 vs. 3.0), pointing to a tendency towards anxiety and reactivity. Behaviorally, they exhibit low self-control (Q3-) (mean 3.5 vs. 5.4) and high circumspection/restraint (F-) (mean 3.6 vs. 6.6), which collectively makes them less organized and socially passive, increasing their vulnerability.

Table 3. The comparison of results between the **Victim group** and the **Bully group** was conducted using the **U-criterion (Mann-Whitney U test)**

№	Factors	Mean Victim	Mean Bully	u	№	Factors	Mean Victim	Mean Bully	u

1	A	7	5,5	>0,05	8	H	5,5	4,8	>0,05
2	B	6,2	7,8	>0,05	9	I	7,8	4,8	<0,05
3	C	3,8	4,6	>0,05	10	J	3,5	6,1	<0,05
4	D	6,1	3	<0,05	11	O	4,5	4,5	>0,05
5	E	6,7	5	>0,05	12	Q_2	5,4	6,8	>0,05
6	F	3,6	6,6	<0,05	13	Q_3	3,5	5,4	<0,05
7	G	5,8	6,3	>0,05	14	Q_4	4,9	6,1	>0,05

In contrast, the Bully profile is characterized by a combination of external impulsiveness and internal tension. They are significantly more heedless, impulsive, socially bold (F+) (mean 6.6) while being realistic/practical (I-) (mean 4.8), suggesting less empathy and more rigidity in judgment. Despite their behavioral unruliness, the Bullies score high on the Neurasthenia/Hamlet Factor (J+) (mean 6.1 vs. 3.5 for victims), pointing to internal discomfort or tension that is likely compensated for by aggressive external behavior. Importantly, their actions are not purely reactive, as they possess higher self-control (Q3+) (mean 5.4), which allows their aggression to be more purposeful and regulated.

Thus, Victims are sensitive, anxious, and weakly self-controlled individuals, while Bullies are impulsive, emotionally tough individuals with high internal tension, who utilize purposeful aggression as a means of adaptation or release from discomfort.

Conclusion. The analysis of student participants in bullying demonstrates that involvement is not a unitary state but a spectrum defined by unique, differentiated psychological and cognitive profiles. Pure Perpetrators are characterized by a compensatory blend of high narcissism and defensiveness, facilitated by hostile attribution and moral disengagement, which enables aggression without remorse. Pure Victims struggle predominantly with internalizing distress, low self-esteem, and maladaptive emotional regulation, perpetuating a feedback loop of vulnerability and targeting.

The Bully-Victim stands out as an extremely high-risk group, suffering from the convergence of profound internalizing distress, cognitive deficits (impulsivity, poor problem-solving), and externalized behavioral pathology (delinquency, weapons possession). Their extreme social isolation and pervasive academic failure necessitate the highest levels of clinical and educational resource allocation.

Effective anti-bullying policy requires acknowledging this stratification, moving decisively beyond simple, one-size-fits-all strategies. Interventions must be precisely tailored to target the specific psychological mechanisms driving each role: cognitive restructuring for the perpetrator, social skills and clinical mental health support for the victim, and highly comprehensive, multi-faceted interventions for the high-risk bully-victim population, all while accounting for moderating variables such as age, gender, and social-economic factors.

Referens

1. Shetgiri R. Bullying and Victimization Among Children // Adv. Pediatr. 2013. T. 60, № 1. C. 33–51.

2. Cantone E. u др. Interventions on Bullying and Cyberbullying in Schools: A Systematic Review // Clin. Pract. Epidemiol. Ment. Health. 2015. T. 11. C. 58–76.

3. Rafael Pichel u др. Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use // Child. Youth Serv. Rev. 2022. T. 134. C. 106369.

4. Shetgiri R. Bullying and Victimization Among Children // Adv. Pediatr. 2013. T. 60, № 1. C. 33–51.

5. Schunck L., von Düring U., Wilke J. The role of narcissistic personality traits in bullying behavior in adolescence – A systematic review and meta-analysis // Personal. Individ. Differ. 2025. T. 240. C. 113168.

6. Stein J.A., Dukes R.L., Warren J.I. Adolescent Male Bullies, Victims, and Bully-Victims: A Comparison of Psychosocial and Behavioral Characteristics // J. Pediatr. Psychol. 2007. T. 32, № 3. C. 273–282.

7. Rivara F. и др. Consequences of Bullying Behavior // Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice. National Academies Press (US), 2016.

8. Ibrahim F.M. и др. Prevalence of bullying and its impact on self-esteem, anxiety and depression among medical and health sciences university students in RAS Al Khaimah, UAE // Heliyon. 2024. T. 10, № 3. C. e25063.

9. Nesin S.M. и др. Neurobiology of emotional regulation in cyberbullying victims // Front. Psychol. Frontiers, 2025. T. 16.

10. Pedditzi M.L. и др. Mentalizing Emotions and Social Cognition in Bullies and Victims // Int. J. Environ. Res. Public. Health. Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 2022. T. 19, № 4. C. 2410.

11. Stein J.A., Dukes R.L., Warren J.I. Adolescent Male Bullies, Victims, and Bully-Victims: A Comparison of Psychosocial and Behavioral Characteristics // J. Pediatr. Psychol. 2007. T. 32, № 3. C. 273–282.

12. Putallaz M. и др. Overt and Relational Aggression and Victimization: Multiple Perspectives within the School Setting // J. Sch. Psychol. 2007. T. 45, № 5. C. 523–547.

13. Ann Marie Crapanzano и др. Gender Differences in the Assessment, Stability, and Correlates to Bullying Roles in Middle School Children // Behav. Sci. Law. 2011. T. 29, № 5. C. 677–694.

АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.181.61 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.029**

Айтжанова Р.К. [1], *Абаева Г.А.* [2]*
[1]*Институт неврологии и нейрореабилитации имени Смагула Қайшибаева*
[2]*Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан*

СКРИНИНГ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА У ДЕТЕЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ

Аннотация

В статье рассматриваются современные подходы к скринингу расстройств аутистического спектра (РАС) у детей. Обоснована важность раннего выявления РАС и представлена информация о наиболее распространённых скрининговых инструментах, используемых в разных странах, в том числе в Казахстане. В работе представлен обзор ключевых скрининговых методик (CARS, CHAT, M-CHAT-R/F, CSBS-DP, SCQ, CASD, STAT), их характеристик, преимуществ и ограничений. Рассмотрен международный опыт организации скрининговых программ в США, Европе, Японии, Китае, Канаде и Австралии и др. Выделены модели скрининга: универсальный, по обращаемости и смешанный; положительные стороны и риски. Отдельно рассмотрена ситуация в Казахстане, где с 2022 года внедрён адаптированный опросник M-CHAT-R/F, однако пока отсутствуют данные о его результативности. Авторы подчеркивают, что систематическое использование валидизированных инструментов скрининга позволяет существенно повысить эффективность раннего выявления РАС, способствует своевременному началу коррекционных мероприятий и снижает социально-экономические затраты. Сделан вывод о необходимости оптимизации алгоритмов скрининга, расширения доступности методик и интеграции цифровых технологий в практику раннего вмешательства.

Ключевые слова: аутизм, скрининг, дети, раннее вмешательство, M-CHAT, диагностика, нейроразвитие.

*Р.К. Айтжанова[1], Г.А. Абаева[2]**
[1]*Смағұл Қайшыбаев атындағы неврология және нейрореабилитация институты*
[2]*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті*
Алматы қ., Қазақстан

БАЛАЛАРДАҒЫ АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСТАРЫНЫҢ СКРИНИНГІ: ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕР МЕН ҚҰРАЛДАР

Андатпа

Мақалада аутизм спектрі бұзылыстарын (АСБ) скринингтеудің заманауи тәсілдері қарастырылады. АСБ-ны ерте анықтаудың маңыздылығы негізделіп, әртүрлі елдерде, соның ішінде Қазақстанда қолданылатын кеңінен таралған скринингтік құралдар туралы мәліметтер бойынша талдау жасалды. Жұмыста негізгі скринингтік әдістемелерге (CARS, CHAT, M-CHAT-R/F, CSBS-DP, SCQ, CASD, STAT), олардың сипаттамаларына, артықшылықтары мен шектеулеріне тоқталды. АҚШ, Еуропа, Жапония, Қытай, Канада және Австралиядағы скринингтік бағдарламаларды ұйымдастырудың халықаралық тәжірибесі қарастырылды. Скринингтің үлгілері бөлініп көрсетілген: әмбебап, қалауы бойынша және аралас; олардың оң

жақтары мен қауіптері аталған. Қазақстандағы скрининг жағдайына көңіл бөлінді: 2022 жылдан бастап бейімделген M-CHAT-R/F сауалнамасы енгізілгенімен, оның нәтижелілігі туралы нақты деректері әлі жоқ. Авторлар скрининг құралдарын жүйелі пайдалану АСБ-ны ерте анықтау тиімділігін едәуір арттыратынын, түзету шараларын дер кезінде бастауға ықпал ететінін және әлеуметтік-экономикалық шығындарды азайтатынын атап көрсетеді. Скрининг алгоритмдерін оңтайландырудың, әдістемелердің қолжетімділігін кеңейтудің және ерте араласу практикасына цифрлық технологияларды енгізудің қажеттілігі жөнінде қорытынды жасалған.

Кілт сөздер: аутизм, скрининг, балалар, ерте араласу, M-CHAT, диагностика, нейродаму.

*R.K. Aitzhanova[1], G.A. Abaeva[2]**
[1]Smagul Kaishybayev Institute of Neurology and Neurorehabilitation
[2]Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

SCREENING OF AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN CHILDREN: MODERN APPROACHES AND TOOLS

Abstract

This article reviews contemporary approaches to screening autism spectrum disorder (ASD) in children, emphasizing the importance of early identification. The most widely used international screening instruments (CARS, CHAT, M-CHAT-R/F, CSBS-DP, SCQ, CASD, STAT) are analyzed in terms of their characteristics, strengths, and limitations. International practices in the USA, Europe, Japan, China, Canada, and Australia are discussed, highlighting three main screening models: universal, visit-based, and mixed, along with their benefits and potential risks. Particular attention is given to Kazakhstan, where an adapted M-CHAT-R/F questionnaire has been implemented since 2022, though evidence on its effectiveness remains limited. The authors argue that systematic use of validated screening tools can substantially improve early ASD detection, ensure timely intervention, and reduce socio-economic costs. The paper concludes with the need to optimize screening algorithms, broaden access to diagnostic tools, and incorporate digital technologies into early intervention systems.

Keywords: autism, screening, children, early intervention, M-CHAT, diagnostics, neurodevelopment.

Введение Расстройства аутистического спектра (далее - РАС) представляют собой группу нарушений нейроразвития, характеризующихся качественным нарушением социального взаимодействия, общения и стереотипным поведением. РАС признано гетерогенным состоянием с широкими вариациями по типу и тяжести клинических проявлений и уровням необходимой медицинской и психолого-педагогической поддержки. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), распространенность РАС в мире составляет примерно 1 ребенок из 100 [1]. Сеть мониторинга аутизма и нарушений развития (ADDM) публикует двухгодичные оценки РАС среди детей в возрасте 8 лет с 2000 года. Согласно этим данным, распространенность расстройства увеличилась с одного ребенка из 150 в 2000 году [2] до одного ребенка из 36 в 2020 году [3]. Несмотря на то, что первые клинические проявления РАС могут быть фиксированы на первом, чаще-втором году жизни, диагноз преимущественно устанавливается после 3 лет.

Диагностика расстройства после 3 лет сопряжена с упущением наиболее чувствительного периода нейропластичности головного мозга, в течение которого коррекционные вмешательства обладают наибольшим потенциалом воздействия. Именно в раннем возрасте (от 0 до 3 лет) в онтогенезе формируются и модулируются нейронные сети, обеспечивающие развитие базовых коммуникативных, когнитивных и социально-эмоциональных функций. Поздняя диагностика РАС ограничивает эффективность нейропсихологической коррекции и снижает

вероятность достижения оптимальных результатов. Раннее вмешательство признано наиболее эффективным подходом к коррекции РАС, способствующим улучшению когнитивного, коммуникативного и социального функционирования. Особенно результативными считаются программы, реализуемые в возрасте до 3 лет. Метааналитические исследования подтверждают статистически значимые положительные эффекты таких вмешательств на адаптивное поведение, уровень интеллекта и выраженность клинических проявлений РАС [4].

Раннее вмешательство при аутизме не только способствует улучшению развития ребёнка, но и обладает выраженной социально-экономической целесообразностью. Исследования показывают, что инвестиции в интенсивные программы на ранних этапах жизни, особенно до 3 лет, могут существенно снизить потребность в оказании помощи в дальнейшем. Так, по расчётам, применение модели раннего вмешательства ESDM (Early Start Denver Model) в течение 2 лет позволяет сократить долгосрочные государственные расходы на одного ребёнка с аутизмом в среднем на 1,1 млн долларов за счёт уменьшения затрат на специальные услуги и повышение независимости в зрелом возрасте [5]. Предоставленные данные подчеркивают важность внедрения скрининга и коррекционно-развивающих программ в максимально ранние сроки как с клинической, так и с экономической точки зрения.

Ключевым инструментом для раннего выявления РАС является скрининг. Скрининг представляет собой систему мероприятий, направленных на раннее выявление риска РАС с использованием стандартизированных валидированных инструментов.

В данной статье рассматриваются современные подходы к проведению скрининга на аутизм у детей с возможностью их применения в системах здравохранения и образования Казахстана.

Литературный обзор. Ключевые принципы скрининговых программ были сформулированы ещё в 1968 году Дж.М.Г. Уилсоном и Г. Юнгнером. Авторы предложили 10 критериев, которым должна соответствовать любая скрининговая программа, включая значимость выявляемого состояния для общественного здравоохранения, наличие эффективного лечения, приемлемость и доступность методов, а также понимание естественного течения заболевания [6]. Предложенные критерии до настоящего времени рассматриваются как «золотой стандарт» оценки целесообразности скрининга и находят своё применение в разработке в том числе программ раннего выявления РАС у детей. Скрининг не является диагностическим инструментарием, он направлен на выявление риска РАС у детей, преимущественно в возрасте 12-36 месяцев.

Эволюция скрининговых инструментов для раннего выявления аутизма началась с разработки «Шкалы оценки детского аутизма» - Childhood Autism Rating Scale (CARS) в США Schopler E, Reichler R.J Э. и коллегами в 1980 году как диагностической шкалы для оценки тяжести аутистических проявлений у детей на основе клинического наблюдения [7]. Шкала включает 15 пунктов, охватывающих ключевые области развития: межличностное взаимодействие, коммуникацию, адаптивное поведение, эмоциональную реактивность, использование предметов, сенсорное восприятие и др. Каждый пункт оценивается по 4-балльной системе (от 1 — в пределах нормы до 4 — выраженные нарушения). Итоговый балл позволяет классифицировать проявления как отсутствие аутизма, лёгкая/умеренная форма или тяжёлая форма. CARS широко применяется в клинической практике и исследованиях как надежный инструмент для оценки выраженности аутистических проявлений.

Checklist for Autism in Toddlers (CHAT), «Контрольный перечень для выявления аутизма у малышей» разработан в 1992 году С. Бароном-Коэном, Т. Коксом и Г. Барнс в Великобритании. Опросник включал девять пунктов, часть которых заполняли родители, а часть – заполнял врач при наблюдении за ребёнком. Скрининг был ориентирован на выявление ключевых маркёров аутизма в возрасте около 18 месяцев (отсутствие указательного жеста, совместного внимания и ролевой игры). Несмотря на значимость, чувствительность CHAT оказалась низкой, что ограничивало его применение в массовом скрининге. В связи с

этим в 1999 году в США Д. Робинс, Д. Файн и М. Бартон предложили модифицированный опросник — M-CHAT, который расширил количество вопросов до 23, полностью перешёл на родительское заполнение и показал более высокую эффективность. В дальнейшем была разработана пересмотренная версия M-CHAT-R (R-Revised: «пересмотренный» (обновлённый, улучшенный вариант), а также вариант с уточняющим интервью (M-CHAT-R/F, F — Follow-Up: «с последующим уточняющим интервью» или «с дополнительным пошаговым интервью»), позволяющие повысить точность скрининга и снизить количество ложноположительных результатов [8]. M-CHAT является одним из наиболее широко применяемых инструментов раннего скрининга на аутизм: он переведён более чем на 20 языков, используется в десятках стран, включая США, страны Европы, Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока. По данным метаанализов, исследования валидности и адаптации инструмента проведены как минимум в 30 странах, что подтверждает его международную распространённость и клиническую значимость [9].

Другим нередко используемым для скрининга на аутизм инструментом является «Шкалы коммуникации и символического поведения: профиль развития» (Communication and Symbolic Behavior Scales – Developmental Profile (CSBS-DP), разработанные в 2002 году A. M. Wetherby и B. M. Prizant как стандартизированный инструмент оценки ранней коммуникации, использования символов и социального взаимодействия. Шкала предназначена для детей от 6 до 24 месяцев (с возможностью применения до 72 месяцев при задержках развития). CSBS-DP широко применяется в клинической и научной практике и включает несколько форм: краткий скрининг-опросник для родителей (Infant–Toddler Checklist), опросник для ухаживающих и непосредственно наблюдаемое обследование ребёнка, что делает его универсальным для массового использования и клинической практики. Основной скрининговый опросник для родителей содержит 24 вопроса, при этом оцениваются три домена: социальная направленность (социальная отзывчивость, внимание к другим); речевое общение (жесты, звуки, слова) и символическое поведение (игра, использование предметов, воображение). Результаты оцениваются в баллах. Behavior Sample или структурированное взаимодействие проводится специалистом, обычно занимает не более 30 минут. Оценка проводится по шкалам: количество различных коммуникативных актов, разнообразие поведения. За годы применения CSBS-ITC был адаптирован и валидирован во множестве стран: например, в Польше, Швеции, Португалии, Италии, Тайване и испаноязычных странах, что подтверждает его культурную универсальность и диагностическую состоятельность в разных условиях [10]. Существующие локальные версии демонстрируют удовлетворительные показатели чувствительности и специфичности, что указывает на пригодность CSBS-ITC как инструмента скрининга задержек коммуникации и возможных признаков РАС.

«Опросник социального общения» - Social Communication Questionnaire (SCQ) разработан М. Раттером и коллегами в Великобритании в 2003 году как скрининговый инструмент для выявления признаков расстройства аутистического спектра (РАС) у детей старше 4 лет [11]. Он представляет собой опросник для родителей, включающий 40 вопросов, охватывающих сферы социального взаимодействия, коммуникации и ограниченного (стереотипного) поведения. SCQ используется для первичной оценки риска РАС и часто применяется как предварительный скрининг перед проведением более углубленных диагностических процедур (например, ADI-R или ADOS). Отличается удобством применения и хорошими психометрическими показателями.

«Контрольный список для выявления расстройства аутистического спектра», Checklist for Autism Spectrum Disorder (CASD) - диагностический и скрининговый инструмент для расстройств аутистического спектра, разработан Susan D. Mayes. Шкала включает 30 пунктов, охватывающих ключевые области симптоматики РАС: социальное взаимодействие, коммуникацию, стереотипные и ограниченные интересы, сенсорные особенности. Каждый пункт оценивается как присутствующий или отсутствующий, что позволяет формировать

общий диагностический профиль. CASD применяется в клинической практике для подтверждения диагноза РАС и дифференциальной диагностики, отличается простотой использования и достаточно высокой надежностью [12].

Для выявления риска РАС у детей раннего возраста также используется Screening Tool for Autism in Toddlers (STAT) — «Инструмент скрининга аутизма у малышей», разработанный W. L. Stone и соавт. в США. Методика представляет собой структурированное наблюдение, включающее 12 игровых заданий, направленных на оценку совместного внимания, имитации и социальной вовлеченности у детей в возрасте от 24 до 36 месяцев. Проведение теста занимает примерно 20 минут и осуществляется специалистом, который оценивает наличие или отсутствие ожидаемых поведенческих реакций. По результатам оценки ребенок классифицируется в группу низкого или повышенного риска развития РАС, что позволяет своевременно направлять его на дальнейшую диагностическую оценку [13].

В таблице 1 предлагаем вашему внимаю сравнительный анализ скрининговых инструменов по предлагаемым параметрам.

Таблица 1 ***Скрининговые инструменты при РАС***

Инструмент	**Возраст применения**	**Кто проводит**	**Сфера оценки**	**Преимущества**	**Ограничения**
CARS (1980)	от 2 лет и старше	врач по наблюдению	тяжесть аутистических проявлений	довольно высокая валидность, клиническая надежность	не для массового скрининга, больше для диагностики
CHAT (1992)	~ 18 месяцев	родители+ врач	показ, совместное внимание, игра	возможность массового обследования	низкая чуствительность
M-CHAT, M-CHAT-R/F (1999-2016)	16-30 месяцев	родители	риск РАС (23 вопроса)	международная валидизация, простота	без уточняющего интервью риск ложноположительных результатов
CSBS-DP (2002)	6-24 мес (до 72 при ЗР)	родители+специалист	коммуникация, стереотипное поведение	подходит с самого раннего возраста, универсальность	требует времени
SCQ (2003)	4 года+	родители	социальное взаимодействие, коммуникация стереотипии	простота, массовый скрининг	не младше 4 лет
CASD (2012)	от 2 лет	родители+ врач	все основные симптомы РАС	простота, возможность применять как диагностику	мало адаптаций
STAT (1999)	24-36 месяцев	специалист (12 игровых заданий)	совместное внимание, имитация, вовлеченность	быстрота, игровая форма	требует подготовленного специалиста

Материалы и методы. В представленном исследовании использовался компоративный анализ, с целью анализа общих черт и различий изучаемых объектов, оценки эффективности, структуры и особенностей проведения скринингов в различных странах и культурах. Преимущество данного метода - объективная оценка разных систем и практики, возможность адаптации эффективных результатов, помощь в построении стратегических планов. Для

выделения закономерностей, установления основных связей между элементами исследуемого объекта и умения видеть картину исследования применялись методы систематизации и классификации. Данный метод дает возможность упорядочить информацию и сделать простые выводы. При объединении результатов использовались метод теоретического обобщения и диалектический метод. При анализе текущего состояния и разработке рекомендации по совершенствованию скрининговых инструментов выявления риска развития РАС в Казахстане предполается использовать прогностический метод.

Результаты и обсуждение. Остановимся подробнее на международном опыте скрининга в разных странах. В США основным инструментом является опросник M-CHAT-R/F (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up), рекомендован Американской академией педиатрии (AAP) с 2007 года (обновлен в 2016 году), проводится педиатрами на рутинных приемах (предлагается родителям в виде письменного опросника) [14]. Кроме M-CHAT-R/F, в клинических условиях могут использоваться и другие инструменты, такие как, STAT, CSBS-DP, ITC, Ages and Stages Questionnaire (ASQ) — в зависимости от ситуации. Финансирование скрининга может покрываться программами Medicaid, частными страховками или инициативами раннего вмешательства (Early Intervention Programs). В США средний возраст постановки диагноза 4–5 лет.

В Германии при наличии подозрений на аутизм педиатр назначает родительский опросник (например, M-CHAT, SCQ и др.). В случае положительного результата ребёнок направляется в специализированное учреждение (SPZ или клиника), где проводят углублённую диагностику с применением ADI-R, ADOS-2 и/или CARS, с учетом уровня интеллекта и анамнеза. Несмотря на наличие усовершенствованной стандартизированной схемы, средний возраст постановки диагноза составляет около 6–7 лет из-за длительного ожидания и отсутствия централизованной маршрутизации [15].

В Японии предусмотрен универсальный скрининг на РАС в 18 месяцев в рамках обязательной программы медицинских осмотров. Основным инструментом является M-CHAT-JV — японская адаптация Modified Checklist for Autism in Toddlers, опросник заполняется родителями, при выявлении признаков риска проводится уточняющее интервью, после чего следуют стандартизированные диагностические процедуры (ADI-R, ADOS, CARS). Несмотря на это, диагноз «РАС» в Японии часто выставляется к 7 годам, хотя все необходимые этапы диагностики предусмотрены [16].

В Великобритании нет массового скрининга на РАС, скрининг проводится при наличии тревожных признаков. Чаще всего применяется M-CHAT по инициативе врача или родителей. Дети с задержкой речи при отсутствии жестов или регрессом в развитии направляются на специализированное диагностическое обследование [17].

В Китае Национальная комиссия здравоохранения (National Health Commission, NHC) в сентябре 2022 года официально утвердила протокол скрининга и услуг по РАС для детей от 0 до 6 лет как часть программы «Healthy China 2030». В Китае трёхуровневая система диагностики: первый уровень- Центры общественного здравоохранения проводят стартовый скрининг (на дому или в клинике); на втором уровне районные родильные и детские здравницы проводят повторный скрининг; третий уровень включает городские специализированные детские больницы, выполняющие диагностику и терапию. Обязательный скрининг проводится в 9, 18 и 24 месяца, рекомендован экспертным консенсусом Китайской медицинской ассоциации на базе национального протокола и включает CHAT-23-A и B (китайская локализация Checklist for Autism in Toddlers), M-CHAT-R/F – китайская версия опросника с подтверждением (Follow-Up Interview), Binomial Observation Test (BOT) — простой тест наблюдения между этапами [18].

В США, Канаде, Австралии и некоторых странах Европы для раннего выявления риска РАС используется скрининговый инструмент CSBS, который применяется в рамках программ раннего вмешательства и педиатрического наблюдения [19].

Для оценки выраженности признаков РАС в таких странах, как США, Канада, Великобритания, Германия, Япония, Южная Корея и Китай как часть комплексной диагностики в педиатрической и психиатрической практике применяется рейтинговая шкала CARS. В странах Европы, включая Германию и Великобританию, шкала адаптирована под местные клинические протоколы и широко применяется в специализированных центрах. В Азии, например, в Японии, Китае и Южной Корее, шкала переведена и культурно адаптирована, что позволило интегрировать её в программы раннего выявления РАС. Во многих странах CARS ценится за простоту применения, надежность и валидность при скрининге и оценке степени тяжести аутистических проявлений.

В США, Канаде и Великобритании как вспомогательный инструмент для диагностики РАС, начиная с раннего возраста шкала применяется CASD [12].

В Австралия, Нидерландах, Швеции и Японии как инструмент для скрининга РАС у детей в возрасте от 4 лет и старше используется опросник SCQ [11]. Опросник применяется в образовательных, медицинских и научных учреждениях, как на этапах первичного выявления признаков РАС, так и в сочетании с другими диагностическими методиками, такими как ADOS-2 или ADI-R.

STAT в США включён в протоколы раннего выявления РАС и используется наряду с другими инструментами, такими как M-CHAT-R/F. В Канаде и Австралии эта методика применяется в рамках программ раннего вмешательства, а также в научных исследованиях. В Великобритании и ряде азиатских стран, включая Турцию и Китай, STAT адаптируется под местные условия и используется преимущественно в научной и клинической практике.

Сравнительные данные международного опыта скрининга в разных странах можно в посмотреть в таблице 2.

Таблица 2 - Скрининговые инструменты в различных странах

Страна	**Возраст и форма скрининга**	**Инструменты**	**Организация процесса**	**Проблемы**
США	Рутинно, в 18 и 24 мес у педиатра	M-CHAT-R/F, STAT, CSBS-DP	Проводится на приеме у педиатра, финансируется Medicaid/страховками	Диагноз в среднем ставится после 4 лет
Германия	По обращаемости, при подозрении у педиатра	M-CHAT, SCQ и далее ADOS-2/ ADI-R	Опросники у педиатра, далее направление в специализированный центр	Диагноз в среднем в 6-7 лет, нет единой маршрутизации
Япония	Универсальный скрининг в 18 месяцев	M-CHAT, M-CHAT-R/F, CARS,	Обязательный медицинский осмотр и тестирование, далее уточняющее интервью, далее в специализированный центр	Несмотря на систему, диагноз часто ставится в 6-7 лет
Великобритания	Нет массового скрининга, по обращаемости	Чаще M-CHAT	Скрининг по инициативе врача или родителя	Диагноз устанавливается ближе к школе, большие задержки и очереди
Китай	Обязательный скрининг в	M-CHAT, M-CHAT-R/F,	Трехуровневая система: 1) Центры	Входит в стратегию «Healthy China

	9,18, 24 месяца (3 уровня)	Binomial Observation Test (BOT)	здравоохранения на дому или в клинике; 2) повторный скрининг; 3) диагностика и терапия	2030», высокий охват
Канада, Австралия	Скрининг в рамках раннего вмешательства	M-CHAT, M-CHAT-R/F, CSBS-DP, STAT	В рамках программ раннего вмешательства	Диагноз примерно в 4–6 лет.

Обобщая международный опыт, можно выделить три модели организации скрининга:

- Обязательный массовый государственный скрининг, охватывет все население, преимущественно детей с рождения и до школы. Такая система принята в Китае, Японии, частично в США.
- Скрининг по обращаемости, то есть при подозрениях (Валикобритания, Германия). Такая модель безусловно снижает нагрузку на систему, но зачастую ведет к поздней диагностике.
- Смешанная модель (Канада, Австралия) – рутинный скрининг, дополнительные опросники при рисках.

Основные плюсы скрининговых программ:

✓ возможность раннего выявления, примерно с 12-36 месяцев. это дает возможность создавать условия для раннего вмешательства;

✓ простота и массовость – могут применяться и родителями и медицинским персоналом в повседневной практике;

✓ универсальность и международная валидизация – переводы и адаптации доступны повсеместно, особенно с развитием интернет-ресурсов. Некоторые шкалы показали высокую надежность в разных странах;

✓ скрининги поддерживается государственными или страховыми системами, часто встроены в национальные системы профилактики инвалидизации;

Несмотря на несомненные достоинства скрининговых программ, существуют ряд ограничений и рисков:

- возраст постановки диагноза РАС остается поздним, в среднем 5-7 лет, что связано с разным внедрением инструментов, использованием подхода «подождать и посмотреть»;
- скрининговые инструменты зачастую дают ошибочные результаты, если нет уточняющего интервью;
- при наличии методик массовое использование ограничено недостатоком специалистов, также перегруженностью специалистов;
- нет единой маршрутизации, нет какого-то универсального подхода, что приводит к неравномерности выявления;
- некоторые шкалы подходят только для детей старше 4 лет.

В Казахстане проведение скрининга на РАС регламентируется Приказом Министра здравоохранения Республики Казахстан от 15 марта 2022 года № ҚР ДСМ -25 «Об утверждении стандарта организации оказания педиатрической помощи в Республике Казахстан». Согласно данному приказу модифицированный скрининговый тест на раннее выявление аутизма у детей "M-CHAT-R" проводится в центре развития и раннего вмешательства (ЦРРВ) при медицинских организациях, осуществляющих первичную медико-санитарную помощь (МО ПМСП).

В Казахстане для скрининга на РАС используется валидированная казахстанская версия опросника M-CHAT-R/F (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up). Скрининг рекомендуется проходить детям в возрасте от 16 до 30 месяцев при посещении МО

ПМСП. Согласно данным Nukeshtayeva и соавт., казахстанская версия M-CHAT-R/F была адаптирована и апробирована на казахстанской выборке, показав удовлетворительные психометрические свойства [20].

В Казахстане скрининг на РАС внедрён сравнительно недавно, что отражает стремление системы здравоохранения к раннему выявлению данного расстройства. На настоящий момент отсутствуют данные о результативности скрининга и не представляется возможным объективная оценка его применения в ежедневной рутинной практике. Вместе с тем, сам факт введения скрининга является значимым шагом вперёд для страны, позволяющим в перспективе повысить уровень ранней диагностики РАС и приблизить практику оказания помощи детям с особенностями развития к международным стандартам.

Заключение. Таким образом, скрининг на расстройства аутистического спектра у детей является важнейшим этапом раннего выявления нарушений развития и своевременного направления на специализированную диагностику и вмешательство.

Современные инструменты, такие как M-CHAT-R/F, SCQ, STAT, CARS, CASD и CSBS-DP, отличаются по возрастным диапазонам применения, форме (шкалы наблюдения, опросники для родителей, игровые задания) и целям использования (массовый скрининг, клинический отбор, углубленная оценка, научное исследование). Их внедрение в практику позволяет значительно повысить эффективность раннего выявления РАС и способствует более раннему началу коррекционных мероприятий и соответственно, улучшению качества жизни ребенка. Систематическое применение валидированных инструментов скрининга должно стать неотъемлемой частью педиатрической практики и запускать механизм комплексной поддержки детей с РАС в целом. Разработка и адаптация скрининговых методик в разных странах, включая Казахстан, свидетельствует о возрастающем внимании к проблеме. В перспективе важным направлением должна быть дальнейшая оптимизация алгоритмов скрининга, повышение доступности инструментов для специалистов и родителей, а также интеграция технологий цифровой медицины и цифрового образования в систему раннего выявления РАС.

Для Казахстана внедрение M-CHAT-R/F в практику первичной медико-санитарной помощи важный шаг вперед. Также существеным является регулирование скрининга нормативными документами Министерства здравохранения, что расширяет возможности охвата широкого круга детей через систему ПСМК. В будущем Казахстану важно расширять набор скрининговых инструментов, работать над организацией системы маршрутизации и углубленной диагностики после выявления риска развития РАС; внедрять систему мониторинга результативности скрининга, включая сбор статистических данных и научное сопровождение. Это позволит не только повысить эффективность ранней поддержки детям с РАС, но и снизить долгосрочные социально-экономические последствия.

Источник финансировния: Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № B28712661 – Национальная система комплексного непрерывного сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра).

Список использованных источников

1. Всемирная организация здравоохранения. Аутизм. – Режим доступа: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders (дата обращения: 01.08.2025).

2. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. Prevalence of autism spectrum disorders — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, six sites, United States, 2000 // MMWR Surveill. Summ. – 2007. – Vol. 56, № SS-1. – P. 1–11.

3. Maenner M.J., Warren Z., Williams A.R., et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities

Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020 // MMWR Surveill. Summ. – 2023. – Vol. 72, № SS-2. – P. 1–14. – DOI: 10.15585/mmwr. ss7202a1.

4. Fuller E.A., Kaiser A.P. The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: a meta-analysis // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2020. – Vol. 50, № 5.

5. Jacobson J.W., Mulick J.A., Green G. Cost–benefit estimates for early intensive behavioral intervention for young children with autism — general model and single state case // Behavioral Interventions. – 1998. – Vol. 13, № 4. – P. 201–226.

6. Wilson J.M.G., Jungner G. Principles and practice of screening for disease. – Geneva : World Health Organization, 1968. – 163 p. – Режим доступа: https://apps.who.int/iris/handle/10665/37650 (дата обращения: 05.08.2025).

7. Schopler E., Reichler R.J., DeVellis R.F., Daly K. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). Journal of Autism and Developmental Disorders. 1980;10(1):91–103.

8. Baron-Cohen S., Cox A., Baird G., Swettenham J., Nightingale N., Morgan K., Drew A., Charman T. Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. British Journal of Psychiatry. 1996;168(2):158–163. DOI: 10.1192/bjp.168.2.158.

9. Dhall R., Yadav S., Garg A., Kumar R., Grover S. Global perspective on the utility of Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) in screening of autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychiatry. 2023; 14:1150278. DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1150278.

10. Wetherby A. M., Brosnan-Maddox S., Peace V., Newton L. Validation of the Infant–Toddler Checklist as a broadband screener for autism spectrum disorders from 9 to 24 months of age. Autism. 2008;12(5):487–511. DOI: 10.1177/1362361308094501

11. Rutter M., Bailey A., Lord C. Social Communication Questionnaire (SCQ). Los Angeles: Western Psychological Services, 2003.

12. Mayes S. D. Checklist for Autism Spectrum Disorder (CASD). Chicago, IL: Stoelting; 2012.

13. Stone W. L., Coonrod E. E., Ousley O. Y. Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds (STAT): Development and preliminary data // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2000. Vol. 30, № 6.

14. Hyman S.L., Levy S.E., Myers S.M. Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder // Pediatrics. – 2020. – Vol. 145, № 1. – e20193447. – DOI: 10.1542/peds.2019-3447.

15. Höfer J., Hoffmann F., Kamp-Becker I., Poustka L., Roessner V., Stroth S., et al. Pathways to a diagnosis of autism spectrum disorder in Germany: a survey of parents // Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. – 2019. – Vol. 13. – Article 16. – DOI: 10.1186/s13034-019-0276-1.

16. Kurasawa S., Tateyama K., Iwanaga R., Higashionna R., Tanaka A., Nakane H. Age at autism spectrum disorder diagnosis in Japan // International Journal of Pediatrics. – 2018. – Article ID 5374725. – 6 p. – DOI: 10.1155/2018/5374725.

17. National Institute for Health and Care Excellence (NICE). Autism spectrum disorder in under 19s: recognition, referral and diagnosis. Clinical guideline CG128. – London : NICE, 2011. – 60 p. – Режим доступа: https://www.nice.org.uk/guidance/cg128 (дата обращения: 05.08.2025).

18. National Health Commission of the People's Republic of China. Specification of Autism Spectrum Disorder Screening and Intervention Service for children aged 0 to 6 years: trial protocol. – Beijing : NHC, 2022. – Режим доступа: http://www.nhc.gov.cn/fys/s3585/202209/17deed3b6ecb417aaa947d108bf5ab3a.shtml (дата обращения: 05.08.2025).

19. Уэзерби А. М., Призант Б. М. Коммуникативные и символические поведенческие шкалы: Контрольный список для младенцев и детей младшего возраста (CSBS DP IT Checklist) [Электронный ресурс] // Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – Режим доступа: https://brookespublishing.com/product/csbsdp. – Дата обращения: 08.08.2025.

20. Nukeshtayeva A.K., Zhakiyanova A.K., Yessengeldina A.B., et al. Адаптация и валидизация казахстанской версии шкалы M-CHAT-R/F для скрининга расстройств аутистического спектра у детей раннего возраста // Вестник психического здоровья. – 2021. – №2. – С. 45–52.

References

1. Ordo Mundi Sanitarius. Autismus. – Modus accessus: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders (– Modus accessus: 01.08.2025).

2. Rete Monitorium Autismi et Incommodorum Evolutionis. Praevalentia perturbationum spectri autismi — Rete Monitorium Autismi et Incommodorum Evolutionis, sex loca, Civitates Foederatae Americae, 2000 // MMWR Surveill . Summ . – 2007. – Vol . 56, Nr. SS-1. – P. 1–11.

3. Maenner MJ, Warren Z., Williams AR, et al. Praevalentia et proprietates perturbationis spectri autismi inter pueros octo annorum — Rete Monitorium Autismi et Incommodorum Evolutionis, 11 loca, Civitates Foederatae Americae, 2020 // MMWR Surveill . Summ . – 2023. – Vol. 72, Nr. SS-2. – P. 1–14. – DOI: 10.15585/ mmwr.ss7202a1 .

4. Fuller EA, Kaiser AP Effectus interventionis praecocis in exitus communicationis socialis pro pueris cum perturbatione spectri autismi: meta-analysis // Acta Autismi et Perturbationum Evolutionis. – 2020. – Vol. 50, Nr. 5.

5. Jacobson JW, Mulick JA, Green G. Aestimationes sumptuum et beneficiorum pro interventione morum intensiva praematura pro pueris parvis autisticis — exemplar generale et casus status singularis // Interventiones Morum. – 1998. – Vol. 13, nr. 4. – p. 201–226.

6. Wilson JMG, Jungner G. Principia et praxis detectionis morborum. – Genavae: Organizatio Mundialis Salutis, 1968. – 163 p. – Rezim доступа : https://apps.who.int/iris/handle/10665/37650 (дата обращения : 05.08.2025).

7. Schopler E., Reichler RJ, DeVellis RF, Daly K. Ad classificationem obiectivam autismi infantilis: Scala Aestimationis Autismi Infantilis (CARS). Acta Autismi et Perturbationum Evolutionis. 1980;10(1):91–103.

8. B aron -Cohen S., Cox A., Baird G., Swettenham J., Nightingale N., Morgan K., Drew A., Charman T. *Indices psychologici in detectione autismi in infantia in magna multitudine.* *British Journal of Psychiatry*. 1996;168(2):158–163. DOI: 10.1192/bjp.168.2.158.

9. Dhall R., Yadav S., Garg A., Kumar R., Grover S. Perspectiva globalis de utilitate Indicis Modificati pro Autismo in Infantibus (M-CHAT) in perscrutatione perturbationis spectri autismi: Recensio systematica et meta-analysis. Frontiers in Psychiatry. 2023; 14:1150278. DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1150278.

10. Wetherby AM, Brosnan -Maddox S., Peace V., Newton L. Validatio Indicis Infantium-Parvulorum ut instrumentum examinatorium latitudinis latae pro perturbationibus spectri autismi ab aetate novem ad viginti quattuor menses. Autism. 2008;12(5):487–511. DOI: 10.1177/1362361308094501

11. Rutter M., Bailey A., Lord C. Quaestionarium Communicationis Socialis (SCQ). Los Angeles: Officia Psychologica Occidentalia, 2003.

12. Index Mayes SD pro Perturbationibus Spectri Autistici (CASD). Chicago, IL: Stoelting; 2012.

13. Stone WL, Coonrod EE, Ousley OY Instrumentum Examinationis Autismi in Pueris Biennibus (STAT): Progressus et data praeliminaria // Acta Autismi et Perturbationum Progressus. 2000. Vol. 30, Nr. 6.

14. Hyman SL, Levy SE, Myers SM. Identificatio, aestimatio, et curatio puerorum cum perturbatione spectri autismi // Paediatrics. – 2020. – Vol. 145, Nr. 1. – e20193447. – DOI: 10.1542/peds.2019-3447.

15. Höfer J., Hoffmann F., Kamp-Becker I., Poustka L., Roessner V., Stroth S., et al. Viae ad diagnosim perturbationis spectri autismi in Germania: inquisitio parentum // Psychiatria Puerorum

et Adolescentium et Salus Mentalis. – 2019. – Vol. 13. – Articulus 16. – DOI: 10.1186/s13034-019-0276-1.

16. Kurasawa S., Tateyama K., Iwanaga R., Higashionna R., Tanaka A., Nakane H. Age ad autism spectri turbationem diagnosis in Iaponia // International Acta Pediatricorum. Articulus ID 5374725. - 6 p. - DOI: 10.1155/2018/5374725.

17. Institutum Nationale pro Excellentia Salutis et Curae (NICE). Perturbatio spectri autismi in minoribus quam undeviginti annos: recognitio, relatio et diagnosis. Clinica. indices CG128. - Londini : Nice, 2011. – 60 p. – ежим доступа: https://www.nice.org.uk/guidance/cg128 (дата обращения: 05.08.2025).

18. Commissio Nationalis Salutis Rei Publicae Popularis Sinarum. Specificatio Servitii Examinationis et Interventionis Perturbationum Spectri Autismi pro pueris aetatis 0 ad 6 annos: protocollum experimenti. – Pechinum: NHC, 2022. – Modus accessus: http://www.nhc.gov.cn/fys/s3585/202209/17deed3b6ecb417aaa947d108bf5ab3a.shtml (– Modus accessus: 05.08.2025).

19. Uezerbi AM, Prizant BM Scalae Communicationis et Symbolicae Habituum: Index pro Infantibus et Pueris Parvulis (CSBS DP IT Index) [Fontes electronici] // Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – Modus accessus : https://brookespublishing.com/product/csbsdp . – Modus accessus: 08.08.2025 .

20. Nukeshtayeva AK, Zhakiyanova AK, Yessngeldina AB, et al. Adaptatio et validatio versionis Kazachstanicae scalae M-CHAT-R/F ad perscrutandas perturbationes spectri autismi in pueris parvis // Bulletin Salutis Mentalis. – 2021. – Nr. 2. – C. 45–52.

ҒТАМР 15.01.11 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.030**

Пернебекова Ф.О.[1], Абишева Э.Д.[1], Жангалиева Ж.Н.[2], Бекмуратова Г.Т.[1] Сәлмеке С.А.[1].*

[1]Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы қ

[2]«Alikhan Bokeikhan University», Семей қаласы, Қазақстан Республикасы.

ЕБҚ БАР ЖӘНЕ ҚАЛЫПТЫ ДАМЫҒАН БАЛАЛАР АТА-АНАЛАРЫНЫҢ РЕЗИЛЕНТТІЛІК ФАКТОРЛАРЫНЫҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУЫ

Аңдатпа

Мақалада ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балалары бар ата-аналардың резилент-тілігі қалыпты дамыған балалардың ата-аналарымен салыстырмалы түрде талданады. Зерттеудің теориялық негізін резиленттілік ұғымын тұлғалық, отбасылық және әлеуметтік-мәдени ресурс ретінде қарастыратын заманауи психологиялық тұжырымдамалар құрайды. Эмпирикалық зерттеуде ЕБҚ бар балалардың ата-аналары және қалыпты дамыған балалардың ата-аналары қамтылды. Резиленттілік деңгейі мен оның құрылымдық компоненттерін анықтау үшін стандартталған психодиагностикалық әдістемелер Коннор – Дэвидсон резиленттілік шкаласы, ата-аналық стресс пен әлеуметтік қолдауды өлшейтін сауалнамалар қолданылды. Нәтижелер ЕБҚ бар балалар ата-аналары үшін резиленттіліктің кейбір компоненттері (эмоционалдық тұрақтылық, проблеманы шешуге бағыттылық, мағыналылық сезімі) жоғары жүктемеге қарамастан айқын көрінетінін, алайда күйзеліс пен шаршаудың да тәуекел факторлары ретінде сақталатынын көрсетті. Ал қалыпты дамыған балалардың ата-аналарында стресс деңгейі салыстырмалы төмен болғанымен, резиленттіліктің кейбір әлеуметтік ресурстары (кеңейтілген әлеуметтік желі, еркін уақыт, өзін-өзі дамыту мүмкіндіктері) анағұрлым жоғары екені байқалды. Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жүйесінде ата-

аналарға психологиялық қолдау көрсету бағдарламаларын әзірлеу үшін маңызды практикалық ұсынымдар ұсынуға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: резиленттілік, ерекше білім беруді қажет ететін балалар, қалыпты дамыған балалар, отбасылық ресурстар, стресс, психологиялық қолдау.

Пернебекова Ф.О.[1] Абишева Э. Д.[1], Жангалиева Ж.Н.[2] , Бекмуратова Г.Т.[1] Салмеке С.А.[1]
[1]Казахский национальный педагогический университет имени Абая
[2]«Alikhan Bokeikhan University», г. Семей, Республика Казахстан.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ

Аннотация

В статье проводится сравнительный анализ резилентности родителей детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и родителей нормативно развивающихся детей. Теоретическую основу исследования составляют современные психологические концепции, рассматривающие резилентность как личностный, семейный и социально-культурный ресурс. В эмпирическом исследовании приняли участие родители детей с ООП и родители нормативно развивающихся детей. Для определения уровня резилентности и ее структурных компонентов использовались стандартизированные психодиагностические методики: шкала резилентности Коннора – Дэвидсона, опросники, измеряющие родительский стресс и социальную поддержку. Результаты показали, что для родителей детей с ООП, несмотря на высокую нагрузку, некоторые компоненты резилентности (эмоциональная стабильность, ориентация на решение проблем, чувство осмысленности) выражены ярко, однако истощение и усталость сохраняются как факторы риска. У родителей нормативно развивающихся детей, хотя уровень стресса был сравнительно ниже, были обнаружены более высокие показатели некоторых социальных ресурсов резилентности (расширенная социальная сеть, свободное время, возможности для саморазвития). Результаты исследования позволяют предложить важные практические рекомендации для разработки программ психологической поддержки родителей в условиях инклюзивной образовательной системы.

Ключевые слова: резилентность, дети с особыми образовательными потребностями, нормативно развивающиеся дети, семейные ресурсы, стресс, психологическая поддержка.

Pernebekova F. O[1]., Abisheva E. D[1]., Zhangaliyeva Z.N[2], Bekmuratova G. T[1]., Salmeke S. A[1]
[1]Abai Kazakh National Pedagogical University
[2]«Alikhan Bokeikhan University», Semey, Republic of Kazakhstan

COMPARATIVE ANALYSIS OF RESILIENCE FACTORS IN PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN

Abstract

The article provides a comparative analysis of the resilience of parents of children with special educational needs (SEN) and parents of typically developing children. The theoretical framework of the study is based on modern psychological concepts that consider resilience as a personal, family, and socio-cultural resource. The empirical study involved parents of children with SEN and parents of typically developing children. Standardized psychodiagnostic methods were used to determine the level of resilience and its structural components: the Connor-Davidson Resilience Scale, and questionnaires measuring parental stress and social support. The results showed that for parents of children with SEN, despite the high burden, some components of resilience (emotional stability, problem-solving

orientation, sense of meaning) are pronounced, however, distress and fatigue persist as risk factors. While parents of typically developing children had relatively lower stress levels, they were found to have higher levels of some social resources of resilience (extended social network, free time, opportunities for self-development). The research results provide important practical implications for developing psychological support programs for parents within an inclusive education system.

Keywords: resilience, children with special educational needs, typically developing children, family resources, stress, psychological support

Кіріспе. Қазіргі заманауи қоғамда баланың даму ерекшеліктеріне қарамастан, оның толыққанды әлеуметтенуі мен сапалы білім алуы маңызды құндылықтардың біріне айналды. Ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балалардың санының артуы, инклюзивті білім беру саясатының кеңеюі отбасыларға, әсіресе ата-аналарға түсетін психологиялық, әлеуметтік және экономикалық жүктемені күшейтуде. Мұндай жағдайларда ата-аналардың қиын өмірлік жағдайларды еңсере алу қабілетін білдіретін резиленттілік феноменін зерттеу ерекше маңызға ие. Резиленттілік – жеке тұлғаның, отбасының не қауымдастықтың стресстік немесе травматикалық жағдайлардан кейін қалпына келу және бейімделу қабілеті ретінде түсіндіріледі. Ата-аналық резиленттілік баланың дамуындағы ерекшеліктерге, денсаулық жағдайына, білім беру ортасына, сондай-ақ отбасының әлеуметтік-экономикалық мәртебесіне байланысты әртүрлі деңгейде көрінуі мүмкін. ЕБҚ бар баланың ата-анасы созылмалы стресс, эмоционалдық күйзеліс, кінә сезімі, болашаққа қатысты белгісіздік сияқты факторларға жиі тап болады. Сонымен қатар, көптеген зерттеулер мұндай ата-аналарда күшті мағыналық бағдарлар, балаға берілгендік, отбасылық бірлік пен күресуге дайындық сияқты ішкі ресурстардың да күшейетінін көрсетеді. Осыған байланысты ЕБҚ бар және қалыпты дамыған балалар ата-аналарының резиленттілік факторларын салыстырмалы түрде зерттеу ата-аналарды психологиялық қолдау жүйесін, инклюзивті білім беру саясатын, әлеуметтік қызметтерді ғылыми негізде жетілдіру үшін маңызды.

Қоғам тарапынан қолдау мен сүйемелдеуді тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕБҚ) балалар ғана емес, сондай-ақ мұндай балалары бар ата-аналар да қажет етеді. Өйткені ата-аналар өмірдің нормативті емес дағдарысына тап болады, ол «ерекше» балаға деген ата-аналық қатынастың қалыптасуына және оның ары қарай даму бағытына әсер етуі мүмкін, сондай-ақ жалпы ата-ананың тұлғалық сипаттамаларын айқындай алады.

Ата-ана болу адамдардың көпшілігі үшін маңызды әлеуметтік-психологиялық функция болып табылады. Баланың дүниеге келуі, оның дамуы мен тәрбиеленуі ата-ананың өз тұлғасының өсуіне айтарлықтай ықпал етеді. Ата-аналармен психологиялық жұмыс көптеген психологиялық кедергілері бар күрделі процесс болып көрінеді [1]. Нормада ата-аналық рөлді орындау барысында адам өз жаңа жағдайына бейімделіп, оны қабылдайды, нақты құндылықтар мен ұстанымдар қалыптасады және жетіледі [2] (Морозова және т.б., 2015), ата-ананың эмоциялық саласы мен «Мен-бейнесі» айтарлықтай өзгереді. Бұл өзгерістер баланың да, ата-ананың да дамуына оң әсерін тигізеді. Ауруының этиологиясы мен пайда болу уақытына қарамастан, ЕБҚ бар баланың дүниеге келуі отбасындағы өзара әрекеттесу жағдайын көп жағдайда өзгертеді. Ата-ананың қоғамдағы өзін-өзі жүзеге асыруына байланысты қиындықтар туындайды, басқа әлеуметтік рөлдерді меңгеруде күрделіліктер байқалады [3], себебі «ерекше» балаға күтім жасау көп уақыт пен күшті талап етеді [4].

Балада денсаулығына қатысты күрделі мәселелер анықталуы ата-аналарда көбінесе күйзеліс бұзылыстарын, эмоционалдық күйреуді тудырады; ата-аналардың құндылықтық бағдарлары мен мотивациялық ұстанымдары өзгереді, отбасы психологиялық тұрғыдан қиын жағдайға тап болады. ЕБҚ бар баланы тәрбиелейтін ата-ананың тұлғасының барлық салаларына қатысты проблемалар байқалады: күткен үміттер мен олардың орындалуына кедергі келтіретін физикалық мүмкін еместіктің арасындағы психологиялық қайшылықтар күшейеді, ата-ананың мазасыздығы артады, өзінің психикалық денсаулығына түсетін жүктеме күшейеді,

өйткені ерекше баланың әл-ауқаты үшін жауапкершілік ата-ананың мойнында. Алайда қазіргі зерттеулер мұндай отбасылардағы ата-аналық тәжірибенің тек қиындықтарына ғана емес, сонымен бірге оларды еңсеру тәсілдеріне, баланың ғана емес, ата-ананың өмір сүру сапасын арттыру мүмкіндіктеріне де назар аударуда [5]. ЕБҚ бар балалардың ата-аналары бала дүниеге келгеннен кейін олардың эмоциялық саласында жағымсыз да, жағымды да өзгерістер байқалғанын атап өтеді.

Ата-аналықты зерттеуге байланысты маңызды мәселе – баланың тұлғасының қолайлы дамуы үшін ата-анада дұрыс ата-аналық ұстанымдар, тәрбиенің адекватты әрі гуманистік тәсілдері мен стилі, өзін ата-ана ретінде сезіну, балаға деген сүйіспеншілік пен жауапкершілік қалыптасуы қажет. Ересек адамның мінез-құлқы мен тұлғалық қасиеттері баланың әл-ауқаты мен тұлға ретінде қалыптасуына шешуші әсер етеді. Осыған байланысты ата-ананың өзіндік қатынасын зерттеу ата-аналықтың ерекшеліктерін ғана түсінуге емес, ата-аналардың өз өмір сапасын жақсарту шарттарын қалыптастыруға көмектесетін тәсілдерді анықтауға мүмкіндік береді. Бұл, өз кезегінде, баланың тұлғалық дамуына қолайлы орта құруға ықпал етеді. Ата-ана болу – ересектік кезеңдегі маңызды даму міндеттерінің бірі; сондықтан ата-аналық рөлді орындау тұлғаның өзіндік қатынасымен тығыз байланысты [6]. ЕБҚ бар баланы тәрбиелеу ата-аналықтың ерекшелігін де, ата-ананың өзіндік қатынасының сипатын да айқындайды.

Отбасында денсаулығында түрлі шектеулері бар баланың болуы отбасы мүшелерінің барлығына психологиялық, эмоционалдық, физикалық, әлеуметтік және басқа да жүктемелерді арттырады, үнемі күйзеліс көзіне айналады және ата-ананың субъективті әл-ауқатын анықтайды. Көпжылдық зерттеулер [3, 69 б.] шектеулі мүмкіндіктері бар адамның көптеген бейімделу, өмірлік және басқа да қиындықтармен бетпе-бет келетінін көрсетеді. Яғни бұл тек жеке тұлғаның мәселесі емес, бүкіл отбасы мен қоғамның ортақ проблемасы.

ЕБҚ бар балалардың ата-аналары, әдетте, баласының жағдайына байланысты бастан кешіретін уайымдардың әсерінен ерекше тұлғалық ерекшеліктерге ие болады. Осы ауыр уайымдардың салдарынан ата-ананың көңіл күйі төмендеп, өмірлік перспективалары мен жоспарлары жойылады, психосоматикалық бұзылыстар күшейеді, баланың жазылуына қатысты негізсіз үміттер пайда болуы мүмкін.

Зерттеушілердің басым бөлігі ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларының ата-аналарында невротикалық [7] және мазасыздық бұзылыстарының [8] кең ауқымын сипаттайды. Зерттелетін мәселелердің ішінде эмоционалдық күйзеліс деңгейі [9], мұндай отбасылардың әлеуметтік оқшаулануға ұмтылысы, отбасылық қарым-қатынастар тұрақтылығының бұзылуы [4,35 б.] және ата-аналардың әлеуметтік мәртебесінің өзгеруі [10] ерекше назар аударады. ЕБҚ бар баланы тәрбиелейтін ата-аналар көбінесе төмен психологиялық белсенділікке, проблемаларды басқа адамдармен талқылаудан қашуға, оқшау қалуға ұмтылуға, назардан қашуға, қоғамда коммуникациядағы қиындықтарға бейім келеді.

Алайда соңғы жылдары зерттеулердің бағыты ЕБҚ бар балалардың ғана емес, олардың ата-аналарының да тұлғалық дамуының үйлесімді мүмкіндіктерін анықтауға, күрделіліктерді еңсеру стратегияларын іздеуге қарай ауысты. Ол үшін ата-аналықтағы негізгі тәуекелдерді, мысалы, кінә мен ұят сезімін анықтап, оларды жеңудің ықтимал жолдарын әзірлеу қажет.

ЕБҚ бар балаларды тәрбиелейтін ата-аналардың өзіндік қатынасының ерекшеліктері тек баламен ғана емес, әлеуметтік жағдайлармен өзара әрекеттесумен байланысты. Мұндай баланың әлеуметтенуі өзіндік траекторияға ие, әлеуметтік ортаға бейімделуі және оның өмір сүру деңгейін лайықты деңгейде қамтамасыз ету ата-ананың белсенді қатысуынсыз мүмкін емес. Ерекше баланың дүниеге келуі – отбасы үшін моральдық және психологиялық тұрғыдан күрделі кезең, өйткені ерлі-зайыптылардың қарым-қатынастары өзгереді, үйреншікті отбасылық өмір салты бұзылады. ЕБҚ бар баланы тәрбиелеу альтруизмді, өзін арнауды, жоғары деңгейдегі қатысуды, жақсы дамыған еңсеру дағдыларын талап етеді және ата-ананың тұлғалық өсуін қарқынды етеді. Бұл ата-аналардың бала өміріне қаншалықты белсенді араласатынына, өз рөлдерін қалай жүзеге асыратынына байланысты әртүрлі көрінуі мүмкін.

Егер жұбайлар арасындағы қарым-қатынас бастапқыда берік болса, ерекше қажеттіліктері бар баланың дүниеге келуі және қиындықтарды бірге жеңу некелік байланысты күшейтуі мүмкін [4, 56 б.]. Егер жұптың қарым-қатынасы бұрыннан проблемалы болса, ЕБҚ бар баланың дүниеге келуі жанжалдарға, ажырасуға және отбасының күйреуіне себеп болуы мүмкін, бұл ата-ананың жеке және әлеуметтік проблемаларын күшейтеді, баланың даму жағдайын нашарлатады. Осылайша, зерттеу гипотезасы ретінде біз ата-ананың өзіндік қатынасының ерекшеліктері баласының (балаларының) денсаулық ерекшеліктеріне, отбасы құрылымына байланысты және әке мен ананың арасында өзіндік ерекшеліктерге ие болуы мүмкін деген болжам ұсынамыз.

Психологиялық ғылымда резиленттілік – тұлғаның күйзеліске, травматикалық оқиғаларға, күрделі өмірлік жағдайларға қарамастан психологиялық тепе-теңдігін сақтап, күйзеліс өткеннен кейін бастапқы функционалдық деңгейіне қайта оралу қабілеті ретінде қарастырылады. Қарапайым пікірде резилент адам әрқашан позитивті, қиындықты сезінбейді деген түсінік бар, алайда шын мәнінде резиленттілік – жағымды эмоциялардың ғана басымдығы емес, керісінше қиындық пен ресурстың арасындағы теңдікті ұстай алу қабілеті. Мұндай адамдар қиындықты толық сезінеді, бірақ оны жеңуге көмектесетін жетілген копинг-стратегияларды қолданады.

Резиленттілік ұғымын ғылыми айналымға алғаш енгізген Эмми Вернер (Werner), шизофрениясы бар аналардан туған балаларды зерттей келе, күрделі әлеуметтік және психологиялық тәуекелдерге қарамастан олардың бір бөлігінің үйлесімді дамып, өмірде табысты бола алғанын анықтады [11] . Осы зерттеуден кейін резиленттілік құбылысы жеке тұлға, отбасы, қоғам деңгейінде зерттеле бастады. Ғылыми еңбектерде резиленттілік көптүрлі сипаттамалармен берілгенімен, ортақ мән біреу – ол стресске қарсы тұрып, қалпына келу механизмі.

Американдық психологиялық ассоциация (APA) резиленттілікті травма, жоғалту, қауіп не ұзақ мерзімді қысым жағдайында тиімді бейімделу процесі деп сипаттайды. Энн Мастен резиленттілікті дағдарыс кезінде жүйенің бұзылмай, қайта тепе-теңдеу табуы деп атап көрсетеді [12].

Бонанноның көзқарасында резиленттілік – қиын оқиғадан кейін психикалық және физикалық жұмыс қабілетін қайта орнына келтіру, яғни күйзелістен кейінгі құлау қисығы ұзақ болмайды [13]. Ал Э.Мастен резиленттілікті ресурстарды пайдалана отырып, жалпы әл-ауқатты сақтай алу процесі деп түсіндіреді [12, 20 б.]. Демек, резиленттілік– статикалық қасиет емес, дамуға және жаттықтыруға болатын динамикалық қабілет.

ЕБҚ (ерекше білім беруді қажет ететін) баласы бар отбасындағы ата-аналардың психологиялық жағдайы – резиленттілік деңгейін анықтайтын маңызды факторлардың бірі. Ғылыми әдебиеттерде баланың дамуына бағытталған диагностика мен коррекция мәселелері жиі қарастырылғанымен, ұзақ уақыт бойы ата-аналардың психологиялық саулығы назардан тыс қалған [14].

Ата-ананың эмоционалдық тұрақтылығы, күйзеліске төзімділігі, адаптациялық ресурстары бала абилитациясы мен реабилитациясының табыстылығына тікелей әсер ететіні дәлелденген.

Зерттеушілер көрсеткендей, диагноз қойылуы – ата-ана үшін психологиялық сынақ. Бұл кезеңде қорқыныш, белгісіздік, болашаққа қатысты алаңдаушылық күшейеді. О.А. Карабанова «қосарланған тығыздалу» механизмі туралы айта отырып, ата-ананың қиындықты екі деңгейде бастан кешіретінін түсіндіреді:

1. Объективті – балаға күтім, түзету, ем, дамыту бойынша қосымша міндеттердің пайда болуы.
2. Субъективті – сананың тек бұзылысқа бағытталуы, жағдайды негативті қабылдау, ішкі күйзелістің күшеюі [15].

Дегенмен, көптеген зерттеулер керісінше нәтижелерді де көрсетеді: кей отбасыларда ЕБҚ бар баланың дүниеге келуі жақындықты арттырып, жаңа өмірлік мағыналар қалыптастырып,

резиленттілікті күшейтеді. Мұндай отбасыларда эмоционалдық қолдау, бір-біріне деген жауапкершілік және өмірге көзқарастың қайта құрылуы байқалады.

Қазіргі заманауи ғылыми тәсілдерде ресурстық модель ерекше маңызға ие. Фисун Е.В. және Микаэлян Л.Л. отбасын тек «қиындықпен» емес, оның ішкі және сыртқы ресурстарымен қарастыру тиімді екенін көрсетеді [16]. Бұл модель проблеманы жоюға емес, отбасының адаптивті әлеуетін кеңейтуге бағытталған. Яғни фокус «дисфункция» емес – «шешім табу», әлсіздік емес – «қолданыстағы ресурсты күшейту».

Резиленттіліктің ата-аналық формада қарастырылуы ерекше назар аударуды қажет етеді. Ата-ана – баланың эмоционалдық, когнитивтік және әлеуметтік дамуындағы негізгі тірек жүйесі, сондықтан ата-ананың күйзеліс жағдайында өзін ұстауы баланың дамуына тікелей әсер етеді. Ата-аналық резиленттілік – ата-ананың стресс, бала күтімі, денсаулық мәселелері, тәрбие күрделілігі сияқты факторларға қарамастан, ата-аналық функцияны тиімді атқара алу қабілеті. ЕБҚ (ерекше білім беруді қажет ететін) балалары бар ата-аналар үшін резиленттілік одан да маңызды психологиялық механизмге айналады, себебі олар тек күнделікті ата-аналық міндеттермен емес, сондай-ақ ұзақ мерзімді емдеу және түзету курстары, қоғам тарапынан түсінбеушілік немесе стигма, материалдық және эмоциялық жүктемелер, уақыт пен ресурс жетіспеуі сияқты қосымша стрессорлармен бетпе-бет келеді. Бұл жағдайларда резиленттілік ата-ананың психологиялық тұрақтылығын сақтауға, эмоционалдық күйіп кетудің алдын алуға, бала дамуына ресурстық орта құруға мүмкіндік береді. Қалыпты дамыған балалар ата-аналарында резиленттілік көбіне әлеуметтік қолдау, отбасылық рөл теңгерімі және жеке ресурс қолжетімділігімен байланысты көрінеді.

Жағдайлық күйзелістер адамның автобиографиялық жадысына және мақсат жүйесіне әсер етуі мүмкін. Күшті психологиялық жарақат жеке тұлғаның даму бағытын өзгертсе, резиленттілік осы бұзылысты тереңдей түспей, бастапқы деңгейге қайта бағыттайтын механизм рөлін атқарады. Яғни резилентті тұлға қиындықты жоққа шығармайды, бірақ оны жеке өсудің тәжірибесі ретінде қайта құрылымдайды.

Теориялар негізінде резиленттіліктің негізгі сипаттарын жүйелеуге болады: Яғни резиленттіліктің негізгі психологиялық компоненттеріне стрессті реттей алу, қиындықты өсу мүмкіндігі ретінде түсіну, эмоциялық тұрақтылық, копинг-стратегиялардың икемділігі, әлеуметтік қолдауды пайдалану, өзін-өзі қалпына келтіру және мотивация.

Жалпы алғанда, психологиялық және ата-аналық резиленттілік – адамның немесе отбасының күйзеліс жағдайында күйреуге емес, керісінше қалпына келу мен мағыналық өмірді жалғастыруға бағытталған ішкі психологиялық иммунитеті. Ол туғаннан тұрақты берілмейді, әлеуметтік ортада, тәжірибеде қалыптаса алады және қорғаныс факторы ретінде инклюзивті отбасылар үшін шешуші рөл атқарады. Бұл теориялық база ЕБҚ бар және қалыпты дамыған балалар ата-аналарының резиленттілік айырмашылықтарын зерттеуге ғылыми негіз береді.

Материалдар мен әдістер: Зерттеудің мақсаты – ЕБҚ бар және қалыпты дамыған балалар ата-аналарының резилентті-лік факторларын салыстыру және олардың құрылымындағы ерекшеліктерді айқындау.

Зерттеудің нысаны – мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы балалардың ата-аналары.

Зерттеудің пәні – ЕБҚ бар және қалыпты дамыған балалар ата-аналарының резиленттілік деңгейі мен оның жеке, отбасылық және әлеуметтік-ресурстық факторлары.

Зерттеудің болжамы:

1. ЕБҚ бар балалардың ата-аналарында резиленттілік жалпы стресс деңгейінің жоғары болуына қарамастан, кейбір ішкі (мағына, жауапкершілік, балаға эмоционалдық берілгендік) және отбасылық (бірлік, қолдау) ресурстар есебінен жоғары деңгейде болуы мүмкін;

2. Қалыпты дамыған балалардың ата-аналарының резиленттілігі негізінен әлеуметтік-экономикалық ресурстарға, кеңейтілген әлеуметтік желіге және өзін-өзі дамыту мүмкіндіктеріне көбірек сүйенеді;

3. Резиленттілік факторларының құрылымы екі топта да айтарлықтай ерекшеленеді.

Нәтижелер мен талдаулар: Зерттеу салыстырмалы (көлденең қималы) сипатқа ие. Екі тәуелсіз ата-аналар тобының резиленттілік деңгейлері мен факторлары салыстырылды. Қатысушылар.

- 1-топ – ЕБҚ бар балалардың ата-аналары (n = 30). Балалардың диагноздарына сөйлеу тілінің бұзылыстары, аутизм спектрінің бұзылыстары, интеллектінің бұзылыстары, қимыл-қозғалыс аппаратының бұзылыстары және басқа да ерекше білім беруді қажет ететін жағдайлар кіреді.
- 2-топ – қалыпты дамыған балалардың ата-аналары (n = 30), жасы, жынысы, баланың жасы бойынша бірінші топпен шамамен ұқсастырылған.

Қолданылған әдістемелер: Резиленттілікті өлшеу шкаласы (Коннор – Дэвидсон резиленттілік шкаласы, CD-RISC бейімделген нұсқасы). Жеке тұлғаның стресс пен қиындықтарға қарсы тұру қабілетін бағалайды (табандылық, оптимизм, бейімделгіштік, мағыналылық және т.б.). Ата-аналық стресс деңгейін өлшеу сауалнамасы. Ата-ананың эмоционалдық шаршауы, фрустрациясы, рөлдік шиеленістерін бағалайтын шкала. Әлеуметтік қолдау деңгейін өлшеу шкаласы. Отбасылық, достық, кәсіби (мұғалімдер, мамандар) қолдау сезімін бағалау. Әлеуметтік-демографиялық сауалнама. Ата-ананың жасы, жынысы, білімі, отбасының құрамы, экономикалық жағдайы, баланың жасы мен диагнозы, отбасы типі, т.б.

Зерттеу процедурасы. Сауалнамалар офлайн (мектеп, түзету кабинеттері, арнайы балабақша/мектеп) және онлайн форматта (Google Forms және т.б.) жүргізілді. Қатысушыларға зерттеудің мақсаты түсіндіріліп, құпиялылық қағидалары сақталды.

Зерттеудің негізгі мақсатына сәйкес, ЕБҚ бар және қалыпты дамыған балалардың ата-аналарының резиленттілік деңгейлері мен оны құрайтын факторлардың құрылымы салыстырмалы түрде талданды.

Деректерді статистикалық өңдеу SPSS 26.0 бағдарламасында жүргізіліп, топтар арасындағы айырмашылықтарды тексеру үшін t-критерийы (Стьюдент) және U-критерийы (Манна-Уитни) қолданылды.

Статистикалық маңыздылық деңгейі $p \leq 0,05$ деп қабылданды.

1. Резиленттіліктің жалпы деңгейі мен стресс көрсеткіштерінің салыстырмалы талдауы

Бірінші кезекте екі топтағы ата-аналардың Коннор-Дэвидсон шкаласы бойынша резиленттілік жалпы баллы және ата-аналық стресс деңгейі салыстырылды.

Кесте 1- Резиленттілік және стресстің негізгі көрсеткіштері

Көрсеткіш	1-топ (ЕБҚ бар балалардың ата-аналары) (n=30)	2-топ (Қалыпты дамыған балалардың ата-аналары) (n=30)	p-мәні (маңыздылық)
Резиленттілік (CD-RISC), жалпы балл	72,4 ± 8,1	68,9 ± 9,5	>0,05 (айтарлықтай емес)
Ата-аналық стресс, жалпы балл	85,2 ± 10,3	72,8 ± 11,5	<0,001 (айтарлықтай)

Кестеде көрсетілгендей, ЕБҚ бар балалардың ата-аналарында ата-аналық стресс деңгейі статистикалық түрде айтарлықтай жоғары ($p < 0,001$).

Бұл біздің бірінші болжамымызды растайды және ЕБҚ бар баламен өмір сүрудің созылмалы қиындықтарымен байланысты. Алайда, резиленттіліктің жалпы деңгейі екі топ арасында айтарлықтай айырмашылық көрсеткен жоқ. Бұл таңқаларлық факт бірінші болжамды толықтай растайды: жоғары стресске қарамастан, ЕБҚ бар балалардың ата-аналары сыртқы қиындықтарға қарсы тұруда бірдей, тіпті сәл жоғары (болатын орташа мән бойынша)

резиленттілік деңгейін сақтай алады. Бұл олардың ішкі және отбасылық ресурстарының күшті екендігін көрсетеді.

Зерттеу барысында екі тәуелсіз топтың – ЕБҚ бар балалардың ата-аналары және қалыпты дамыған балалардың ата-аналарының – резиленттілік деңгейлері мен ата-аналық стресс көрсеткіштері салыстырылды. Нәтижелер топтар арасында айтарлықтай ерекшеліктердің бар екенін көрсетті.

Кесте деректері бойынша, Коннор–Дэвидсон резиленттілік шкаласы (CD-RISC) бойынша орташа балл ЕБҚ бар балалардың ата-аналарында –72,4, ал қалыпты дамыған балалардың ата-аналарында – 68,9 болды. Бұл айырмашылық статистикалық тұрғыдан маңызсыз ($p>0,05$), алайда психологиялық тұрғыдан маңызды динамиканы көрсетеді.

Мұндай нәтижеге ықпал етуі мүмкін факторлар:

1. Хроникалық қиындықтарға бейімделудің артуы. ЕБҚ бар баласы бар ата-аналар күнделікті тұрақты қиындықтарға тап болады. Бұл жағдай олардың өмірлік мағыналылық сезімін, шыдамдылығын, дағдарысқа қарсы тұру қабілетін күшейтуі мүмкін.

2. Отбасылық ресурстардың мобилизациялануы. Мұндай ата-аналарда отбасы мүшелері арасындағы қолдау, жауапкершілікті бөлу және эмоционалдық бірігу күшейе түседі.

3. Кәсіби қолдаудың болуы. ЕБҚ бар балалармен жұмыс істейтін мамандармен (дефектолог, логопед, психолог) тұрақты байланыс ата-ананың coping-стратегияларын жақсартуы ықтимал.

Жоғары стресс деңгейіне қарамастан, ЕБҚ бар балалардың ата-аналары резиленттілік деңгейін салыстырмалы түрде жоғары деңгейде ұстап тұра алады. Бұл олардың өмірлік дағдыларының, мағыналылық сезімінің және қолдау жүйелерінің күшейгенін көрсетеді.

Стресс бойынша екі топ арасында айқын айырмашылық анықталды:

- 1-топ (ЕБҚ ата-аналары): 85,2 балл
- 2-топ (қалыпты дамыған балалардың ата-аналары): 72,8 балл

Бұл айырмашылық өте жоғары маңыздылыққа ие ($p < 0,001$).

Мұндай айырмашылықтың психологиялық түсіндірмесі:

1. Эмоционалдық жүктеменің көптігі. ЕБҚ бар баламен өмір сүру ата-ананың эмоционалдық күйіне үлкен әсер етеді. Тұрақты бақылау, түзету сабақтарына қатысу, әлеуметтік стигма сияқты факторлар стрессті күшейтеді.

2. Қосымша рөлдік шиеленістер. Мұндай ата-аналар көбінесе «ата-ана – күтуші – мұғалім – терапевт» рөлдерін бір уақытта орындауға мәжбүр.

3. Әлеуметтік және экономикалық қиындықтар. Ерекше білім беруді қажет ететін балаға қамқорлық жасау уақыт пен қаржылық шығындарды арттырады.

4. Қоғамдық қолдаудың жеткіліксіздігі. Кей жағдайларда ортаның түсінбеуі, инклюзия мәселелерінің толық шешілмеуі де стресс деңгейін күшейтеді.

ЕБҚ бар балалардың ата-аналары айтарлықтай жоғары стресске тап болады. Бұл нәтиже теориялық болжамдарды толық қолдайды және тәжірибеде белгілі феноменге сай келеді – ерекше баланың ата-аналары көбіне жоғары эмоционалдық жүктемеге ие.

Резиленттілік пен стресс арасындағы қатынас. Ең қызықты тұстардың бірі – стресс жоғары болғанына қарамастан, резиленттілік төмендемеген.

Бұл бірнеше психологиялық механизмдермен түсіндіріледі:

- Компенсациялық бейімделу механизмі: Стресс күшейген сайын, ата-ана жаңа coping-стратегияларды игеруге мәжбүр болады.
- Ресурстардың қайта құрылуы: Ата-аналар уақыт өте келе эмоционалдық төзімділік, өзін-өзі реттеу және стресті басқару дағдыларын дамытады.
- Мақсатқа бағытталған әрекет: Ерекше баланың дамуы ата-ана үшін жоғары мағыналылық пен жауапкершілік сезімін тудырады – бұл резиленттіліктің негізгі компоненттерінің бірі.

Зерттеу нәтижелері ЕБҚ бар балалардың ата-аналарының психологиялық жүктемесі жоғары болғанымен, олардың өмірлік қиындықтарға төтеп беру қабілеті (резиленттілігі) жеткілікті деңгейде сақталатынын көрсетті. Бұл олардың ішкі күштері, отбасылық ресурстары, әлеуметтік қолдауы, бейімделу тәжірибесі сияқты факторлардың рөлін айқын көрсетеді.

Ал стресс деңгейінің жоғары болуы практикалық психологиялық жұмыс қажеттілігін көрсетеді – мысалы, эмоционалдық күйді реттеу тренингтері, ата-аналарға арналған қолдау топтары, кеңес беру.

2. Резиленттілік факторларының құрылымдық айырмашылықтары

Резиленттіліктің жалпы деңгейі ұқсас болғанымен, оның ішкі құрылымы екі топ үшін айтарлықтай ерекшеленді.

CD-RISC шкаласының субшкалалары бойынша алынған деректерді талдау мынаны көрсетті:

Кесте 2 - Резиленттілік құрылымының компоненттері

Резиленттілік компоненттері	1-топ (ЕБҚ бар балалар)	2-топ (Қалыпты дамыған балалар)	p-мәні
Төзімділік/ Табандылық	Жоғары	Орташа	< 0,01
Ішкі мағына / Мақсат сезімі	Жоғары	Орташа	< 0,05
Эмоционалды тұрақтылық	Орташа	Орташа	> 0,05
Бақылау сезімі	Орташа	Жоғары	< 0,05
Сенім / Интуиция	Орташа	Жоғары	< 0,05

- 1-топ (ЕБҚ бар балалардың ата-аналары) үшін резиленттіліктің негізін төзімділік /табандылық («Мен қиындықтарды жеңе аламын») және ішкі мағына мен мақсат сезімі («Маған өмірде күш беретін нәрсе бар») сияқты ішкі факторлар құрады. Балаға күтім көрсетудің үздіксіз процесі оларда қайсарлықты және өмірдің тереңірек мағынасын тәрбиеледі.
- 2-топтағы ата-аналар үшін негізгі ресурстар бақылау сезімі («Мен өз өмірімнің бағытын басқара аламын») және сенім («Өзгерістерге бейімделе аламын») болып табылады. Бұл олардың өзгеріп тұратын әлеуметтік-экономикалық жағдайларда (жұмыс, мансап, баланың білімі) оңайырақ жүруіне мүмкіндік береді.

3. Қолдау жүйелерінің рөлі

Әлеуметтік қолдау шкаласы бойынша алынған нәтижелер біздің екінші болжамымызды анық растады.

Кесте 3 - Әлеуметтік қолдау көздері

Қолдау көздері	1-топ (ЕБҚ бар балалар)	2-топ (Қалыпты дамыған балалар)	p-мәні
Отбасылық қолдау	Жоғары	Жоғары	> 0,05
Достық қолдау	Орташа	Жоғары	< 0,05
Мамандардың қолдауы	Орташа	Төмен	< 0,01
Еркін уақыттың болуы	Төмен	Жоғары	< 0,001

- 1-топтағы ата-аналар негізгі қолдауды отбасылық қолдаудан (ерлі-зайыптылар арасындағы өзара ынтымақтастық) және арнайы мамандардан алады. Алайда, олар еркін уақыттың айтарлықтай тапшылығын және достық қарым-қатынастардың тарылуын баса көрсетті, бұл стигма мен уақыт тапшылығына байланысты болуы мүмкін.

- 2-топтағы ата-аналар кеңейтілген әлеуметтік желіден (достар, әртүрлі таныстар), сондай-ақ өзін-өзі дамытуға және демалысқа арналған еркін уақыттың болуынан кеңінен пайдаланады.

Қорытынды: Зерттеу нәтижелері біздің барлық үш болжамымызды растады:

1. ЕБҚ бар балалардың ата-аналары жоғары стресс жағдайында да ішкі ресурстарының (төзімділік, мақсат) күші арқасында жоғары резиленттілік деңгейін сақтайды.
2. Қалыпты дамыған балалардың ата-аналарының резиленттілігі негізінен сыртқы ресурстарға (әлеуметтік желі, еркін уақыт, өзін-өзі басқару сезімі) сүйенеді.
3. Резиленттілік факторларының құрылымы екі топ арасында айтарлықтай ерекшеленеді. Бірінші топта резиленттілік «сынақтан өту» арқылы қалыптасса, екінші топта ол «ресурстарды тиімді пайдалану» арқылы дамиды.

Практикалық ұсынымдар:

- ЕБҚ бар балалардың ата-аналарына арналған психологиялық көмек олардың ішкі күші мен отбасылық ынтымақтастығын нығайтуға бағытталуы керек. Дәстүрлі психотерапиямен қатар, ата-аналардың тәжірибелерін бөлісетін топтарды ұйымдастыру өте тиімді болуы мүмкін.
- Қалыпты дамыған балалардың ата-аналары үшін уақытты басқару, жұмыс-отбасы теңгерімі және әлеуметтік байланыстарды сақтау бойынша тренингтер пайдалы болады.
- Балабақша мен мектеп деңгейінде инклюзивті ортаны нығайту және барлық ата-аналар үшін әлеуметтік қолдау желілерін құру (мысалы, ата-аналар клубы) екі топтың да резиленттілігін арттыруға ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Аплашова А. Ж., Комекбаева Л. К., Аяпбергенова Г. С., Тусупова М. М. Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университетінің Хабаршысы. - 2025. - № 1 (76). - Б. 105.

2. Issabayeva Z., Sapargaliyeva A., Shubayeva G., Shalabayeva K., Ismagambetova G. Psychological and Pedagogical Support for Parents of Children with Special Educational Needs // Continuity in Education. – 2024. – Vol. 5, № 1. – P. 66–75. – DOI: 10.5334/cie.103.

3. Зеленская Ю. Б., Милованова О. В. Проблемы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы теории и практики психологии отношений: материалы всерос. науч.-практ. конф. — Екатеринбург, 2010. – С. 90–92.

4. Kıraçcı B., Bakkaloğlu H. The Relationship between Maternal Gatekeeping and Fathers' Involvement in Caring for Preschool Children with Special Needs // American Journal of Family Therapy. – 2023. – Vol. 51. – P. 94–112. – DOI: 10.1080/01926187.2022.2163938.

5. Chung L. K. The roles of shame and guilt in father involvement with children with special needs. – Hong Kong: The University of Hong Kong, 2024. – DOI: 10.13140/RG.2.2.33551.39845.

6. Wilde J., Doherty W. Outcomes of an Intensive Couple Relationship Education Program with Fragile Families // Family Process. – 2013. – Vol. 52. – P. 455–464. –DOI: 10.1111/famp.12012.

7. Azizah N., Rahmawati R., Purwanta E. Transition Program for Young Children with Special Needs: Parents' Experiences // Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini. — 2023. – Vol. 7, № 1. – P. 1055–1062. – DOI: 10.31004/obsesi.v7i1.4053.

8. Wahab R., Ramli F. Psychological distress among parents of children with special needs // International Journal of Education, Psychology and Counseling. – 2022. – Vol. 7. – P. 498–511. – DOI: 10.35631/IJEPC.746037.

9. Ping H., Ming-yuh C., Yu-Lin C., Fei-Chen L. Health-related quality of life in fathers of children with or without developmental disability: the mediating effect of parental stress // Quality of Life Research. –2014. – Vol. 23, № 1. – P. 175–183. – DOI: 10.1007/s11136-013-0469-7.

10. Антонова Н. В. Некоторые особенности Я-концепции родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2010.

11. Werner E. E. Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. – New York: McGraw-Hill, 1989. – ISBN 0937431036.

12. Masten A. S. Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity // In: Wang M., Gordon E. (eds.). Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. – P. 3–25.

13. Bonanno G. A. Loss, Trauma, and Human Resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? // American Psychologist. — 2004. – Vol. 59, № 1. – P. 20–28.

14. Ягудина Э. Р. Резильентность и посттравматический рост у родителей детей с расстройством аутистического спектра: факторы устойчивости и их роль в адаптации // Молодой ученый. – 2025. – № 38 (589). – С. 47–49. – URL: https://moluch.ru/archive/589/128608.

15. Карабанова О. А. Задачи психологической помощи семье с больным ребенком // Альманах Института коррекционной педагогики. – Альманах № 40. – 2020. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no40/tasks-of-psychological-assistance-to-families-with-a-sick-child (дата обращения: 25.12.2022).

16. Фисун Е. В., Микаэлян Л. Л. Использование ресурсной модели в психологической работе с родителями «особых» детей // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2006.

References

1. Aplashova A. Zh., Komekbaeva L. K., Ayapbergenova G. S., Tusupova M. M. H.Dosmұhamedov atyndaғy Atyrau universitetinің Habarshysy. — 2025. — № 1 (76). — B. 105.

2. Issabayeva Z., Sapargaliyeva A., Shubayeva G., Shalabayeva K., Ismagambetova G. Psychological and Pedagogical Support for Parents of Children with Special Educational Needs // Continuity in Education. – 2024. – Vol. 5, № 1. – P. 66–75. – DOI: 10.5334/cie.103.

3. Zelenskaya Yu. B., Milovanova O. V. Problemy detsko-roditelskih otnoshenij v semyah, vospityvayushih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya // Aktualnye voprosy teorii i praktiki psihologii otnoshenij: materialy vseros. nauch.-prakt. konf. — Ekaterinburg, 2010. – S. 90–92.

4. Kiracci B., Bakkaloglu H. The Relationship between Maternal Gatekeeping and Fathers' Involvement in Caring for Preschool Children with Special Needs // American Journal of Family Therapy. – 2023. – Vol. 51. – P. 94–112. – DOI: 10.1080/01926187.2022.2163938.

5. Chung L. K. The roles of shame and guilt in father involvement with children with special needs. – Hong Kong: The University of Hong Kong, 2024. – DOI: 10.13140/RG.2.2.33551.39845.

6. Wilde J., Doherty W. Outcomes of an Intensive Couple Relationship Education Program with Fragile Families // Family Process. – 2013. – Vol. 52. – P. 455–464. –DOI: 10.1111/famp.12012.

7. Azizah N., Rahmawati R., Purwanta E. Transition Program for Young Children with Special Needs: Parents' Experiences // Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini. — 2023. – Vol. 7, № 1. – P. 1055–1062. – DOI: 10.31004/obsesi.v7i1.4053.

8. Wahab R., Ramli F. Psychological distress among parents of children with special needs // International Journal of Education, Psychology and Counseling. – 2022. – Vol. 7. – P. 498–511. – DOI: 10.35631/IJEPC.746037.

9. Ping H., Ming-yuh C., Yu-Lin C., Fei-Chen L. Health-related quality of life in fathers of children with or without developmental disability: the mediating effect of parental stress // Quality of Life Research. –2014. – Vol. 23, № 1. – P. 175–183. – DOI: 10.1007/s11136-013-0469-7.

10. Antonova N. V. Nekotorye osobennosti Ya-koncepcii roditelej, vospityvayushih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya // Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost. Obshestvo. – 2010.

11. Werner E. E. Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. – New York: McGraw-Hill, 1989. – ISBN 0937431036.

12. Masten A. S. Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity // In: Wang M., Gordon E. (eds.). Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. – P. 3–25.

13. Bonanno G. A. Loss, Trauma, and Human Resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? // American Psychologist. — 2004. – Vol. 59, № 1. – P. 20–28.

14. Yagudina E. R. Rezilentnost i posttravmaticheskij rost u roditelej detej s rasstrojstvom autisticheskogo spektra: faktory ustojchivosti i ih rol v adaptacii // Molodoj uchenyj. – 2025. – № 38 (589). – S. 47–49. – URL: https://moluch.ru/archive/589/128608.

15. Karabanova O. A. Zadachi psihologicheskoj pomoshi seme s bolnym rebenkom // Almanah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. – Almanah № 40. – 2020. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no40/tasks-of-psychological-assistance-to-families-with-a-sick-child (data obrasheniya: 25.12.2022).

16. Fisun E. V., Mikaelyan L. L. Ispolzovanie resursnoj modeli v psihologicheskoj rabote s roditelyami «osobyh» detej // Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoanaliza. – 2006.

ҒТАМР 15.01.11 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.031**

Р.Д. Кереева[1], Б.Ш. Байжуманова[1]*

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

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ АЯСЫНДА МЕКТЕП ПЕДАГОГТЕРІНІҢ КӘСІБИ БІРЕГЕЙЛІГІ МЕН ЕҢБЕККЕ ҚАНАҒАТТАНУЫНЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогикалық қызметкерлердің кәсіби бірегейлігі мен еңбек қызметіне қанағаттануының өзара байланысының ерекшеліктерін айқындауға бағытталған теориялық талдау мен эмпирикалық зерттеу нәтижелері ұсынылған. Инклюзивті практиканың артып келе жатқан талаптары жағдайында педагогтердің кәсіби әл-ауқатын қамтамасыз ету қажеттілігі жоғары. Бұл жұмыстың жаңашылдығы кәсіби бірегейлік компоненттері мен еңбекке қанағаттанудың әртүрлі аспектілері арасындағы байланысты кешенді түрде талдауға негізделген. Зерттеуде инклюзивті білім беру тәжірибесін іске асыратын мектептерде жұмыс істейтін 134 респондент қатысты. Диагностикалық құралдар ретінде Еңбек қызметіне қанағаттану бойынша Minnesota Satisfaction Questionnaire (MIQ) және Professional Identity Questionaire (PIQ), сондай-ақ әлеуметтік-демографиялық деректерді (жасы, еңбек өтілі) жинауға арналған сауалнама қолданылды. Айырмашылықтарды тексеру және айнымалылар арасындағы өзара байланысты анықтау үшін статистикалық талдаудың параметрлік емес әдістері пайдаланылды. Талдау нәтижелері кәсіби бірегейлік педагогтердің жасы мен еңбек өтіліне аз дәрежеде тәуелді екенін көрсетті. Алайда ішкі және сыртқы қанағаттану деңгейлеріне байланысты бұл көрсеткіштерде статистикалық жағынан мәнді айырмашылықтар байқалмады. Оған қоса, педагогтердегі кәсіби бірегейліктің бірқатар көрсеткіштері бойынша еңбек қызметіне қанағаттану деңгейіне байланысты айырмашылықтары, зерттелетін айнымалылар арасында жекелеген маңызды өзара байланыстары анықталды. Алынған деректер инклюзивті мектептерде қызмет ететін педагогтердің кәсіби бірегейлігін нығайтуға және еңбекке қанағаттануын арттыруға бағытталған психологиялық сүйемелдеу бағдарламаларын әзірлеу мақсатында пайдаланылуға болады.

Түйін сөздер: кәсіби бірегейлік, еңбекке қанағаттану, инклюзивті білім беру, педагогикалық қызметкерлер, кәсіби әл-ауқат, эмоционалды күйзеліс, әлеуметтік-демографиялық факторлар.

Р.Д. Кереева[1], Б.Ш. Байжуманова[1]*
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей взаимосвязей профессиональной идентичности и удовлетворенности трудовой деятельностью педагогических работников, осуществляющих деятельность в условиях инклюзивного образования. Актуальность темы обусловлена необходимостью обеспечения профессионального благополучия педагогов в условиях растущих требований инклюзивной практики. В исследовании приняли участие 134 респондента, работающих в школах, реализующих инклюзивные образовательные практики. В качесте диагностических инструментов были использованы Миннесотский опросник удовлетворенности трудом (MSQ) и шкала профессиональной идентичности (PIQ), а также анкетирование, включающее сбор социально-демографических данных (возраст, стаж работы). Для проверки различий и выявления взаимосвязей между переменными применялись непараметрические методы статистического анализа. По результатам анализа установлено, что показатели профессиональной идентичности в незначительной стапени зависят от возраста и педагогического стажа, но демонстрируют статистически значимые различия в зависимости от уровня внутренней, внешней удовлетворенности профессиональной деятельностью. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения педагогов инклюзивных школ, направленных на укрепление профессиональной идентичности и повышение удовлетворенности трудом.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, удовлетвлренность трудом, инклюзивное образование, педагогические работники, профессиональное благополучие, эмоциональное выгорание, социально-демографические факторы.

Railya Kereyeva[1], Bibianar Baizhumanova[1]*
L.N. Gumilev Eurasian national university, Astana, Kazakhstan

A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY AND JOB SATISFACTION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article presents the results of a theoretical analysis and empirical research aimed at identifying the specific features of the relationship between professional identity and job satisfaction among teaching staff working in inclusive education settings. The relevance of the topic is determined by the need to ensure the professional well-being of teachers under the increasing demands of inclusive practices. The novelty of the study lies in a comprehensive approach to examining the relationship between components of professional identity and various aspects of job satisfaction. The study involved 134 respondents employed in schools implementing inclusive educational practices. The diagnostic tools included the Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ), the Professional Identity Questionnaire (PIQ), and a social-demographic survey collecting information on age, length of service. To examine differences and identify correlations between variables, non-parametric statistical methods were applied, followed by effect size estimation. The results indicate that professional identity indicators are only slightly dependent on age and teaching experiences but demonstrate statistically significant differences based on levels of internal and external job

satisfaction. The findings can be used to develop psychological support programs for teachers in inclusive schools aimed at strengthening professional identity and enhancing job satisfaction.

Keywords: professional identity, job satisfaction, inclusive education, teaching staff, professional well-being, emotional burnout, socio-demographic factors.

КІРІСПЕ. Қазіргі таңда педагогтердің кәсіби әл-ауқаты мәселелері білім беру жүйесінде, соның ішінде инклюзивті тәжірибелерді енгізу жағдайында өзектілікке ие. Инклюзивті білім беру саласындағы педагогтердің кәсіби бірегейлік мәселесі отандық және шетелдік зерттеулерде кеңінен қарастырылады. А.А. Лекерова және өзге де авторлар инклюзивті ортада жұмыс істейтін педагогтердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруда негізгі шарттардың бірі ретінде психологиялық-педагогикалық мәдениет пен құндылықтық-мотивациялық компонент-терінің дамуын атап көрсетеді [3]. К.Р. Кажимованың және т.б. ғалымдардың зерттеулерінде болашақ педагогтердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге психологиялық дайындығы олардың кәсіби құзыреттілігі мен инклюзияға деген көзқарасына тікелей байланысты екені анықталған [2]. Инклюзивті білім беру – ерекше білім беруді қажет ететін балаларды қоса алғанда, барлық санаттағы оқушылар үшін тең білім алу мүмкіндігін қамтамасыз етуді көздейді. Бұл педагогикалық қызметкерлерден кәсіби құзіреттіліктің жоғары деңгейін ғана емес, сонымен қатар психологиялық ресурстардың жеткіліктігін, эмоциялық тұрақтылықты және күрделі білім беру ортасына бейімделу қабілетін талап етеді. Осыған ұқсас тұжырымдар Б.С. Байменова мен А.Ә. Ысқақ еңбектерінде де келтірілген [1]. Авторлар инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істейтін педагогтер кәсіби және тұлғалық сипаттағы көптеген қиындықтарға тап болатынын атап өтеді. Олардың пайымдауынша, бұл қиындықтар кәсіби бірегейлікке қойылатын жоғары талаптармен, төзімді білім беру ортасын қалыптастыру қажеттілігімен, сондай-ақ педагогтердің өз кәсібінің маңыздылығын сезінумен тығыз байланысты. Осыған орай, зерттеушілер педагогтердің психологиялық тұрақтылығын нығайтуға және кәсіби дамуын қолдауға бағытталған жүйелі бағдарламаларды әзірлеудің маңыздылығын ерекше атап көрсетеді.

Ал шетелдік зерттеулерде педагогтердің еңбекке қанағаттануына және психологиялық әл-ауқатына психоәлеуметтік климат, ұйым тарапынан қолдау және психологиялық ресурстардың әсері ерекше атап өтіледі. Мәселен, Yue Yang пен Dan Zhou еңбегінде инклюзивті мектептегі қолайлы климат педагогтердің эмоционалдық күйзеліс қаупін төмендетіп, олардың кәсіби тиімділік сезімін арттыратыны анықталған [4]. Сонымен қатар, Chunlan Jiao және т.б. зерттеуінде жоғары деңгейдегі ұйымдық қолдау мен әріптестермен кәсіби өзара әрекеттестік-тің педагогтердің еңбекке тартылу деңгейін және жұмысына қанағаттануын едәуір арттыра-тыны көрсетілген [5]. Espinoza-Diaz және т.б. зерттеуінде эмоционалдық тұрақтылық, отпимизм және қолдаушы орта сияқты факторлар педагогтердің кәсіби әл-ауқатының маңызды предикторлары екені анықталған [7]. Ал A. Sawatske және т.б. зерттеушілер 2025 жылы жариялаған мақаласында арнайы білім беру саласындағы педагогтердің психологиялық денсаулығына әсер ететін факторларға кешенді бағалау ұсынылған [6]. Бұл зерттеуде білім беру ұйымындағы көшбасшылық стилі, кәсіби даму мүмкіндіктерінің болуы және әлеуметтік қолдау деңгейі педагогтердің психологиялық әл-ауқатына ықпал ететін негізгі көрсеткіштер ретінде қарастырылған.

Қазіргі зерттеулерде педагогикалық қызметкерлердің кәсіби өміріндегі жағымсыз құбы-лыстар, мысалы эмоциялық сарқылу мен мотивацияның төмендеуі көбінесе мектеп басшы-лығы тарапынан қолдаудың болмауы, стрессті басқару дағдыларының жеткіліксіздігі және кәсіби бірегейліктің әлсіздігімен байланысты [4, 8]. Ал керісінше, оптимизм, төзімділік, өз күшіне сенімділік пен ішкі мотивация секілді қасиеттерден тұратын психологиялық капитал деңгейі жоғары педагогтер өз жұмысына көбірек қанағаттанады және күйзеліс белгілерін аз сезінеді [8].

Сонымен қатар, педагогтердің жұмысына деген көзқарасына білім беру ұйымындағы атмосфера мен қолдау деңгейі де елеулі әсер етеді. Зерттеулер педагогтің әріптестері мен басшылық тарапынан қолдау сезінуі, сондай-ақ ұжымда жағымды психологиялық ахуал болуы оның кәсіби белсенділігін арттырып, жұмысқа деген ынтасын күшейтетінін көрсетеді [5, 9].

R. Collie зерттеуінде кәсіби автономия педагогикалық қызметкерлердің эмоционалдық күйзелісін азайтып, олардың психологиялық әл-ауқатын қолдайтын маңызды ресурс ретінде қарастырылады [13]. Кәсіби қызметтегі автономия педагогтердің жүктеме деңгейі жоғары жағдайда ішкі тұрақтылығын сақтауына және еңбекке қанағаттануымен қатар кәсіби рөлінің маңыздылығын тереңірек сезінуіне мүмкіндік береді. Педагогтердің жеке қажеттіліктерін ескеретін және олардың кәсіби автономиясын қолдайтын білім беру ортасын қалыптастыру кәсіби күйзелістің алдын алу және жалпы психологиялық әл-ауқат деңгейін арттыру үшін маңызды алғышарт болып табылады.

Сонымен қатар, Hazan-Liran мен Karnir-Vizer еңбегінде психологиялық капитал кәсіби қызметке қанағаттанушылық пен кәсіби күйзеліс қаупі арасындағы делдал фактор ретінде қарастырылады [8]. Авторлар психологиялық капиталы жоғары педагогтер стресстік факторларға төзімдірек болып, эмоционалдық жүктеме жағдайында да жоғары мотивацияны сақтай алатынын атап көрсетеді.

D. Beijaard, P.Meijer және N.Verloop педагогтердің кәсіби бірегейлігін түсіндірудегі тәсілдерінің моделін ұсынды [15]. Бұл модельге сәйкес кәсіби бірегейлік – кәсіби қызмет пен әлеуметтік өзара әрекеттесу үдерісінде қалыптасатын динамикалық құрылым ретінде қарастырылады. Аталған тұжырымдамада педагогтің бірегейлігі үш негізгі компоненттің интеграциясы арқылы анықталады: өзін кәсіби тұлға ретінде қабылдауы, кәсіби қауымдастықпен ұқсастық сезімі және оқыту тәжірибесі. Авторлардың айтуынша, педагогтің кәсіби бірегейлігі білім беру ортасының ерекшеліктері, кәсіби талаптар, жеке құндылықтар мен әлеуметтің контекст секілді факторлардың ықпалымен өзгеріп отырады.

Сонымен қатар, кәсіби қанағаттанушылық деңгейіне әсер ететін маңызды сипаттамалар қатарына автономия, атқаратын қызметтің маңыздылығын сезіну және кәсіби өзін-өзі анықтау қабілеті жатады. Аталған модель тұрғысынан педагогтің кәсіби бірегейлігі тұрақты және біржақты қалыптасқан құрылым емес, керісінше үнемі қайта құрылып, жаңаша түсіндірілетін үдеріс [15]. Бұл инклюзивті білім беру жағдайында аса өзекті. Себебі мұндай ортада жұмыс істейтін педагогтер әртүрлі кәсіби қиындықтарға тап болып, өз рөлін және кәсіби мақсаттарын қайта бағалауға мәжбүр болады.

Зерттеуде аталған теориялық үлгіні таңдау арқылы педагогтердің кәсіби бірегейлігінің негізгі компоненттері көрінісі мен олардың еңбекке қанағаттану деңгейі арасындағы өзара байланысы тұлғалық және кәсіби факторлардың, сондай-ақ білім беру контекстінің ерекшеліктерінің өзара әрекеттесуінің нәтижесі ретінде түсіндіруге болады.

Педагогтердің кәсіби бірегейлігі мен психологиялық әл-ауқатына арналған отандық және шетелдік зерттеулердің едәуір көптігіне қарамастан, бірқатар мәселелер әлі де жеткіліксіз зерделенген. Әсіресе, инклюзивті тәжірибенің түрлі аспектілеріне арналған көптеген еңбектер болғанымен, кәсіби бірегейлік, еңбекке қанағаттану және әлеуметтік-демографиялық факторлардың өзара байланысы мәселелері инклюзия контекстінде зерттелуі қажет.

Қазіргі уақытта еңбекке қанағаттану, психологиялық климат және кәсіби бірегейлік арасындағы жалпы байланыстар сипатталса да, инклюзивті білім беру ұйымдары жағдайында педагогтердің жасы, еңбек өтілі сияқты факторлардың ықпалы жиі назардан тыс қалады. Ал отандық зерттеулер көбінесе педагогтердің кәсіби даярлығы мен мотивациялық ерекшеліктерін сипаттауға бағытталғанымен, негізгі көрсеткіштер арасындағы айырмашылықтар мен өзара байланыстары эмпирикалық тұрғыда анықтау жеткілікті дәрежеде қарастырылмаған [2, 3]. Осыған байланысты инклюзивті мектептерде жұмыс істейтін педагогтердің кәсіби бірегейлігінің ерекшеліктерін айқындауға және оған ықпал етуі мүмкін факторларды, соның ішінде еңбекке қанағаттану деңгейі мен әлеуметтік-демографиялық сипаттамаларды зерде-

леуге бағытталған кешенді зерттеу жүргізудің өзектілігі артып отыр. Зерттеу нәтижелері педагогтердің кәсіби әл-ауқатының психологиялық предикторларын нақтылауға және олардың кәсіби дамуын қолдау мен эмоционалдық күйзелістің алдын алуға арналған практикалық ұсыныстар әзірлеуге мүмкіндік береді.

Осы зерттеу ішкі, сыртқы және жалпы еңбекке қанағаттану деңгейлеріне байланысты кәсіби бірегейлік көрсеткіштеріндегі айырмашылықтарды анықтауға, сонымен бірге бұл көрсеткіштердің жас ерекшелігі мен педагогикалық жұмыс өтілі сияқты айнымалылармен байланысын талдауға бағытталды. Қалыптасқан теориялық ұстанымдар мен алдыңғы эмпирикалық зерттеулердің нәтижелеріне сүйене отырып, келесі гипотеза тұжырымдалды: инклюзивті мектептерде жұмыс істейтін педагогтердің кәсіби бірегейлігі көрсеткіштері еңбекке қанағаттану деңгейіне байланысты статистикалық тұрғыдан айтарлықтай ерекшеленеді, ал әлеуметтік-демографиялық көрсеткіштер мұндай айырмашылықтарға елеулі әсер етпейді.

Осыған сәйкес, зерттеудің мақсаты – инклюзивті мектептерде жұмыс істейтін педагог қызметкерлердің кәсіби бірегейлігі мен еңбекке қанағаттануы арасындағы өзара байланыстың ерекшеліктерін анықтау, сондай-ақ әлеуметтік-демографиялық сипаттамалардың кәсіби бірегейлік көрсеткіштеріне ықпалын айқындау.

Қойылған мақсатқа қол жеткізу үшін зерттеу барысында инклюзивті мектептерде қызмет ететін педагогтердің кәсіби бірегейлік деңгейіндегі айырмашылықтар олардың ішкі, сыртқы және жалпы еңбекке қанағаттану деңгейіне байланысты талданды. Сонымен қатар, кәсіби бірегейлік көрсеткіштері мен әлеуметтік-демографиялық сипаттамалар арасындағы өзара байланыстар анықталды. Зерттеу нәтижелер негізінде инклюзивті сипаттағы мектептердегі педагогтердің кәсіби әл-ауқатын арттыру мақсатында оларды психологиялық сүйемелдеуге бағытталған ұсыныстар әзірленді.

Зерттеу инклюзивті мектептерде жұмыс істейтін педагогтердің психологиялық ерекшеліктері туралы тұтас көзқарас қалыптастыруға, маңызды өзара байланыстарды анықтауға және кәсіби бірегейлікті нығайту мен еңбекке қанағаттануды арттыруға бағытталған психологиялық қолдау бағыттарын белгілеуге мүмкіндік береді.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР. Зерттеу 2024-2025 оқу жылында инклюзивті білім бағдарламаларын жүзеге асыратын білім беру ұйымдарында еңбек ететін педагогтер арасында жүргізілді. Іріктеуге ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жұмыс істейтін 134 педагог қатысты. Зерттеу іріктемесі мақсатты таңдау әдісі арқылы, қатысушылардың ерікті келісімі негізінде қалыптастырылды.

Респонденттердің басым бөлігін әйел педагогтер құрады, олардың саны – 124 (92,5%). Ал ер адамдардың саны 10 (7,5%) болды. Жас ерекшелігі бойынша қатысушылар келесідей бөлінді: 72 педагог (53,7%) 35 жасқа дейін, 46 педагог (34,3%) – 36-45 жас аралығында, және 16 респондент (12%) – 46 жастан жоғары. Білім деңгейі бойынша көпшілігі (100 педагог, 74,6%) жоғары педагогикалық білімге ие болса, қалған 34 респондент (25,4%) жоғары оқу орнынан кейінгі білім деңгейіне ие.

Педагогикалық жұмыс өтілін талдау нәтижесінде 68 қатысушының (50,7%) білім беру саласында 10 жылдан астам тәжірибесі бар екені анықталды. 6 жылдан 10 жылға дейінгі еңбек өтіліне ие болғандар – 29 зерттелуші (19,4%), ал қалған 40 педагогтің (29,9%) жұмыс өтілі 6 жылдан аз.

Диагностикалық құралдар ретінде валидациядан өткен әдістеме қолданды. Біріншісі – Миннесота еңбекке қанағаттанушылық сауалнамасының қысқартылған нұсқасы (MSQ), ол ішкі және сыртқы қанағаттанушылық деңгейін, сондай-ақ интегративтік жалпы көрсеткішті бағалауға мүмкіндік береді [11]. Бұл әдістеме ішкі қанағаттанушылық (жұмыстың маңыздылығын сезіну, кәсіби даму және өзін-өзі жүзеге асыру) және сыртқы қанағаттанушылық (еңбек жағдайлары, жалақы, әлеуметтік мойындау) шкалаларын қамтыды.

Екіншісі – кәсіби бірегейлік шкаласы (PIQ), ол кәсіби бірегейліктің негізгі компоненттерінің (автономия, ортамен үйлесімділік, тұлғалық өсу, позитивті қарым-қатынас, өмірлік мақсат, пен өзін қабылдау) деңгейін бағалауға арналған [12].

Әлеуметтік-демографиялық деректерді жинау үшін жынысы, жасы, педагогикалық жұмыс өтілі туралы сұрақтарды қамтитын арнайы сауалнама пайдаланылды.

Зерттеу процедурасы педагогтердің ерікті түрде қатысуына негізделді. Сауалнамаға қатысушылардан зерттеу басталар алдында ақпараттандырылған келісім алынды. Деректер онлайн-сауалнама түрінде жиналды, бұл зерттеу үлгісінің әртүрлілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік берді. З-ерттеу барысында құпиялылық пен анонимділік қағидаттары толықтай сақталды.

Алынған деректерді өңдеу және статистикалық гипотезаларды тексеру үшін бірқатар көрсеткіштердің үлестірімі қалыпты заңдылыққа сай келмегендіктен, параметрлік емес талдау әдістері қолданылды. Еңбекке қанағаттану деңгейі бойынша топтар арасындағы кәсіби бірегейлік шкалаларының айырмашылықтарын анықтау үшін Манн-Уитни критерийі пайдаланылды. Үздіксіз және реттік айнымалылар арасындағы байланыстарды бағалау үшін Спирмен корреляциясы қолданылды. Айырмашылық әсерінің шамасы Jamovi статистикалық бағдарламасының ESCI модулі арқылы, атап айтқанда Clif's Delta және Cohen's көрсеткіштері негізінде есептелді [10]. Үлестірімнің қалыптылығын бағалау Шапиро-Уилк тесті арқылы жүргізілді. Деректер Jamovi (2.4 нұсқасы) статистикалық бағдарламалық пакеті көмегімен өңделді.

Талдау әдістері инклюзивті білім беру мектептеріндегі педагогтердің кәсіби бірегейлігіне әсер ететін факторларды кешенді түсінуге мүмкіндік беріп, айырмашылықтар мен өзара байланыстардың статистикалық қана емес, сонымен қатар практикалық маңыздылығын да анықтауға жол ашты.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛДАУ. Деректерді талдау кезінде бірқатар айнымалылардың қалыпты үлестіріміне сай келмеуіне байланысты параметрлік емес статистикалық әдістер қолданылды. Манн-Уитни критерийі арқылы ішкі, сыртқы және жалпы еңбек қанағаттанушылығы деңгейлеріне байланысты кәсіби бірегейлік шкалалары бойынша айырмашылықтарды тексеру нәтижелері бірнеше көрсеткіштер бойынша статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылықтардың бар екенін көрсетті (1-кесте). Атап айтқанда, ішкі және сыртқы еңбек қанағаттанушылығы жоғары қатысушылардың кәсіби бірегейліктің бірқатар көрсеткіштері бойынша жоғары нәтижелер көрсеткені анықталды. Өзін қабылдау (p=0,006) және өмірлік мақсат (p=0,016) көрсеткіштері бойынша нәтижелері едәуір жоғары болды. Сыртқы еңбек қанағаттануы деңгейі бойынша да ортамен үйлесімділік (p<0,001), өмірлік мақсат (p=0,033) және өзін қабылдау (p=0,027) шкалалары бойынша статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылықтар байқалды. Сонымен қатар, жалпы еңбекке қанағаттану көрсеткіші мен кәсіби бірегейліктің ортамен үйлесімділік шкаласы арасында да сенімді айырмашылық (p=0,028) анықталды. Бұл нәтижелер еңбекке қанағаттанудың кәсіби бірегейлік құрылымының жекелеген компоненттерімен тығыз байланысты екенін көрсетеді.

Кесте 1 - Кәсіби бірегейлік шкалалары бойынша еңбек қанағаттанушылығы деңгейіне байланысты Манн-Уитни критерийінің нәтижелері

Шкала PIQ	Ішкі қанағат. U (p)	Сыртқы қанағат. U (p)	Жалпы деңг. U (p)
Автономия	0.987	0.118	0.471
Ортамен үйлесімділік	0.059	< .001	0.028
Тұлғалық өсу	0.003	0.880	0.332
Позитивті қарым-қатынастар	0.601	0.830	0.775
Өмірлік мақсат	0.706	0.033	0.064
Өзін қабылдау	0.006	0.027	0.178

Ескерту. H_a $\mu_{\text{жоғары}} \neq \mu_{\text{төмен}}$

Мәнді айырмашылықтар анықталғаннан кейін әрбір көрсеткіш бойынша айырмашылықтың практикалық маңыздылығын бағалау мақсатында әсер мөлшерінің өлшемдері (Cohen's d) есептелді (2-кесте). Бұл көрсеткіштер еңбекке қанағаттану деңгейі бойынша топтардың кәсіби бірегейлік шкалаларындағы айырмашылықтардың шынайы әсерін бағалауға мүмкіндік береді. Ішкі қанағаттану деңгейі бойынша өзін қабылдау (d=0,34) және тұлғалық өсу (d=0,50) көрсеткіштері бойынша әсер мөлшері орташа деңгейде екені анықталды. Сыртқы қанағаттануға байланысты өзін қабылдау (d=0,37) және өмірлік мақсат (d=–0,37) шкалалары бойынша әсер мөлшері орташа деңгейде байқалды, ал ортамен үйлесімділік шкаласы бойынша әсер мөлшері орташа мен жоғары арасындағы деңгейде болды (d=0,65), бұл айырмашылықтың практикалық маңыздылығын айқындай түседі. Сонымен бірге, жалпы қанағаттану деңгейі бойынша ортамен үйлесімділік шкаласында орташа әсер мөлшері (d=0,36) тіркелді. Бұл нәтижелер еңбекке қанағаттанудың кәсіби бірегейлік құрылымына жанама әсер ететінін және кейбір компоненттерге ықпалының практикалық тұрғыдан маңызды екенін дәлелдейді.

Кесте 2 - Еңбек қанағаттанушылығы топтарына сәйкес кәсіби бірегейлік көрсеткіштерін салыстыру кезіндегі әсер өлшемдері (Cohen's d)

Салыстырма	Cohen's d	95% ДИ	Әсер өлшемдерінің интерпретациясы
Ішкі қанағаттану – Өзін қабылдау	0,34	[0,00; 0,70]	Орташа
Ішкі қанағаттану – Тұлғалық өсу	0,50	[0,16; 0,86]	Орташа
Сыртқы қанағаттану – Өзін қабылдау	0,37	[0,03; 0,72]	Орташа
Сыртқы қанағаттану – Ортамен үйлесімділік	0,65	[0,31; 1,01]	Орташа / үлкен
Сыртқы қанағаттану – Өмірлік мақсат	–0,37	[–0,72; –0,03]	Орташа
Жалпы қанағаттану – Ортамен үйлесімділік	0,36	[0,03; 0,72]	Орташа

Ескерту. Әсер өлшемдерінің интерпретациясы Cohen классификациясына сәйкес берілді (0,2 – кіші, 0,5 – орташа, 0,8 – үлкен әсер)

Кесте 3 - Педагогикалық өтіл және PIQ шкалалары арасындағы Спирмен корреляция коэффициенттері

	Жалпы пед.өтіл	Автономия	Ортамен үйлесімділік	Тұлғалық өсу	Позитивті қарым-қатынас	Өмірлік мақсат	Өзін қабылдау
Жалпы пед.өтіл	—						
Автономия	-0.077	—					
Ортамен үйлесімділік	-0.027	0.334***	—				
Тұлғалық өсу	-0.056	0.153	0.227**	—			
Позитивті қарым-қатынас	0.078	0.157	0.141	0.422***	—		
Өмірлік мақсат	0.034	0.166	0.105	0.389***	0.532***	—	
Өзін қабылдау	-0.064	0.478***	0.520***	0.362***	0.466***	0.412***	—

Ескерту. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Кәсіби бірегейлік көрсеткіштері арасындағы өзара байланыстарды және олармен әлеуметтік-демографиялық сипаттамалар арасындағы қатынастарды нақтылау үшін Спирмен корреляциялық талдауы жүргізілді. 3-кестеде көрсетілген нәтижелер осы өзара байланыстардың сипаты мен маңыздылығын ашып көрсетеді. Спирмен корреляциясы негізінде жүргізілген талдау нәтижелері кәсіби бірегейлік шкалалары мен жалпы педагогикалық өтіл арасындағы статистикалық тұрғыдан мәнді өзара байланыс жоқ екенін көрсетті. Корреляция коэффициенттері өте төмен және статистикалық маңызы жоқ мәндерге ие болды (p>0,05), бұл кәсіби бірегейлік деңгейі педагогикалық өтілге тәуелді емес екенін көрсетеді.

Спирмен корреляциясын талдау нәтижелері респонденттердің жасы мен кәсіби бірегейлік көрсеткіштері арасында да статистикалық тұрғыдан мәнді байланыс жоқ екенін көрсетті (4-кесте). Бұл нәтиже педагогикалық өтіл бойынша алынған деректермен сәйкес келеді және әлеуметтік-демографиялық сипаттамалардың кәсіби бірегейлік деңгейіне ықпал етпейтіні туралы гипотезаны растайды. Анықталған мәнді корреляциялар тек PIQ шкалаларының өзара байланыстарына қатысты болып, олардың біртұтас құрылымын көрсетеді.

Кесте 4 - Жас ерекшелігі мен PIQ шкалалары арасындағы Спирмен корреляция коэффициенттері

	Жасы	Автономия	Ортамен үйлесімділік	Тұлғалық өсу	Позитивті қарым-қатынас	Өмірлік мақсат	Өзін қабылдау
Жасы	—						
Автономия	-0.021	—					
Ортамен үйлесімділік	0.034	0.334***	—				
Тұлғалық өсу	-0.073	0.153	0.227**	—			
Позитивті қарым-қатынас	0.181*	0.157	0.141	0.422***	—		
Өмірлік мақсат	0.139	0.166	0.105	0.389***	0.532***	—	
Өзін қабылдау	0.094	0.478***	0.520***	0.362***	0.466***	0.412***	—

Ескерту. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Жалпы алғанда, жүргізілген статистикалық талдау кәсіби бірегейліктің бірқатар көрсеткіштері бойынша еңбек қызметіне қанағаттану деңгейіне байланысты айырмашылықтарды анықтауға, сонымен қатар зерттелетін айнымалылар арасында жекелеген маңызды өзара байланыстарды белгілеуге мүмкіндік берді.

Алынған нәтижелер инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтердің кәсіби бірегейлігінің бірқатар көрсеткіштері бойынша еңбекке қанағаттану деңгейіне байланысты статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылықтардың бар екенін көрсетеді. Атап айтқанда, кәсіби қызметтің ішкі және сыртқы аспектілеріне жоғары деңгейде қанағаттанатын респонденттер өзін қабылдау, тұлғалық өсу, ортамен үйлесімділік және өмірлік мақсат шкалалары бойынша жоғары көрсеткіштерге ие болды. Бұл деректер ішкі мотивация мен өзін өң бағалаудың тұрақты кәсіби бірегейлікті қалыптастырудағы рөлін атап көрсететін зерттеу нәтижелерімен ішінара сәйкес келеді [6, 7].

Еңбекке жоғары деңгейде қанағаттану мен оң кәсіби бірегейлік педагогтердің психологиялық тұрақтылығын арттырумен және эмоционалдық күйзелудің қаупін төмендетумен тығыз байланысты. Бұл ретте педагогтердің тұлғалық ресурстарын нығайтуға және кәсіби

ортада өзін-өзі жүзеге асыруына мүмкіндік беретін жағдайларды жасауға бағытталған интервенциялардың маңызы ерекше [14].

Еңбекке қанағаттану мен кәсіби бірегейліктің арасындағы өзара оң байланыстардың болуы шетелдік зерттеушілердің де қорытындыларын нақтылайды. Олар педагогтердің эмоционалдық әл-ауқаты мен кәсіби белсенділігіне еңбекке қанағаттанудың маңызды фактор ретінде ықпал ететінін атап өткен [5]. Алайда осы зерттеуде алынған корреляциялық коэффиценттер статистикалық тұрғыдан мәнді болғанымен, әлсіз деңгейде көрініс берді. Бұл өзара байланыстардың күрделілігін және оларға ұйымдық қолдаудың деңгейі, кәсіби ресурстардың болуы мен психоәлеуметтік климаттың ерекшеліктері сияқты қосымша медиаторлардың ықпал ету мүмкіндігін көрсетеді [9].

Осы зерттеудің маңызды нәтижелерінің бірі – әлеуметтік-демографиялық сипаттамалар (жасы, педагогикалық еңбек өтілі) мен кәсіби бірегейлік көрсеткіштері арасында статистикалық тұрғыдан мәнді байланыстардың анықталмауы. Бұл деректер кейбір ғылыми жарияланымдардағы қорытындылармен сәйкес келеді: онда жасы мен еңбек өтілі кәсіби бірегейлікке жеке тұлғалық және ұйымдық факторлармен салыстырғанда азырақ ықпал ететіні көрсетілген [8]. Сонымен қатар, отандық зерттеулерде педагогтердің кәсіби дамуы мен тұлғалық кемелденуі көбіне тәжірибе мен кәсіби капиталдың жиналуымен байланысты екендігі атап өтіледі [3]. Мұндай айырмашылықтардың болуы зерттеу іріктемесінің ерекшеліктерімен, нақты білім беру ұйымдарының ұйымдық ортасымен және респонденттердің кәсіби өмір тәжірибесінің алуан түрлілігімен түсіндірілуі мүмкін.

Кәсіби бірегейліктің бірнеше шкалалары бойынша еңбек қызметіне қанағаттану деңгейіне байланысты анықталған айырмашылықтар тек статистикалық қана емес, сонымен қатар практикалық тұрғыдан да мәнге ие екенін атап өткен жөн. Мұндай көрсеткіштер кәсіби қызметіне жоғары деңгейде қанағаттанатын педагогтердің өздерін маман ретінде тануға, өз жұмысының маңыздылығын терең сезінуге және жеке мақсаттарын кәсіби құндылықтармен үйлестіруге бейім екендігін көрсетеді. Осындай үрдістер педагогтерді қолдауға бағытталған бағдарламаларды әзірлеудің маңыздылығын дәлелдейді. Бұл бағдарламалар еңбек қызметіне қанағаттануды арттыруға, тұлғалық және кәсіби даму үшін қолайлы жағдай жасауға, сондай-ақ жағымды кәсіби бірегейлікті қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

Зерттеудің шектеулерінің бірі ретінде іріктеудің басым бөлігі әйел педагогтерден құралғанын атап өтуге болады. Бұл жағдай жалпы педагог мамандығының құрылымын көрсеткенімен, зерттеу нәтижелерін ер педагогтерге толықтай экстрапоряциялауға шектеу қоюы мүмкін. Сонымен қатар, бұл зерттеу көлденең сипатта жүргізілетіндіктен, себеп-салдар байланысы туралы нақты қорытындылар жасауға мүмкіндік бермейді. Алдағы уақытта кәсіби бірегейлік пен еңбекке қанағаттану көрсеткіштерінің динамикасын бақылауға бағытталған лонгитюдтік зерттеулер жүргізу, сондай-ақ ұйымдық және әлеуметтік капитал деңгейі, эмоционалдық күйзеліс пен кәсіби мотивация сияқты факторлардың рөлін қарастыру қажеттілігін байқатады.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтердің кәсіби бірегейлігінің қалыптасуындағы еңбекке қанағаттанудың маңыздылығын растайды және олардың кәсіби әл-ауқатын қамтамасыз етуге бағытталған кешенді тәсілдің қажеттілігін көрсетеді.

ҚОРЫТЫНДЫ. Жүргізілген зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін педагогтердің еңбекке қанағаттануы мен кәсіби бірегейлігі арасындағы маңызды өзара байланыстарды анықтауға мүмкіндік береді. Еңбекке қанағаттану деңгейінің жоғары болуы кәсіби бірегейліктің келесі компоненттерінің айқындылығымен астасатыны анықталды: өзін қабылдау, тұлғалық өсу, ортамен үйлесімділік және өмірлік мақсаттың болуы. Сонымен қатар, әлеуметтік-демографиялық сипаттамалар (жасы мен педагогикалық өтілі) негізгі зерттелетін көрсеткіштерге айтарлықтай ықпал етпегені белгілі болды. Бұл өз кезегінде субъективті және ұйымдық факторлардың басым рөл атқаратынын көрсетеді.

Алынған деректер бірқатар шетелдік және отандық зерттеулердің нәтижелерімен сәйкес келеді. Бұл зерттеулерге педагогтердің позитивті кәсіби бірегейлігінің қалыптасуы көбінесе ішкі мотивация деңгейіне, атқаратын жұмыстың маңыздылығын сезінуге, қолданушы білім беру ортасына және тұлғалық психологиялық ресурстарға сүйенетіні атап өтіледі. Анықталған айырмашылықтар мен корреляциялық байланыстардың тәжірибелік маңыздылығы бар. Себебі олар педагогтердің кәсіби қызметінде психологиялық қолдау көрсету бағыттарын айқындауға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, келесі практикалық ұсыныстар беруге болады:

– Инклюзивті білім беру ұйымдары педагогтеріне арналған психологиялық сүйемелдеу бағдарламаларын әзірлеу барысында кәсіби автономия, жұмыстың маңыздылығын сезіну және өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндігі сияқты ішкі қанағаттану көздерін нығайтуға назар аудару.

– Өзін қабылдау дағдыларын дамытуға, кәсіби жетістіктерге қатысты парапар (лайықты, шынайы) өзін-өзі бағалауды қалыптастыруға және кәсіби құндылықтарға сәйкес келетін жеке мақсаттарды қоюға бағытталған тренингтер мен білім беру іс-шараларын өткізу.

– Білім беру ұйымдарының әкімшіліктері педагогтердің позитивті кәсіби бірегейлігін нығайтуға және кәсіби күйзелістің алдын алуға ықпал ететін қолдаушы психоәлеуметтік ахуалды қалыптастыру.

– Әлеуметтік-демографиялық сипаттамалар кәсіби бірегейлік деңгейіне елеулі әсер етпегендіктен, педагогтердің жеке ерекшеліктері мен кәсіби ортаны субъективті қабылдауына назар аудару маңызды.

– Болашақ зерттеулердің перспективалық бағыттары ретінде ұйымдық капитал мен әлеуметтік мойындаудың педагогтердің психологиялық әл-ауқатын қолдаудағы рөлін талдау, сондай-ақ кәсіби бірегейлік пен еңбекке қанағаттану көрсеткіштерінің уақыт бойынша динамикасын зерттеу үшін лонгитюдтік зерттеулер жүргізу ұсынылады.

Осылайша, жүргізілген зерттеудің нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтердің кәсіби әл-ауқатының психологиялық предикторларын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді және эмоционалдық күйзелістің алдын алу мен кәсіби қызметке қанағаттану деңгейін арттыруға бағытталған кешенді бағдарламаларды әзірлеуге негіз бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Байменова, Б. С., & Ысқақ, А. Ә. (2021). Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің кәсіби дамуы. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. https://dspace.enu.kz/handle/enu/3141?show=full&locale-attribute=en

2. Кажимова, К. Р., Батырбаева, Ж. Б., & Туралбаева, А. Т. (2021). Болашақ педагогтардың инклюзивті білім беру жүйесіндегі психологиялық дайындығы. Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. Педагогика ғылымдары сериясы. https://bulletin-pedagogy.kaznpu.kz/index.php/ ped/article/view/252

3. Лекерова, А. А., Рахимжанова, Н. А., Искакова, М. О., & Ральникова, И. А. (2023). Инклюзивті ортада жұмыс істейтін мұғалімдердің психологиялық мәдениетін арттыру. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/284

4. Yang, Y., & Zhou, D. (2025). The Effect of Inclusive School Climate on Job Burnout Among Elementary School Inclusive Teachers: The Mediating Role of Teaching Efficacy Under the Ecosystem Theory. Education Sciences, 15(5), 634. https://doi.org/10.3390/educsci15050634

5. Jiao, C., Qian, J., & Liu, H. (2022). The relationship between preschool inclusive education teachers' organizational support and work engagement: The mediating role of teacher self-efficacy. Frontiers in Psychology, 13, *Article 900835.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900835

6. Sawatske, A., Leonard, C., Harris, J., & Dally, K. (2024). The Case for Special Education Teacher Wellbeing: A Multidimensional Review of the Evidence and Future Directions. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 48(1), 64–77. https://doi.org/10.1017/jsi.2023.16

7. Espinoza-Díaz, I. M., Tous-Pallarés, J., Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., & Vigil-Colet, A. (2023). Psychological well-being of teachers: Influence of burnout, personality, and psychosocial climate. Frontiers in Psychology, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211280

8. Hazan-Liran, B., & Karni-Vizer, N. (2023). Psychological capital as a mediator of job satisfaction and burnout among teachers in special and standard education. European Journal of Special Needs Education, 39(3), 337–351. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215009

9. Ibrahim, R. Z. A. R., Zalam, W. Z. M., Foster, B., Afrizal, T., Johansyah, M. D., Saputra, J., Bakar, A. A., Dagang, M. M., & Ali, S. N. M. (2021). Psychosocial Work Environment and Teachers' Psychological Well-Being: The Moderating Role of Job Control and Social Support. International journal of environmental research and public health, 18(14), 7308. https://doi.org/10.3390/ijerph18147308

10. The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org.

11. Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.

12. Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. Learning in Health and Social Care, 5(2), 55–68. https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x

13. Collie, R. J. (2021) COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. AERA Open, 7. https://doi.org/10.1177/2332858420986187

14. Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. Educational Research Review, 34, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

15. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

References

1. Baimenova, B. S., & Ysqaq, A. Ä. (2021). İnklüzivtı bılım beru jağdaiynda mūğalımderdıñ käsıbi damuy. Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology series. https://dspace.enu.kz/handle/enu/3141?show=full&locale-attribute=en

2. Kajimova, K. R., Batyrbaeva, J. B., & Turalbaeva, A. T. (2021). Bolaşaq pedagogtardyñ inklüzivtı bılım beru jüiesındegı psihologialyq daiyndyğy. Bulletin of Abai KazNPU. series of Pedagogical Sciences. https://bulletin-pedagogy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/252

3. Lekerova, A. A., Rahimjanova, N. A., İskakova, M. O., & Rälnikova, İ. A. (2023). İnklüzivtı ortada jūmys ısteitın mūğalımderdıñ psihologialyq mädenietın arttyru. Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology series. https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/284

4. Yang, Y., & Zhou, D. (2025). The Effect of Inclusive School Climate on Job Burnout Among Elementary School Inclusive Teachers: The Mediating Role of Teaching Efficacy Under the Ecosystem Theory. Education Sciences, 15(5), 634. https://doi.org/10.3390/educsci15050634

5. Jiao, C., Qian, J., & Liu, H. (2022). The relationship between preschool inclusive education teachers' organizational support and work engagement: The mediating role of teacher self-efficacy. Frontiers in Psychology, 13, Article 900835. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900835

6. Sawatske, A., Leonard, C., Harris, J., & Dally, K. (2024). The Case for Special Education Teacher Wellbeing: A Multidimensional Review of the Evidence and Future Directions. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 48(1), 64–77. https://doi.org/10.1017/jsi.2023.16

7. Espinoza-Díaz, I. M., Tous-Pallarés, J., Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., & Vigil-Colet, A. (2023). Psychological well-being of teachers: Influence of burnout, personality, and psychosocial climate. Frontiers in Psychology, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211280

8. Hazan-Liran, B., & Karni-Vizer, N. (2023). Psychological capital as a mediator of job satisfaction and burnout among teachers in special and standard education. European Journal of Special Needs Education, 39(3), 337–351. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215009

9. Ibrahim, R. Z. A. R., Zalam, W. Z. M., Foster, B., Afrizal, T., Johansyah, M. D., Saputra, J., Bakar, A. A., Dagang, M. M., & Ali, S. N. M. (2021). Psychosocial Work Environment and Teachers' Psychological Well-Being: The Moderating Role of Job Control and Social Support. International journal of environmental research and public health, 18(14), 7308. https://doi.org/10.3390/ijerph18147308

10. The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org.

11. Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.

12. Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. Learning in Health and Social Care, 5(2), 55–68. https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x

13. Collie, R. J. (2021) COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. AERA Open, 7. https://doi.org/10.1177/2332858420986187

14. Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. Educational Research Review, 34, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

15. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

ҒТАМР 15.41.43. **10.51889/2959-5967.2025.85.4.032**

Е.Е. Оспанкулов[1], Л.А. Бутабаева[2], А.Н. Умирбекова[1], А.М. Байгалиев[1]*
[1]Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
[2]Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы, Алматы, Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БОЛОШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ҮЙЛЕСІМДІЛІГІН АРТТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ: CO-TEACHING MODEL

Аңдатпа

Мақалада Co-Teaching Model негізінде инклюзивті білім беру жағдайындағы педагогтердің кәсіби өзараәрекеттестігінің психологиялық – педагогикалық аспектілері арқылы қарастырылады. *Зерттеу мақсаты* Co-Teaching Model бойынша оқытуды ұйымдастырудың тиімді амалдарын айқындаудан тұрады, ол өз кезегінде педагогтердің кәсіби, эмоционалдық және танымдық дамуына, қажетті құзыреттіліктерінің қалыптасуына тікелей әсер етеді. Зерттеу

барысында келесідей бағыттағы “Дене шынықтыру және спорт”, “Бастауыш білім беру”, “Арнайы педагогика” мамандықтар бойынша болашақ педагогтердің бірлескен іс-әрекетіне әсер етуші факторлар мен жағдайлар талданды. Зерттеу кезінде басты назар, педагогтердің рөлдік бөлінісіне, кәсіби ұстанымдарына, кәсіби дайындық кезінде қажетті дағдыларды игеру тиімділігіне бөлінді. *Зерттеу жаңалығы* түрлі мамандықтардың кәсіби өзараәрекеттестігінің тиімділігін көрсететін психологиялық-педагогикалық аспектілерді зерттеуден, Co-Teaching Model арқылы инклюзивті білім беру ортасын айқындаудан көрінеді. *Зерттеу әдістері*, зерттеуге “Дене шынықтыру және спорт” бағытының 25 білім алушылары, “Бастауыш білім беру” бағытының 28 білім алушысы, “Арнайы педагогика” бағытының 20 білім алушысы қатысты. Сыналушылар арасында мәліметтер сауалнама көмегімен жинақталып, сандық және сапалық талдау жүргізілді. *Зерттеу нәтижелері,* Co-Teaching Model қолданысы кәсіби ынтымақтастық мүмкіндіктерін айқындауға, педагогикалық серіктестік мүмкіндіктерін арттыруға, инклюзивті білім беру сапасын көтеруге және психологиялық ахуалды арттыруға әсер етуінен көрінді. Мақалада Co-Teaching Model бөлшектерінің болашақ педагогтер дайындық үдерісіне ендіру мүмкіндіктері, білім алушылардың жеке оқу траекториясының тиімді жолдары көрініс тапты.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, кәсіби үйлесімділік, психологиялық-педагогикалық аспектілер, бірлескен оқыту (co-teaching), педагогикалық серіктестік, мұғалімдердің өзара әрекеттесуі, кәсіби даму.

Е.Е. Оспанкулов[1], Л.А. Бутабаева[2], А.Н. Умирбекова[1], А.М. Байгалиев[1]*
[1]Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
[2]Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования, Алматы, Казахстан

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОВМЕСТИМОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: CO-TEACHING MODEL

Аннотация

В статье рассматриваются психолого - педагогические аспекты профессионального взаимодействия педагогов в условиях инклюзивного образования на основе Co-Teaching Model. *Цель исследования* заключалась в выявлении эффективных способов организации обучения по модели Co-Teaching, которые оказывают прямое влияние на профессиональное, эмоциональное и когнитивное развитие педагогов, а также способствуют формированию необходимых компетенций. В ходе исследования анализировались факторы и условия, влияющие на совместную деятельность будущих педагогов различных направлений: «Физическая культура и спорт», «Начальное образование» и «Специальное образование». Основное внимание уделялось распределению ролей педагогов, их профессиональным установкам и эффективности освоения необходимых навыков в процессе профессиональной подготовки. *Новизна исследования* заключается в комплексном изучении психологических и педагогических аспектов совместного профессионального взаимодействия педагогов разных направлений, а также в определении возможностей формирования инклюзивной образовательной среды на основе Co-Teaching Model. В исследовании приняли участие 25 студентов направления «Физическая культура и спорт», 28 студентов направления «Начальное образование» и 20 студентов направления «Специальное образование». Данные собирались с помощью анкетирования и подвергались количественному и качественному анализу. *Результаты* показали, что применение Co-Teaching Model способствует выявлению возможностей профессионального сотрудничества, укреплению педагогического партнёрства, повышению качества инклюзивного образования и улучшению психологического климата. В

статье предложены конкретные возможности внедрения элементов Co-Teaching Model в процесс подготовки будущих педагогов, что позволяет эффективно организовать индивидуальные учебные траектории каждого обучающегося.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, профессиональная совместимость, психолого-педагогические аспекты, совместное обучение (co-teaching), педагогическое партнёрство, взаимодействие учителей, профессиональное развитие.*

E.E. Ospankulov [1], L.A. Butabaeva[2], A.N. Umirbekova[1], A.M. Baigaliev[1]*
[1] Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
[2] National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education, Almaty, Kazakhstan

INCLUSIVE EDUCATION AND THE PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF ENHANCING FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPATIBILITY: CO-TEACHING MODEL

Abstract

The article examines the psychological and pedagogical aspects of professional interaction among teachers in the context of inclusive education, based on the Co-Teaching Model. The *aim* of the study was to identify effective approaches to organizing instruction using the Co-Teaching Model, which directly influence the professional, emotional, and cognitive development of teachers and contribute to the formation of essential competencies. The study analyzed factors and conditions affecting the collaborative work of future teachers from different fields: Physical Education and Sports, Primary Education, and Special Education. Particular attention was paid to the distribution of teacher roles, their professional attitudes, and the effectiveness of acquiring the necessary skills during professional training. *The novelty* of the study lies in the comprehensive examination of the psychological and pedagogical aspects of collaborative professional interaction among teachers from different fields, as well as in identifying opportunities for creating an inclusive educational environment based on the Co-Teaching Model. The study involved 25 students in Physical Education and Sports, 28 students in Primary Education, and 20 students in Special Education. Data were collected through questionnaires and subjected to both quantitative and qualitative analysis. *The results* demonstrated that the implementation of the Co-Teaching Model promotes professional collaboration, strengthens pedagogical partnerships, enhances the quality of inclusive education, and improves the psychological climate. The article proposes specific ways to integrate elements of the Co-Teaching Model into the training of future teachers, enabling the effective organization of individualized learning trajectories for each student.

Key words: *Inclusive education, professional compatibility, psychological and pedagogical aspects, collaborative teaching (Co-Teaching), pedagogical partnership, teacher interaction, professional development*

КІРІСПЕ Қазіргі заманауи өзгерістер білім беру жүйесіне жаңа талаптар қоюда, оның негізгі тұлғасы педагогтер, педагог бойында кәсіби біліктілікпен қатар, жеке тұлғалық сапалардың да жоғары болуын талап етеді. Педагогикалық іс-әрекетте ең маңыздысы тұлғалық даму, өйткені болашақ педагогтың құрылуы, бұл ең алдымен тұлға қалыптасу, содан соң кәсіби даму. Болашақ педагогтың жеке сапалары сенімді қарым-қатынасты дамытуға және білім беру ортасының жағымды психологиялық қатынасын орнатуға әсер етеді. Білім беру ортасының психологиялық ахуалын жағымды ету тікелей педагог тұлғалық сапаларына байланысты.

Кузьмина Н.В. өз зерттеулерінде педагогикалық мүмкіндіктерін ерекшелеп көрсеткен, ол өзара байланысқан екі деңгейдегі іс-әрекет мүмкіндіктерін көрсетеді: біріншісі *рефлексиялық,*

ол эмпатия, өзіндік даму, өзін-өзі басқару, өлшемнің шамасы және *жобалық*, оның қатарында гностикалық, жобалау, құрылымдық, коммуникативті және ұйымдастырушылық компонент-тер кіреді. Бұл деңгейлер, психологиялық өара байланысты (педагог пен білім алушы арасында), оның негізінде білім алушы мотивтері, эмоциялары, сезімдерін сезіну мен түсіну педагогикалық сапалы қарым-қатынасты құрудың негізі болады [1].

Н.А. Аминов өз еңбектерінде кәсіби дамуының психологиялық аспектілерін терең зерттеген. Ол үш негізгі аспектіні ерекшелеп көрсеткен, педагогикалық кәсіпке бейінділік, арнайы педагогикалық мүмкіндіктердің дамуы, өзіне жағымды ортасын іздестіруге ұмтылысының болуы. Бұл негіздегі аспектілер педагогтың жеке тұлғалық қасиеттерінің психологиялық сәйкестігінің маңызын қарастырады [2].

Педагогтың кәсіби сәттілігі эмпатия, тұлға даму деңгейі мен өзін – өзі ретей алу мүмкіндігінің дамуымен анықталады. Эмпатиясы жоғары педагог әр оқушының ішкі әлемін көруге, оның жағдайын түсінуге, оған қолайлы психологиялық орта құра алады. Тұлғаның даму үдерісі педагогикалық іс-әрекет икемділігін қамтамасыз етеді, өзін-өзі басқара алу қасиеті педагогикалық үдерістегі стресске төзімділік пен эмоционалды тұрақтылықты қамтамасыз етеді.

Я.Л. Коломенский зерттеуінде педагогикалық қарым-қатынас бұл тек кәсіби байланыс емес, ал күрделі психологиялық үдеріс деп көрсеткен, ол тек сенім, өзара сыйластық пен өзара түсіністік негізінде құрылады. Педагогтың эмоционалды негізде дені сау қарым-қатынас құра алмауы педагогикалық сәтсіздіктерге әкеледі. Осы негізде психологиялық қарым – қатынас мәдениеті педагогтың кәсіби өзіндік келісімінің басты құрамдас бөлігі болып табылады [3].

Кәсіби іс-әрекет психологиялық аспектілері эмоционалды тұрақтылық, өзіндік бақылау, шығармашылық өзін-өзі іске асыру, тұлғалық бағамын құрайды. Кәсіби іс-әрекетте педагог тұлғасы ең өзегі болып табылады. Тұлғалық даму деңгейінен педагогтың педагогикалық өзара әрекеттестікке мүмкіндігін, жеке тәсілдерін іздестіруге, өзіндік тәжірибесінің рефлексиясын жасауға үйренеді.

Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің кәсіби өзара әрекеттестігі бірлескен іс – әрекеттің мәнді құрамдас бөлігі, басты тетігі болып табылады. Бірлескен іс-әрекетте Co-Teaching Model тиімді және белсенді түрде қолданылғанымен, оның сапалы түрдегі іске асуы тікелей болашақ педагогтердің психологиялық ерекшеліктерімен байланысты, оның қатарында эмпатия деңгейі, болашақ педагогтердің коммуникативтік дайындығы, рефлексиялық мүмкіндіктері [4]. Білім беру ортасын құрудағы психологиялық негізді басшылыққа алу, кәсіби білім беру ортасындағы тұлғааралық өзара әрекеттестіктің даму мүмкіндіктерін еркін түсінуге, болашақ педагогтердің үйлесімділікте байланыс құру факторларын анықтауға мүмкіндік береді.

Кәсіби сейкестік, кәсіби серіктестіктің мәнін түсіну үшін тұлғаның іс-әрекеттік теориясын басшылыққа алған жөн. А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет тұжырымдамасы, Б.Г. Ананьевтің тұлға құрылымы теориясы болашақ педагогтердің тұлғалық дамуын жеке тұлға және іс-әрекеттік даму негізінен қарастыруға мүмкіндік береді. К. Роджерстің тұлғааралық қатынасының ізгілік теориясы, педагогикалық өзара әрекеттестіктердің өнімді, сапалы болуын түсіндіреді [5]. Сонымен қатар кәсіби ынтымақтастық пен коммуникативті сапаларды бағалау, тұлғаны бағалау үшін қолданылған құралдар негізі Р. Кеттелдің психодиагностикалық әдістеріне негізделеді. Біздің зерттеуіміздегі болашақ педагогтердің өзара сәйкестігін ескеру кезінде, эмоционалды интеллект, коммуникативті төзімділік және рефлексия деңгейіне басты назар бөлу қажет. Бұл психологиялық көрсеткіштерді қолдану, түрлі даярлық бағытындағы болашақ педагогтердің сәйкестік деңгейін бағалауға мүмкіндік беріп, оны педагогикалық тәжірибе барысында ұтымды қолдануға мүмкіндік береді [6]. Психологиялық және педагогикалық талдаудың кешенді түрдегі үйлесімді талдамасы, Co-Teaching Model тетіктерін терең түсіну, инклюзивті білім беру ортасындағы кәсіби өзараәрекеттестіктің ұтымды жолын көрсетеді.

Осы негізде кәсіби үйлесімділіктің психологиялық аспектілерін талдау негізінде, келесідей қорытынды жасай аламыз. Инклюзивті білім беруде іс-әрекет тиімділігі эмпатия, рефлексия,

коммуникативті мәдениет, эмоционалды тұрақтылық дамуының деңгейімен анықталады. Бұл сапалар Co-Teaching Model сапалы іске асуын қамтамасыз етеді, оның негізінде педагог өзара әрекеттестік сыйластық, сенім мен психологиялық үйлесімділікке, өзара тиімді қарым-қатынас негізін құрайды.

Инклюзивті білім беру ортасында болашақ педагогтердің өзара үйлесімділігін арттырудың психологиялық аспектілері мен тәсілдемелері, біздің жағдайымызда Co-Teaching Model негізі келесідей. Co-Teaching Model көптеген зерттеулер көрсеткендей инклюзивті білім беру ортасында оқыту үдерісінің негізін қалайды, сонымен қатар инклюзивті білім беруді дамытудың басты аспектілерінің бірі болып есептеледі [7]. Көптеген зерттеушілер ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар үшін инклюзивті білім беру ұстанымдарына негізделген орта артықшылықтары көп екенін атап өтеді [8]. Осы негізде сапалы инклюзивті білім беру ортасын құрудың негізгі тәсілдемелерінің бірі болып Co-Teaching Model негізіндегі оқу үдерісін ұйымдастыру бүгінде өте өзекті мәселелердің бірі, оны көптеген ғалымдар жалпы білім беру мектептерінде инклюзивті білім ортасын қолайлы құруда педагогтер арасындағы серіктестікті қамтамасыз ететін сапалы әдіс ретінде қарастырады [9].

Co-Teaching Model инновациялық тәсілдемелердің тиімді түрі, ол инклюзивті білім беру ортасында екі педагогтың бірлескен іс-әрекетінен тұрады. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, Co-Teaching Model ең тиімді жиі қолданылатын түрі, бір педагог оқу пәнін жоспарлап, бағыт-бағдарын айқындап, сабақты жүргізеді, ал екінші педагог көмекші ретінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға жеке көмек көрсетеді. Сонымен қатар, көп жағдайда тең дәрежедегі серіктестік толық негізде орын алмайды, яғни бірлесіп сабақ жоспарлау, оқу мазмұнының түрлі компоненттерін бірге құру жағдайлары сирек кездеседі. Ғалымдармен жүргізілген зерттеуде, логикалық регрессияны қолдану арқылы Co-Teaching Model қолдану сипаты нақты факторларға тәуелді екенін анықтаған, оның бірі педагогтердің бірлескен жұмыс тәжірибесінің ұзақтығы, күнделікті өзараәрекеттестік уақыты, Co-Teaching Model барысындағы серіктес саны, педагогтердің кәсіби ұстанымдары, кәсіби даму бағдарламаларының қолжетімділігі. Бұл анықталған факторлар, құрылымдық және тұлғалық құрамдас бөліктер Co-Teaching Model кезінде кәсіби серіктестік моделін тиімді қамтамасыз етеді [10].

Co-Teaching Model барлық білім беру мекемелерінде қолданылады, ол түрлі пән саласы аясында және бағытында, болашақ педагогтерді даярлау үдерісінде де қолданылады [11]. Co-Teaching Model көп жағдайда бірлескен тәжірибе ретінде анықталады, оның барысында сабақ жоспарлары бірге құрылып, білім алушылармен жұмыс жүргізіліп, жүргізілген жұмыс бағасы беріледі [12]. Инклюзивті білім беруге арналған зерттеулердің басым көпшілігі білім алушылардың қолжетімді білім беру үдерісіне бағытталған, инклюзивті білім беруде co-teaching арнайы педагог пен жалпы білім беру педагогтерінің арасындағы қарым-қатынасты сипаттайды, дегенмен ол барлық педагогтер арасында жүргізіле алады [13]. Зерттеулерді қорытындылайтын болсақ, Co-Teaching Model барлық білім беру ұйымдарында мейлінше кең қолданылады, аталған модель аясында қарым – қатынасқа түсудің көптеген түрлері бар, біздің жағдайымызда Co-Teaching Model болашақ арнайы педагог пен болашақ бастауыш білім беру мұғалімі, болашақ дене шынықтыру және спорт мұғалімі арасындағы тиімді қатынас, яғни модель ұстанымдарын негізге алған бірлескен әрекетті қарастырамыз.

Зерттеу алғышарттарын саралай келе біз, инклюзивті білім беру болашақ педагог мамандардан кәсіби серіктестік пен ынтымақтастықтың жоғары деңгейін, білім беру ортасында тиімді бірлескен ісәрекет құра алу мүмкіндігін қажет етеді. Ерекше қажеттілігі бар білім алушыларды кіріктірудің өзектілігін ескере келе, болашақ педагогтердің кәсіби ісәрекеті бірлескен негізде құруына әсер етуші психологиялық және педагогикалық аспектілерді зерттеу өзектілігі айқын екенін көрсетті. Осы негізде, *зерттеу мақсаты* Co-Teaching Model негізінде болашақ педагогтердің өзара кәсіби ынтымақтастығы мен серіктестігінің, оның инклюзивті білім беру ортасында тиімді іске асырылуының тиімді амалдарын анықтаудан тұрады. Яғни, зерттеу *болжамына* сай, Co-Teaching Model тиімді қолдану болашақ педагогтердің кәсіби

бірлестігін дамытуына әсер етеді, педагогикалық серіктестікті нығайтады, болашақ педагогтердің кәсіби, эмоционалды, танымдық дамуына жағымды әсер етеді. Ол келесідей нақты айқындалған *зерттеу міндеттеріне* сай іске асады: Дене шынықтыру және спорт, бастауыш білім беру, арнайы педагогика бағыттарындағы болашақ педагогтерінің өзара әрекеттестігіне әсер етуші психологиялық және педагогикалық факторларды талдау; Co-Teaching Model бойынша бірлескен оқытуды ұйымдастыру және рөлдерді берудің тиімді мүмкіндіктерін айқындаудан; болашақ педагогтердің басты құзыреттіліктерін игеру мен кәсіби ұстанымдарын қалыптастыруға бірлескен оқытудың әсерін анықтау; Co-Teaching Model элементтерін болашақ педагогты дайындау үдерісіне тиімді ендіру бойынша нақты ұсыныстар беру арқылы.

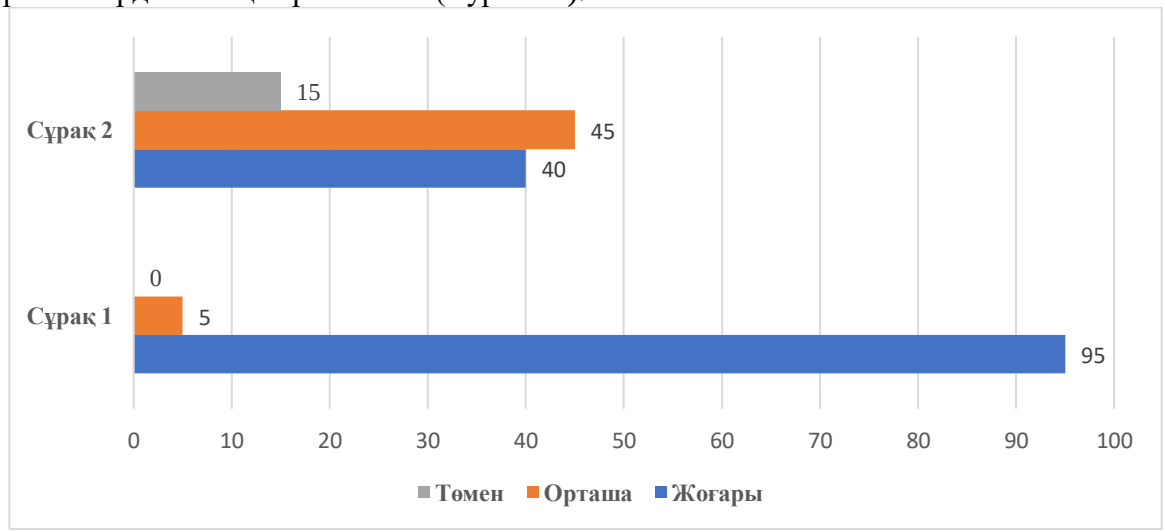
ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің кәсіби үйлесімділігін арттырудың психологиялық аспектілері анықтауда біз, негізгі инклюзивті білім беру жағдайындағы білім беру үдерісінің ерекшеліктеріне, педагог мамандардың өзара әрекеттестік үлгілеріне, әр мамандық студенттері үшін кәсіби бірлестік негіздерінің психологиялық аспектілерін анықтауда, Co-Teaching Model сипаттамалары мен инклюзивті білім беру жағдайында қолдану мүмкіндіктеріне теориялық талдау жасалып, алынған нәтижелер сараланып зерттеуге қатысты өзекті мәселелері айқындалды. Сонымен қатар, зерттеу әдістері келесідей психологиялық – педагогикалық аспектілерге негізделді, сауалнама сұрақтарын құрастыруда К.Роджерс, А.Маслоу тұлға теориялары, Дж.Дьюидің кәсіби өзара әрекеттестік және коммуникативтік теориясы, өзін-өзі анықтау теориясы басшылыққа алынды. Зерттеу кезінде педагогикалық эксперимент жүргізілді, студенттерге қысқаша инклюзивті білім беру, Co-Teaching Model туралы ақпарат берілді. Эксперимент барысында Co-Teaching Model бойынша өзараәрекеттестікті әр мамандық студенттері қандай негізде қабылдайды, Co-Teaching Model негізінде өзара әрекеттестіктің эмоционалды, танымдық, мотивациялық аспектілерін айқындауға, әртүрлі мамандықтар арасында Co-Teaching Model негізіндегі педагогикалық практиканы өту бойынша қабылдау деңгейін салыстыруға бағытталған. Зерттеуге бастауыш білім беру білім алушылары (28 студент), дене шынықтыру және спорт білім алушылары (25 студент), арнайы білім беру білім алушылары (20 студент) қатысты. Зерттеу кезінде әр мамандыққа сай жеке сауалнама ұсынылды, сауалнама google forms арқылы жүргізілді, шамаларды салыстыру жұмыстары жүрді, сонымен қатар ашық сұрақтарға сапалы талдау жүргізілді. Сауалнама 1: Инклюзивті білім беру ортасында кәсіби серіктестік пен бірлескен оқуды қабылдаудың психологиялық аспектілері (Бастауыш білім беру); Сауалнама 2: Өзге бағыттағы педагогтермен өзараәрекеттестік және бірлескен оқыту тиімділігі (Дене шынықтыру және спорт); Сауалнама 3: Бірлескен оқытудың және кәсіби бірлескен әрекеттің психологиялық аспектілері (Арнайы білім беру). Үш топ студенттеріне сауалнаманың алғашқы екі сұрағы (Инклюзивті білім беру тәжірибесімен таныссыз ба? Co-Teaching Model негізінде ұйымдастырылған сабақ үлгілерін білесіз бе?) бірдей болды. Кейінгі сұрақтар алда талдау барысында көрініс табады. Құрастырылған сұрақтар Likert-шкаласына сүйенеді. Үш мамандық білім алушылары арасындағы бірлескен әрекетті қабылдауын өлшеу үшін, кәсіби серіктестікке дайындық және ынтымақтастыққа дайындығын өлшеу үшін Likert-шкаласы қолданылды. Ол білім алушылар арасындағы ұстаным сандық көрсеткішін қамтамасыз ете алды. Зерттеу сенімділігін қамтамасыз етуде, сауалнама сұрақтарын іріктеу кезінде инклюзивті білім беру бойынша, Co-Teaching Model бойынша жүргізілген зерттеулерге сүйеніп, қолданылған әдістердің мазмұндық сенімділігі қамтылды. Зерттеу барысында алынған нәтижелер қарастырылған психологиялық және педагогикалық теорияларға негізделді, тұлға теориясы, өзара әрекеттестіктің эмоционалдық және танымдық бағасы, өзара әрекеттестік және коммуникация теориясы бірлескен жұмыс, серіктестік барысында рөлдерді анықтау, тиімділігін анықтау мен негізгі ұстанымдарды көруге негіз бола алды. Зерттеу кезіндегі мотивациялық теориялар, жалпы үш бағыт бойынша білім алушылардың бірлескен, серіктестік негізінде құрылған қатынасқа ынтасын анықтауға негіз болды.

Осы негізде ұсынылған зерттеу әдіснамасы, болашақ педагогтердің инклюзивті білім беру ортасында бірлескен әрекетінің психологиялық және педагогикалық аспектілерін айқындауға, Co-Teaching Model білім алушыларға әсерін, кәсіби дамуға әсерін бағалауға мүмкіндік берді.

Топтар арасындағы статистикалық маңыздылықты тексеру үшін χ^2-тест қолданылды, оның негізінде еркіндік дәрежесі (df) әр тексеріс үшін көрсетілді, маңыздылық деңгейі (p) $p < 0,05$ шекті шамасын ескеріп нәтижесі берілді, талдау құралы ретінде SPSS пайдаланылды, ол нақты мәліметтердің өңдеу мүмкіндігін қамтыды, оның негізінде χ^2-тест зерттеу айнымалыларының номинативті көрсеткіштеріне сай, жиілік мәліметтерін талдау үшін пайдаланылды. Бұл қолданылған есептеу, психологиялық және педагогикалық талдауға сай сенімділік пен айқындылықты қамтамасыз етеді.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН ТАЛҚЫЛАУ Білім алушылар арасындағы зерттеуді жүргізу кезінде кезесідей бағыт алынды, түрлі бағыттағы (бастауыш білім беру, дене шынықтыру және спорт, арнайы білім беру) мамандық білім алушылары арасында бірлескен өзараәрекеттестік қатынасының психологиялық аспектілерін айқындау, оған Co-Teaching Model әсерін бағалап, болашақ кәсібіндегі инклюзивті тәжірибеге дараялығы мен мамандықтардың өзара сәйкестігін анықтау.

Зерттеу кезінде үш топ студенттері арасында, Инклюзивті білім беру тәжірибесімен таныссыз ба? Co-Teaching Model негізінде ұйымдастырылған сабақ үлгілерін білесіз бе? деген екі сұрақ негізінде жауап алынды, студенттер тарапынан берілген жауаптардың сипаттамасы келесідей негізде болды. Жалпы үш топ бойынша студенттер саны 73 студент, оның ішінде 15 ер бала, 58 қыз бала. Инклюзивті білім беру тәжірибесімен таныссыз ба, деген сұраққа жалпы студенттердің 95 % таныспыз, 1 курс барысында қысқаша курс өткендігін жазған, ал арнайы білім беру мамандығы бойынша студенттер инклюзивті білім берумен тереңірек таныс екендігін, жалпы ұстанымдары мен негізін білетіндігін көрсеткен. Қалған 5% жалпы мотивацияның төмен болуы себепті, бейтарап берілген жауап деп есептеуге болады. Ал, Co-Teaching Model негізінде ұйымдастырылған сабақ үлгілерін білесіз бе, деген сұраққа сай, студенттердің 40 % таныс, 45 % ұғымды білеміз, сабақтар барысында топтық жұмыс кезінде бір дәрісті немесе семинар сабақтарды бірлесіп даярлаған кездер болды деген жауап берген. Ал қалған 15% студенттер негізінен бұл ұғыммен таныс емес екенін, аударма барысында бірлескен деген ұғымды білдіреді, бірақ нақты оның не үшін қолданылатынымен таныс емес екенін атап өткен. Студенттердің жауаптарының көрнекі көрсеткіштерін келесі диаграммалардан анық көре аламыз (Сурет - 1).



Сурет 1 – Үш топ жауаптарының пайыздық көрсеткіші

Бұл жерде, төмен деген, яғни ұғыммен таныс емеспін, орташа деген, мен бұл ұғым туралы жалпы түсінігім бар дегенді, ал жоғары дегеніміз, мен бұл ұғыммен таныспын дегенді білдіреді.

Келесі кестелерде үш топ бойынша мамандық ерекшеліктеріне сай ерекшеленіп алынған сауалнаманың нәтижелері сандық сипаттама арқылы берілген (кесте 1,2,3).

Кесте 1 - Бастауыш білім беру тобы бойынша мәліметтердің қысқаша сипаттамасы

№	*Сұрақтар*	*Жауап нұсқалары*	*%*	*Студент саны*	*Қысқаша сипаттамасы*
1	Практика кезінде сабақ жоспарларын бірлесіп жоспарлаудағы сенімділік деңгейі	Сенімділігі жоғары	35%	10	Өзара бірлестікке жоғары деңгейдегі сенімділік
		Сенімді	40%	11	Көптеген студенттер серіктестікке даярлық танытады
		Орташа	15%	4	Саналылылықтың орташа деңгейі
		Күмәнданамын	7%	2	Психологиялық және педагогикалық қолдауды қажет ететін сенімсіздік
		Сенімсіз	3%	1	Сенімсіз болудың бір мәрте кездескен жағдайы
2	Бірлескен оқыту эмоционалды және танымдық дағдыларды дамытады	Өте жоғары	30%	8	Co-teaching психологиялық ахуалын қабылдау
		Жоғары	50%	14	Эмоционалды даму маңыздылығын көрсету
		Орташа	15%	4	Әсерді орташа сезіну
		Төмен	5%	1	Үдеріске қатысу төмендігі
3	Өзге мамандық студенттерімен жұмыс кезіндегі қолайлылық	Өте қолайлы	25%	7	Серіктестікті жағымды қабылдау
		Қолайлы	45%	13	Студенттердің басым көпшілігі өзара пәнаралық қарым-қатынасқа ашық
		Орташа	20%	6	Нейтралды қатынас
		Жайсыз	10%	2	Психологиялық кедергілердің мүмкін болуы
4	Co-teaching дағдыларының маңыздылығы	Өте маңызды	50%	14	Кәсіби қажеттілікті сезіну
		Маңызды	40%	11	Дағдыларды игеруге жоғары мотивацияның болуы
		Орташа	10%	3	Саналылық деңгейін көтеру
5	Басты психологиялық сапалар	Ашық сұрақ			Шыдамдылық, эмпатия, стресске төзімділік, қарым-қатынасқа ашықтық

Бастауыш білім беру мамандығының студенттері Co-Teaching Model жоғары бағалайды, студенттер жауабынан біз бұл тәсілдемені қолдану кәсіби негізде маңызы зор екенін түсінеді және оған қажетті дағдыларды дамыту қажеттілігінің маңызын көрсетіп, басты психологиялық сапалар ретінде шыдамдылық пен эмпатияны көрсеткен. Болашақ бастауыш білім студенттерінің бұл жағдайда өздерін сенімді және жайлы сезінуін жоғары бағалаған.

Кесте 2 - Дене шынықтыру және спорт мамандығы бойынша мәліметтердің қысқаша сипаттамасы

№	*Сұрақтар*	*Жауап нұсқалары*	*%*	*Студент саны*	*Қысқаша сипаттамасы*
1	Co-Teaching Model педагогикалық міндеттемелерді шешуге көмектеседі	Толықтай келісемін	32%	8	Педагогика және психология байланысын сезіну
		Келісемін	44%	11	Жұмыстың саналылық деңгейінің жоғары болуын белгілейді
		Бейтарап	16%	4	Орташа қабылдау
		Келіспеймін	8%	2	Педагогикалық рефлексияны дамытуды қажет етеді
2	Бірлескен сабақ жоспарын құрудың жеңіл болуы	Өте жеңіл	20%	5	Белсенді қарым- қатынасқа түсе алады
		Жеңіл	40%	10	Ұжымдық жұмыста сенімді
		Орташа	24%	6	Ұйымдастырушылық қиындықтар бар
		Қиын	12%	3	Психологиялық кедергілер сезінеді
3	Co-Teaching Model кәсіби дағдыларға әсері	Өте жоғары	36%	9	Co-Teaching Model кәсіби икемділікті күшейтеді
		Жоғары	40%	10	Пәнаралық оқыту тиімділігін арттырады
		Орташа	16%	4	Бейтарап қабылдау
		Төмен	8%	2	ЫНтасын арттыруды қажет етеді
4	Ұжымда жұмыс жасай алу дағдысы	Өте маңызды	48%	12	Кәсіпке қажетті маңызды құзыреттілік
		Маңызды	36%	9	Серіктестікке қажеттілік атап өтіледі
		Орташа, маңызсыз	16%	4	Студенттердің психологиялық негізде даяр болмауы
5	Эмоционалды қиындықтар	Ашық сұрақ			Күйзеліс, түрлі тәсілдемелер қолдану, келісімге келе алмау, қарым – қатынастағы қиындықтар

Дене шынықтыру және спорт мамандығы студенттері Co-Teaching Model өзіндік бір артықшылық барын, оның ішінде әр қарым – қатынасты бірлесіп жоспарлау, өзіндік қиындық-тар тудырған, өйткені осы жауапты таңдау кезінде біз студенттердің басым көпшілігі, яғни 60% осы бағытты көрсеткен. Біздің пікірімізше, бұл дене шынықтыру және спорт пәнінің өзіндік ерекшелігімен тікелей байланысты. Өйткені дене шынықытыру және спорт пәндері негізінен қозғалыста. Сабақ мазмұны, сабақ құжаттары, сабақтың өту орны, сабаққа берілетін уақыт өзіндік ерекшеліктерге ие.

Кесте 3 - Арнайы білім беру мамандығы бойынша мәліметтердің қысқаша сипаттамасы

№	*Сұрақтар*	*Жауап нұсқалары*	*%*	*Студент саны*	*Қысқаша сипаттамасы*
1	Жалпы білім беру мамандықтары студенттерімен серіктестіктегі сенімділік	Сенімділігі жоғары	30%	6	Коммуникативті құзыреттіліктері дамыған
		Сенімді	50%	10	Серіктестікке жоғары даярлық
		Бейтарап	15%	3	Рефлексия жүргізуде қолдауды қажет етеді
		Келіспеймін	5%	1	Кордината кезіндегі төмен сенімділік таныту

2	Co-Teaching Model арқылы дербес қолдау көрсету	Толықтай	40%	8	Co-teaching инклюзивті жағдайда тиімді
		Жоғары деңгей	35%	7	Кәсіп аралық серіктестік ерекше атап өтіледі
		Орташа деңгей	20%	4	Қабылдаудың орташа деңгейі
		Төмен деңгей	5%	1	Ахуал туралы дұрыс түсінік қалыптаспаған
3	Co-Teaching Model кәсіби өсуге әсер етеді	Өте жоғары	45%	9	Co-Teaching Model негізгі құзыреттіліктердің қалыптасуына әсер етеді
		Жоғары	40%	8	Co-Teaching Model модель жоғары тиімділігіне демеу көрсетіледі
		Орташа	10%	2	Орташа деңгейдегі қабылдау
		Төмен	5%	1	Практикалық ендіруді қажет етеді
4	Сыныптағы психологиялық ахуалға әсері	Өте күшті	35%	7	Психологиялық ахуалға жағымды әсер бар
		күшті	45%	9	Co-Teaching Model коллективтегі стресс деңгейін төмендетеді
		Орташа	15%	3	Тиімділігі орташа деңгейде көрінеді
		Төмен	5%	1	Серіктестікті дамытуды қажет етеді
5	Сәттіліктің психологиялық факторлары	Ашық сұрақ			Эмпатия, шыдамдылық, икемділік, командалық шешім қабылдау

Болашақ арнайы педагог мамандары Co-Teaching Model қолданудың әсерінен кәсіби негіздегі өсу, негізгі құзыреттіліктер даму мен, психологиялық ахуалды жақсартуға ықпалы зор деп есептейді. Арнайы білім беру педагогтері Co-Teaching Model тәсілдемесін қолдану кезінде, ір білім алушыға жеке траектория арқылы демеу көрсетудің тиімді формасын береді деп есептейді.

Үш топ бойынша статистикалық әдістер арқылы салыстырмалы талдау сипаттамасы келесі негізде берілген, Q1 (кәсіби серіктестікке сенім) және Q2 (co-teaching тәсілінің оң әсері бар) бойынша топтар арасындағы айырмашылықтардың χ^2 тест нәтижесі: Q1 (барлық үш топ): $\chi^2 = 2.22$, $p = 0.974$ → статистикалық маңызды айырмашылық анықталмады. Q2 (барлық үш топ): $\chi^2 = 6.25$, $p = 0.619$ → айырмашылық статистикалық маңызды емес. Бұл жалпы үш топ студенттерінің ортақ пікірінің бір бағытта, елеулі ерекшеліктің жоқ екенін көрсетеді.

Егер үш топ студенттерінің жауаптарына жекеленген салыстырмалы талдау жүргізетін болсақ, барлық үш топ студенттерінен эмпатия, қарым – қатынасқа ашық болу, өзара сенім мен жауапкершілік танытқанын көреміз. Бұл студенттердің мотивациясын көрсететін жағымды фактор ретінде қабылдауға болады. Сондай ақ, үш топ студенттері стресс, яғни өзара бірлескен әрекеттестік кезінде, талқылау кезінде аса жоғары деңгейде күйзеліс, түсініспеушілік болғанын көрсеткен. Ол тәжірибенің жоқ болуы, жалпы бұл негіздегі жұмыс топтары студенттер үшін жаңа тәжірибе болуымен байланысты деп айтуға болады. Сонымен қатар дене шынықтыру және спорт студенттерінің жауабын ерекше атап өтуге болады, өйткені студенттердің сабақ құрылымы, мазмұны жағынан ерекшеліктер байқалды. Болашақ арнайы білім беру педагогтері co-teaching тәсілін әр білім алушының жеке ерекшелігін ескеруге арналған әдіс ретінде қабылдағанын көреміз. Жүргізілген сауалнамалар бойынша зерттеу

нәтижелерін қорытындылайтын болсақ, үш топ та co-teaching тәсілін өздері үшін серіктестіктің жаңа формасы ретінде танып, оның бірқатар артықшылықтары мен кемшіліктерін ерекшелеп көрсете алған, басты негізде, бұл тәсілдеме жауапкершілік, серіктестік дағдылары мен сыныптағы психологиялық ахуалды жақсартуға тікелей әсері бар екенін нақты белгілеп өткен. Ол дегеніміз, біздің зерттеу негізі болған, инклюзивті білім беру ортасын әр білім алушыға қолжетімді және сапалы етуде, Co-Teaching Model дене шынықтыру және спорт мамандығының болашақ педагогтері үшін, арнайы педагогпен серіктестікте жұмыс барысының тиімділігінің болуы аса маңызды болды. Ол басты кезекте болашақ инклюзивті білім беру ортасында сапалы қызметіне қажетті дағдыларды қамтиды. Егер болашақ педагогтердің жалпы жаңа тәсілдемелерді игеруге деген ынтасын орташа пайыздық көрсеткішті беретін болсақ, арнайы білім беру педагогтері (80%), бастауыш білім беру педагогтері (50%), дене шынықтыру және спорт (45%) деңгейде ынтасы бар. Co-Teaching Model инклюзивті білім беру ортасы үшін, серіктестік негізіндегі құрылған қарым-қатынаста тиімді.

Осы негізде, инклюзивті білім берудің өзіндік тиімділігін дамытудың негізгі тетігі кәсіби серіктестік болады, және сол кәсіби серіктестікке педагогтердің даярлық деңгейлері аса жоғары маңызға ие. Зерттеушілер өз жұмысында Ресей мен Қырғызстан елдерінің инклюзивті ортада қызмет етуші педагогтері арасындағы нәтижелерін келтірген, оның негізінде зерттеуге қатысқан педагогтердің 68% және 48% сәйкесінше, өз инклюзивті білім беру ортасын құрудағы жақсы нәтиже тек арнайы әріптестермен серіктестікте қызмет етуінен деп көрсеткен. Олардың пайымдауынша, Co-Teaching Model екі педагогты бірлесіп жағымды психологиялық ахуал құруға, бір – бірін дұрыс түсінуге, әр баланың жеке нәтижесі үшін бірдей деңгейде жауапкершілік сезінуіне итермелейді. Олар Co-Teaching Model әдісін тең деңгейдегі серіктестік, ерекше қажеттілігі бар білім алушылармен қызмет кезіндегі өзара психологиялық және педагогикалық қолдау ретінде анықтаған. Ғалымдар өз зерттеу нәтижесінде инклюзивті ортаның өзіндік тиімді дамуын ынталандыратын педагогтер серіктестігіне ұмтылған [14].

Инклюзивті білім беру оқу ортасын пәнаралық негізде құру кезінде тиімді болады, өйткені ол үнемі бір сыныпта бірнеше маманның серіктестікте қызметін қажет етеді. Бұл негізде серіктестік, өзара байланысқан, өзара белгілі шарттарға құрылған, педагог тұлғасының жеке және кәсіби біліктілігін толықтыратын, психологиялық ахуал жағдайын жақсататын үдеріс [15].

Co-Teaching Model бұл арнайы білім беру педагогы мен жалпы білім беру педагогы арасындағы серіктестік, оның мақсаты түрлі білім беру қажеттілігі бар білім алушыларға оқытуды ұйымдастыру үдерісі. Оның барысында бір немесе бірнеше педагог педагогикалық жауапкершілікті бөлісіп, өз сыныбындағы білім алушыларын бағалап, оқу жоспарын құрып, психологиялық негізде қолдау көрсетеді. Бұл серіктестікте әр педагог өз білімімен оқу ортасын толықтырады, мысалы, пән мұғалімі сабақ мазмұнын құратын болса, арнайы педагог әр білім алушының өз деңгейінде сапалы білімге қолжетімділігін қамтамасыз етеді [16].

Co-Teaching Model инклюзивті білім берудің тиімді тәсілі ретінде қарастырылады, оның көптеген тәжірибелері жалпы және арнайы білім беру педагогтері серіктестігіне арналған. Зерттеушілер өз мақаласында Германия елінің педагог мамандары арасында зерттеу жүргізген, зерттеуге 17 жалпы білім беру педагогы, арнайы білім беру педагогы қатысқан. Оларға зерттеу кезінде жеке тәжірибесімен бөлісуге бағдарлаушы сұрақтар қойылған. Оның негізінде салыстырмалы талдау жасау арқылы, білім беру үдерісіне маңызды деген 13 тәжірибені көрсеткен. Зерттеуге қатысушылар Co-Teaching Model ерекше маңызын атап өткен, сонымен қатар қосымша уақыт, жабдықтар, әдістемелік тәсілдер сынды құралдарды ерекше атап өткен. Сонымен қатар, ұжымдық жауапкершілікті қалыптастырудың маңызын атап өткен, ол басшылық, педагог пен ата–ана арасында тығыз орын алуы керек. Ал педагогтер өз арасында серіктестік құру, ол рөлдер мен жауапкершілікті нақты белгілеу арқылы ұйымдастырылуы керектігін айтқан [17].

ҚОРЫТЫНДЫ Зерттеу кезінде инклюзивті білім беру жағдайындағы болашақ педагогтердің кәсіби үйлесімділігінің психологиялық аспектілері қарастырылды. Оның негізінде, болашақ педагог тұлғалық сапаларының маңызы, педагогикалық іс-әрекет кезіндегі психологиялық аспектілерінің теориялық негіздері қарастырылған. Оның негізінде Co-Teaching Model болашақ педаготердің бірлескен өзара әрекеттестігіне тиімді әсері бар екенін көрсетті, оның негізінде психологиялық даярлық, кәсіби сенімділік, инклюзивті білім беру ортасына даярлық деңгейі жоғарылауын көре алдық. Зерттеу кезінде келесідей нәтижелер алынды, Co-Teaching Model болашақ педагогтердің кәсібі үйлесімділігін көтерудің тиімді тетігі болып табылады, ұжымдық жұмыс арқылы бірлескен жоспар, рефлексияны демеуді қамтамасыз етеді. Негізгі назар сауалнама кезінде де, психологиялық аспектілерге бөлінді, ол эмоционалдық тұрақтылық, эмпатия, кикілжіңді шешу дағдылары, сенімді қарым – қатынас құру. Болашақ педагогтердің инклюзивті білім беру ортасында жұмысы тек теориялық білім мен тәжірибелік білімді қажет етпейді, ол шынайы инклюзивті құзыреттілікті дамытушы орта құруға қажетті мәселелерді айқындауға мүмкіндік берді. Зерттеудің тәжірибелік маңызы педагогикалық жоғары оқу орындарында, бірлескен оқу моделдерін ендіруде тиімді қолданылады. Co-Teaching Model болашақ педагогтердің үйлесімділігін арттырып, инклюзивті ортада барлық білім алушыларға бірдей жағдай тудыруға мүмкіндік береді. Co-Teaching Model болашақ педагогтердің өзіндік тиімділігін артыру тәсілі бола алады. Ал оның негізінде психологиялық аспектілерге баса назар бөлу болашақ педагогтерді инклюзивті ортаға тиімді кіріктіруге, ұжымдық өзара әрекеттестікті арттырып, кәсіби сенімділігін күшейтуге әсер етеді.

Қаржыландыру туралы ақпарат

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландыратын AP27510753 «Co-teaching – дене шынықтыру мұғалімі мен арнайы педагогтің инклюзивті білім беру жағдайындағы өзара әрекеттесу әдісі ретінде» жобасы аясында жүзеге асырылуда.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Кузьмина, Н.В., Паутова, Л.Е., Жаринова, Е.Н. Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1. С. 4-12. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-1-4-12.

2. Кабардов, М.К., Аминов, Н.А., Жамбеева, З.З., Бурмистрова, Е.В., Беданокова, А.К. Дифференциально психологический и психофизиологический подход к организации обучения в современной школе Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 4. С. 71–78.

3. Коломенский, Я.Л. Психология общения и межличностных отношений. — Минск: Тетра Системс, 2001. — 344 с.

4. Кудайбергенова, Ә., Курманбек, А., Меирбекова, А.А. (2024). Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями на основе организации инклюзивной среды университета. Journal of Educational Sciences, 79(2), 132–142. https://doi.org/10.26577/JES20247902011

5. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — Москва, Воронеж : Московский психолого-социальный институт, МОДЭК, 2005. — 431 с.; 21. — (Психологи России); ISBN 5-89502-572-2, 5-89395-594-3.

6. Schermer, J.A., Krammer, G., Goffin, R. D., & Biderman, M. D. (2020). Using the 16PF to Test the Differentiation of Personality by Intelligence Hypothesis. Journal of Intelligence, 8(1), 12. https://doi.org/10.3390/jintelligence8010012.

7. Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. Education Inquiry, 12(2), 111–126. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490

8. Downing, J. E., & Peckham-Harding, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 32(1), 16–30. https:// doi.org/10.2511/rpsd.32.1.16

9. Byrd, R.D., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. Journal of Pedagogical Research, 4(2), 72–82. https://doi.org/10. 33902/JPR.2020059790.

10. Pancsofar, N., & Petroff, J.G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 20(10), 1043–1053. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264.

11. Guise, M.; Habib, M.; Thiessen, K.; Robbins, A. Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. Teach. Teach. Educ. 2017, 66, 370–382, https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002.

12. Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. European Journal of Special Needs Education, 31(2), 187–201. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690.

13. Härkki, T. Vartiainen, H. Seitamaa-Hakkarainen, P. Hakkarainen, K. (2021) Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. Teaching and Teacher Education, 97, 103188 https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188.

14. Roschina, G.O., Rusanova, L.S., Kiseleva, T.G., Gavrilova, J.A., Dunganova, D.E., Galaguzova, Y.N. (2022) Impact of professional partnership on selfefficacy of inclusive teachers. International Scientific Congress «Knowledge, Man and Civilization», e-ISSN: 2357-1330, P.883-888, DOI: 10.15405/epsbs.2022.12.113.

15. Чарыярова А.Н. Деятельность педагога в условиях инклюзивного образования: проблемные аспекты // Гаудеамус. 2019. №2 (40). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-pedagoga-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-problemnye-aspekty (дата обращения: 13.11.2025).

16. Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380.

17. Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. International Journal of Inclusive Education, 27(1), 54–71. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.182144.

References

1. Kuzmina, N. V., Pautova, L. E., & Zharinova, E. N. (2020). Acmeological foundations of the formation of a teacher's professional competence. Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology, 9(1), P. 4–12. https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-4-12.

2. Kabardov, M. K., Aminov, N. A., Zhambeeva, Z. Z., Burmistrova, E. V., & Bedanokova, A. K. (2016). Differential psychological and psychophysiological approach to organizing learning in the modern school. Psychological Science and Education psyedu.ru, 8(4), P. 71–78.

3. Kolomensky Ya.L. Psychology of communication and interpersonal relations. — Minsk: Tetra Systems, 2001. — 344 p.

4. Kudaibergenova, A., Kurmanbek, A., & Meirbekova, A. A. (2024). Socio-pedagogical support of students with special educational needs based on the organization of an inclusive university environment. Journal of Educational Sciences, 79(2), P. 132–142. https://doi.org/10.26577/JES20247902011.

5. Ananyev B.G. Psychology and the problems of human studies: Selected psychological works / B.G. Ananyev; edited by A.A. Bodalev; Russian Academy of Education, Moscow Psychological and

Social Institute. — Moscow, Voronezh: Moscow Psychological and Social Institute, MODEK, 2005. — 431 p. — (Psychologists of Russia). — ISBN 5-89502-572-2, 5-89395-594-3.

6. Schermer, J.A., Krammer, G., Goffin, R. D., & Biderman, M. D. (2020). Using the 16PF to Test the Differentiation of Personality by Intelligence Hypothesis. Journal of Intelligence, 8(1), 12. https://doi.org/10.3390/jintelligence8010012.

7. Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. Education Inquiry, 12(2), 111–126. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490

8. Downing, J. E., & Peckham-Harding, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 32(1), 16–30. https:// doi.org/10.2511/rpsd.32.1.16

9. Byrd, R.D., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. Journal of Pedagogical Research, 4(2), 72–82. https://doi.org/10. 33902/JPR.2020059790.

10. Pancsofar, N., & Petroff, J.G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 20(10), 1043–1053. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264.

11. Guise, M.; Habib, M.; Thiessen, K.; Robbins, A. Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. Teach. Teach. Educ. 2017, 66, 370–382, https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002.

12. Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. European Journal of Special Needs Education, 31(2), 187–201. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690.

13. Härkki, T. Vartiainen, H. Seitamaa-Hakkarainen, P. Hakkarainen, K. (2021) Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. Teaching and Teacher Education, 97, 103188 https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188.

14. Roschina, G.O., Rusanova, L.S., Kiseleva, T.G., Gavrilova, J.A., Dunganova, D.E., Galaguzova, Y.N. (2022) Impact of professional partnership on selfefficacy of inclusive teachers. International Scientific Congress «Knowledge, Man and Civilization», e-ISSN: 2357-1330, P.883-888, DOI: 10.15405/epsbs.2022.12.113.

15. Charyyarova, A.N. (2019). Teacher activity in inclusive education: Problematic aspects. Gaudeamus, (2/40). Retrieved November 13, 2025, from https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-pedagoga-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-problemnye-aspekty

16. Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380.

17. Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. International Journal of Inclusive Education, 27(1), 54–71. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.182144.

МРНТИ 15.81.21. **10.51889/2959-5967.2025.85.4.033**

Мамадалиев С.Т. [*1], *Боранбаева А. Р.* [2], *Абуова Б.Д.* [2], *Ортаева А.С.* [2], *Керимбекова Ж.У.* [2].

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

[1]*Казахский национальный педагогический университет им. Абая, (г.Алматы, Казахстан.)*
[2]*Южно-Казахстанского педагогический университет имени Ө.Жәнібеков, (г.Шымкент, Казахстан.)*

Аннотация

В статье рассматривается влияние технологии проектного обучения (Project-Based Learning, PBL) на развитие психологических компетенций будущих специальных педагогов. В ходе исследования были определены уровни эмпатии, эмоциональной регуляции, коммуникативной компетентности и профессиональной рефлексии студентов. Результаты демонстрируют наличие значимой положительной корреляции между эмпатией и профессиональной рефлексией, что указывает на взаимосвязь эмоциональной чувствительности и способности к анализу профессиональной деятельности. Отсутствие значимых взаимосвязей между остальными компетенциями свидетельствует об их относительной самостоятельности. Гистограммный анализ выявил выраженную неоднородность эмоциональной регуляции и рефлексивных навыков при относительно высоких показателях эмпатии и коммуникации. Полученные данные подтверждают, что технология PBL способствует развитию социально-эмоциональных навыков, повышает профессиональную готовность студентов и является эффективным инструментом подготовки специалистов для инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: проектное обучение, специальные педагоги, психологические компетенции, эмпатия, эмоциональная регуляция, профессиональная рефлексия, коммуникативная компетентность, инклюзивное образование.

Мамадалиев С.Т. [*1], *Боранбаева А. Р.* [2], *Абуова Б.Д.* [2], *Ортаева А. С.* [2], *Керимбекова Ж. У.* [2].
[1]*Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазахстан*
[2]*Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазахстан*

АРНАЙЫ ПЕДАГОГТАРДЫ ДАЯРЛАУДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРДІ ДАМЫТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ЖОБАЛЫҚ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада жобалық оқыту технологиясының (Project-Based Learning, PBL) арнайы педагогтарды кәсіби даярлау үдерісіндегі психологиялық құзыреттердің қалыптасуына әсері жан-жақты зерттеледі. Эмпирикалық зерттеу болашақ арнайы педагогтардың эмпатия, эмоционалдық реттеу, коммуникативтік құзыреттілік және кәсіби рефлексия деңгейлерін анықтауға бағытталды. Нәтижелер эмпатия мен кәсіби рефлексия арасында оң және статистикалық тұрғыдан мәнді байланыс бар екенін көрсетті, бұл эмоционалдық сезімталдық кәсіби өзін-өзі талдау қабілетін күшейтетінін дәлелдейді. Қалған құзыреттер арасында мәнді байла-

ныстардың болмауы олардың салыстырмалы түрде тәуелсіз дамитынын айғақтайды. Гистограммалар деректері эмоционалдық реттеу мен рефлексияда топішілік вариативтілік жоғары екенін, ал эмпатия мен коммуникация көрсеткіштері тұрақтырақ екенін көрсетті. Зерттеу нәтижелері PBL технологиясының студенттердің әлеуметтік-эмоционалдық белсенділігін арттырып, инклюзивті ортада кәсіби дайындыққа қажетті психологиялық дағдыларды қалыптастыруда тиімді педагогикалық құрал екенін дәлелдейді.

Кілт сөздер: жобалық оқыту, арнайы педагог, психологиялық құзыреттер, эмпатия, эмоционалдық реттеу, кәсіби рефлексия, коммуникативтік құзыреттілік, инклюзивті білім.

Mamadaliyev S.T.[1],Boranbayeva A.R.[2], Abuova B.D.[2], Ortayeva A.S.[2], Kerimbekova Zh.U.[2]
[1]Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
[2] O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University,Shymkent, Kazakhstan

PROJECT-BASED LEARNING AS A TOOL FOR DEVELOPING PSYCHOLOGICAL COMPETENCIES IN THE TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Abstract

This article investigates the impact of Project-Based Learning (PBL) on the development of psychological competencies among future special education teachers. The empirical analysis examined students' levels of empathy, emotional regulation, communication skills, and professional reflection. Findings revealed a statistically significant positive correlation between empathy and professional reflection, suggesting that emotional sensitivity enhances students' capacity for reflective analysis of their professional actions. The absence of significant correlations among other competencies indicates that they tend to develop independently. Histogram data showed considerable variability in emotional regulation and reflection, while empathy and communication demonstrated more stable and higher levels of development. The results confirm that PBL fosters socio-emotional engagement, strengthens professional readiness, and effectively supports the formation of essential psychological skills required for work in inclusive education settings. Therefore, PBL is considered a valuable pedagogical approach that should be more widely integrated into teacher training programs.

Keywords: project-based learning, special education teacher, psychological competencies, empathy, emotional regulation, professional reflection, communication skills, inclusive education.

Введение. Современная система инклюзивного образования предъявляет новые требования к процессу профессиональной подготовки специальных педагогов. Специалист, работающий с детьми с особыми образовательными потребностями, должен владеть не только академическими знаниями, но и высокоуровневыми психологическими компетенциями. Профессиональная деятельность специального педагога требует эмоциональной устойчивости, эмпатической чувствительности, стратегий разрешения конфликтов, умения выстраивать эффективную коммуникацию с родителями и учащимися, а также развитой профессиональной рефлексии. Недостаток данных компетенций затрудняет работу педагога в инклюзивной среде и может негативно сказаться на психоэмоциональном развитии ребенка.

Исследования в области образовательной психологии показывают, что проектная технология обучения значительно способствует развитию личностных, социальных и профессиональных компетенций студентов. Project-Based Learning (PBL) — это современная педагогическая технология, которая побуждает будущего специалиста к решению реальных проблем, проведению исследований, групповому взаимодействию и профессионально-рефлексивному мышлению. Этот метод формирует активную позицию студента и обеспечивает естественное развитие психологических компетенций. Анализ уровня разработанности исследуемой проблемы показывает, что в зарубежных исследованиях технология PBL широко используется в подготовке педагогов, инженерном образовании и медицинском обучении.

Однако исследований, посвящённых подготовке специальных педагогов, особенно в контексте развития психологических компетенций, пока недостаточно. Это подчеркивает актуальность выбранной темы. Цель исследования — теоретически и практическим путём обосновать возможности проектной технологии обучения как средства развития психологических компетенций в процессе подготовки специальных педагогов. Результаты исследования позволят усовершенствовать психологическую подготовку будущих специалистов, обновить содержание образовательных программ и разработать методические рекомендации, направленные на повышение качества инклюзивного образования.

Проблема подготовки специальных педагогов, включая развитие их психологических компетенций, является одним из актуальных направлений, всесторонне обсуждаемых в отечественных и международных научных исследованиях. Расширение системы инклюзивного образования усиливает требования к профессиональной подготовке специальных педагогов, подчёркивая важность таких психологических компетенций, как эмоциональная устойчивость, эмпатическая чувствительность, навыки управления конфликтами, эффективная коммуникация и профессиональная рефлексия.

В зарубежной литературе широко отмечается, что в основе профессионально-личностной подготовки педагога лежат его эмоциональная устойчивость, эмпатия и коммуникативные компетенции. Эти качества позволяют эффективно взаимодействовать с обучающимися, оптимально организовывать учебный процесс и принимать профессиональные педагогические решения. Как отмечает Д. Колб, обучение, основанное на опыте, развивает рефлексивное мышление педагога и является важным фактором профессионального роста, а рефлексия обеспечивает самопознание и осознанное совершенствование профессиональной деятельности. Поэтому личностно-эмоциональное развитие педагога рассматривается как значимый компонент его профессиональной компетентности [1]. Широкомасштабные мета-анализы Дж. Хэтти показывают, что профессиональные компетенции учителя оказывают решающее влияние на академические достижения учащихся. Автор подчёркивает, что более значимыми являются не методы обучения сами по себе, а профессиональная рефлексия педагога, качество обратной связи, понимание учебного процесса ученика и умение целенаправленно управлять им. Это доказывает, что профессиональная компетентность педагога включает не только теоретические знания, но и его личностные особенности, эмоциональную устойчивость и коммуникативные навыки[2]. С точки зрения Хэтти, профессионально-личностное развитие педагога является ключевым детерминантом эффективности обучения.

Friend & Cook подчёркивают особую роль командной работы и эффективной коммуникации в процессе подготовки специальных педагогов. В условиях инклюзивного образования согласованная деятельность специалистов, обмен информацией и совместное принятие решений напрямую влияют на качество учебно-воспитательной поддержки обучающихся. Авторы отмечают, что профессиональное взаимодействие не только усиливает потенциал педагога, но и способствует развитию его эмоциональных, социальных и коммуникативных компетенций [3]. Таким образом, командное взаимодействие рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной подготовки специального педагога.

Технология проектного обучения (Project-Based Learning — PBL) в последние годы активно рассматривается не только как дидактический инструмент, но и как психолого-педагогическая технология, способствующая формированию профессионально значимых личностных качеств будущих учителей. J. Larmer и J. Mergendoller подчёркивают, что вовлечение студентов в проектную деятельность усиливает внутреннюю учебную мотивацию, активизирует их познавательные процессы и способствует развитию таких психологических характеристик, как автономность, инициативность и ответственность [4]. Эти качества в психологии личности рассматриваются как важные компоненты саморегуляции и профессиональной зрелости, что делает использование PBL особенно ценным в процессе подготовки будущих педагогов .

Thomas (2000) подробно описывает, что проектная технология создаёт условия для развития целого спектра психологических компетенций: от способности к анализу и решению проблемных ситуаций до эмоционального контроля и рефлексивного мышления. В рамках проектной деятельности студент сталкивается с реальными, неопределёнными задачами, что стимулирует развитие когнитивной гибкости и критического мышления — ключевых категорий когнитивной психологии. [5] Кроме того, групповая работа способствует развитию социальных навыков и коммуникативных стратегий, причем эти процессы опираются на механизмы социального научения и межличностного взаимодействия, описанные в социальной психологии .

Исследования B. Joyce и M. Weil с позиций педагогической психологии показывают, что проектная и исследовательская деятельность активизируют личностную активность студентов, создавая условия для формирования таких социально-психологических навыков, как сотрудничество, эмпатия и ответственность. По сути, проектная работа служит естественной средой для развития эмоционального интеллекта — способности понимать собственные эмоции и эмоции других, управлять ими в совместной деятельности [6]. Это особенно важно для будущих педагогов, чья профессиональная эффективность напрямую зависит от качества межличностной коммуникации и умения выстраивать психологически комфортную образовательную среду. Hmelo-Silver подчёркивает, что PBL способствует развитию профессионального мышления и метакогнитивных процессов, включая самооценку, рефлексию и способность планировать собственные действия. С точки зрения когнитивной психологии, такие навыки относятся к метапознанию, а их высокий уровень является одним из ключевых факторов профессиональной компетентности учителя [7]. Решение сложных проектных задач требует от студентов переработки информации, рассмотрения альтернатив и оценки последствий, что усиливает их способность к рациональному и критическому анализу.

В исследованиях, посвящённых подготовке специальных педагогов, особое внимание уделяется эмоционально-психологическим компетенциям. Так, Batool & Tariq показывают, что эмоциональная устойчивость — одна из базовых характеристик, определяющих успешность работы педагога в инклюзивной среде. С позиции психологии эмоций она отражает способность человека управлять эмоциональными состояниями, сохранять спокойствие при стрессе и поддерживать продуктивное взаимодействие с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Эмоциональная устойчивость обеспечивает создание безопасного, поддерживающего и доверительного психологического климата в образовательной среде [8]. С.Роджерс, опираясь на гуманистическую психологию, выделяет эмпатию как центральную профессиональную компетенцию специалиста, работающего в сфере помогающих профессий. В контексте педагогики эмпатия обеспечивает понимание внутреннего мира ребёнка, способствует формированию доверительных отношений и эмоциональной безопасности. Для специального педагога это является критически значимым, поскольку дети с особенностями развития особенно нуждаются в чутком, эмпатийном взаимодействии [9]. Дж. Равен рассматривает профессиональную компетентность как сложную психологическую структуру, включающую когнитивные, эмоциональные, мотивационные и социальные компоненты. С точки зрения психологии деятельности, компетентность проявляется в реальных педагогических ситуациях и опирается на такие процессы, как саморегуляция, мотивация достижения, уверенность в себе и способность к эффективной коммуникации. Это подчёркивает необходимость комплексного подхода к подготовке педагогов, где развитие психологических качеств занимает не менее важное место, чем освоение теоретических знаний [10].

Отечественный исследования также дополняют научные взгляды в данном направлении, раскрывая важность психологических факторов в подготовке специальных педагогов. Кошжанова Г. А., рассматривая профессиональную компетентность специального педагога в тесной связи с его личностно-психологической подготовленностью, подчёркивает, что ключевую роль в достижении профессиональной эффективности играют такие психологические

качества педагога, как эмоциональная устойчивость, внутренняя мотивация, целеустремлённость, стрессоустойчивость и способность к саморегуляции. По мнению автора, профессиональная компетентность определяется не только объёмом теоретических знаний: она формируется во взаимосвязи с уровнем личностного развития педагога, его способностью к рефлексии, адекватной самооценке, эмпатийному пониманию и умением управлять собственными психоэмоциональными состояниями. Эти положения подчёркивают многогранную психологическую природу профессиональной компетентности и её неразрывную связь с личностными факторами [11]. Кроме того, исследования Кайыповой, Берикхановой и Бекмуратовой демонстрируют, что использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обладает особой психологической значимостью в процессе профессиональной подготовки будущих специальных педагогов. Авторы отмечают, что интерактивное обучение на основе ИКТ не только расширяет практический опыт студентов, но и активизирует их когнитивные процессы, усиливает эмоционально-положительное включение в учебную деятельность, развивает коммуникативную гибкость, креативность и чувство профессиональной самоэффективности.

Освоение современных технологий способствует самопознанию студентов, развитию эмоционального интеллекта, формированию устойчивой учебной мотивации и укреплению таких психологических качеств, как организованность, ответственность, гибкость мышления и способность к инновационному подходу. Результаты исследований показывают, что профессиональная компетентность специального педагога зависит от качества учебного опыта, уровня владения ИКТ, развития профессионально-коммуникативных навыков и умения эффективно использовать собственные личностно-психологические ресурсы [12].

В условиях инклюзивного образования UNESCO (2020) подчёркивает, что использование проектного, проблемного и практико-ориентированного обучения способствует эффективной подготовке специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями [13]. С психологической точки зрения, такие методы активизируют когнитивные процессы студентов, развивают эмоциональную устойчивость, формируют навыки социального взаимодействия и обеспечивают становление профессионального поведения будущего педагога.

Значимость проектного обучения в развитии профессиональной компетентности будущих учителей подробно раскрывается и в российских исследованиях. Т. В. Татьянина, характеризуя проектное обучение как эффективный инструмент профессионального становления, подчёркивает его психологический потенциал. По её мнению, проектная деятельность развивает не только познавательную активность, но и метакогнитивные процессы — планирование, рефлексию, самооценку, самоконтроль, которые в педагогической психологии рассматриваются как важнейшие индикаторы профессиональной компетентности [14].

С. С. Котова и И. И. Хасанова рассматривают проектное обучение как современную, гибкую и личностно-ориентированную технологию, развивающую творческое мышление, эмоционально-волевую устойчивость и коммуникативную гибкость студентов. Учёные подчёркивают, что проектная деятельность укрепляет инициативность, психологическую ответственность и социально-эмоциональную активность студентов. Эти качества непосредственно связаны с компонентами эмоционального интеллекта: самопониманием, управлением эмоциями, эмпатией и эффективным взаимодействием с другими [15].

В исследованиях P. Salovey и J. Mayer эмоциональный интеллект рассматривается как ключевая личностная характеристика профессионала, определяющая успешность его взаимодействия с окружающими. Способность осознавать, интерпретировать и регулировать эмоции, а также понимать эмоциональное состояние других людей, обеспечивает педагогу возможность выстраивать доверительные отношения, поддерживать позитивный эмоциональный климат и принимать взвешенные решения в сложных педагогических ситуациях. Эти качества активно формируются в условиях проектного обучения, что подтверждает психологическую ценность PBL в профессиональной подготовке педагогов [16].

Исследование Bradshaw и коллег демонстрирует, что проектное обучение существенно развивает социально-психологические навыки студентов: умение сотрудничать, вести переговоры, распределять ответственность, анализировать групповую динамику и участвовать в конструктивном обмене мнениями. Кроме того, проектная деятельность усиливает эмпатию, эмоциональную чувствительность и способность к эффективному взаимодействию в группе — важнейшие характеристики профессиональной компетентности специального педагога [17].

Таким образом, анализ научных работ показывает, что технология проектного обучения оказывает значительное влияние на развитие психологических компетенций будущих специальных педагогов — эмоционального интеллекта, эмпатии, коммуникативной компетентности, рефлексии и социально-личностной ответственности. Однако недостаточная изученность практико-ориентированных исследований в данном контексте, особенно по вопросам развития эмпатии, профессиональной рефлексии и социально-коммуникативных навыков, подчёркивает актуальность дальнейшего научного поиска.

Материалы и методы. В ходе исследования для определения уровня психологических компетенций будущих специальных педагогов была разработана диагностическая анкета, основанная на ключевых компонентах, выявленных в теоретическом анализе: эмпатия, эмоциональная регуляция, стратегии разрешения конфликтов, эффективная коммуникация, профессиональная рефлексия, стрессоустойчивость и профессиональная резильентность**.** Эти компоненты рассматриваются как психологическая основа профессиональной готовности специалиста, работающего в условиях инклюзивного образования. Содержание анкеты было направлено на оценку влияния технологии проектного обучения (PBL) на развитие указанных компетенций. При конструировании методики учитывались принципы гуманистической психологии, когнитивно-поведенческого подхода и концепции эмоционального интеллекта, что позволило комплексно оценить мотивационные, регулятивные и социально-психологические характеристики студентов. Анкета включала 24 пункта, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта, и содержала следующие 6 субшкал**:**

1. Эмпатическое взаимодействие – способность понимать эмоциональное состояние детей с особыми образовательными потребностями и проявлять социальную чувствительность.
2. Эмоциональная регуляция – умение контролировать эмоции в профессиональной деятельности и адекватно реагировать на стрессовые ситуации.
3. Стратегии разрешения конфликтов – способность конструктивно урегулировать спорные ситуации и находить оптимальные решения.
4. Коммуникативная компетентность – умение эффективно выстраивать общение с ребёнком, родителями и педагогическим коллективом.
5. Профессиональная рефлексия – способность анализировать собственную деятельность, оценивать сильные и слабые стороны, формировать стратегии профессионального саморазвития.
6. Стрессоустойчивость и профессиональная резильентность – способность противостоять эмоциональному напряжению, адаптироваться в сложных педагогических обстоятельствах и принимать взвешенные решения.

Анкетирование проводилось среди студентов 3–4 курсов специальной педагогики. Собранные данные были подвергнуты статистической обработке с использованием пакета SPSS. Для выявления взаимосвязей между компонентами психологических компетенций использовался корреляционный коэффициент Пирсона (r). Кроме того, были рассчитаны описательные статистики: среднее значение, медиана и стандартное отклонение.В завершение проведено сравнение уровней психологических компетенций студентов, обучавшихся с применением технологии PBL и без её применения, что позволило оценить влияние проектного обучения на динамику формирования профессионально значимых психологических качеств.

Таблица 1 - Описательные статистики

	Эмпатия	Эмоциональная регуляция	Коммуникация	Рефлексия
N	30	30	30	30
Пропущено	0	0	0	0
Среднее	4.07	3.70	4.10	3.40
Медиана	4.00	4.00	4.00	3.00
Стандартное отклонение	0.868	1.09	0.662	1.38
Минимум	3	2	3	2
Максимум	5	5	5	5

Результаты описательной статистики показали, что четыре ключевых психологических компетенции сформированы у студентов на уровне выше среднего. Наиболее высокие показатели были зафиксированы по шкалам Эмпатия (M = 4.07; SD = 0.87) и Коммуникация **(**M = 4.10; SD = 0.66). По шкалам Эмоциональная регуляция (M = 3.70) и Рефлексия (M = 3.40) значения студентов оказались более вариативными, что подтверждается повышенными значениями стандартного отклонения. Это указывает на наличие существенных различий внутри выборки, то есть уровень развития данных компетенций у студентов является неоднородным. Для выявления взаимосвязей между рассматриваемыми психологическими компетенциями был использован коэффициент корреляции Пирсона (Таблица 2).

Таблица 2 - Корреляционная матрица психологических компетенций (r Пирсона, N = 30)

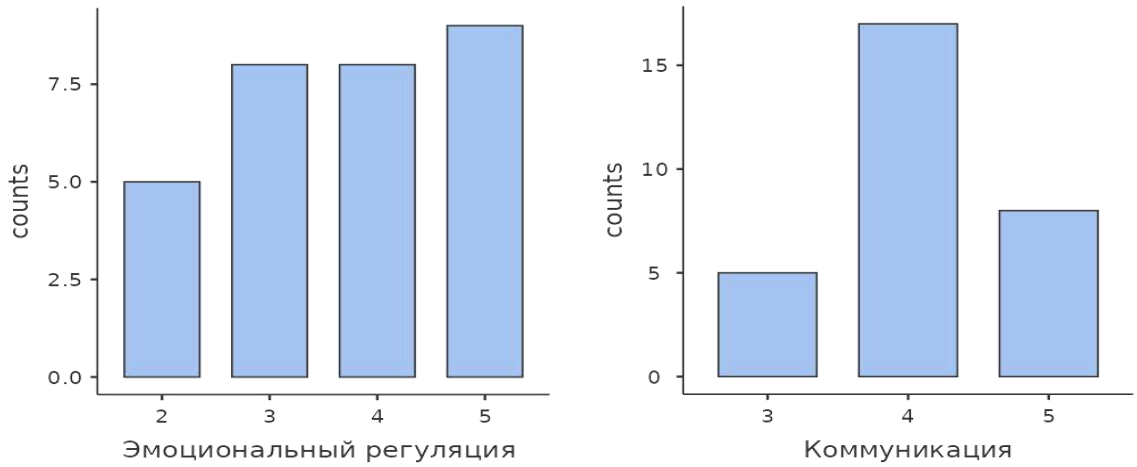
Переменные	Эмпатия	Эмоц. регуляция	Коммуникация	Рефлексия
Эмпатия	—	.095 (p = .618)	–.252 (p = .179)	.380* (p = .036)
Эмоц. регуляция	.095 (p = .618)	—	.043 (p = .821)	–.078 (p = .681)
Коммуникация	–.252 (p = .179)	.043 (p = .821)	—	.106 (p = .578)
Рефлексия	.380* (p = .036)	–.078 (p = .681)	.106 (p = .578)	—

* Примечание: значимые корреляции при $p < .05$ отмечены звёздочкой.

Как показано в таблице, между большинством исследованных психологических компетенций не выявлено статистически значимых взаимосвязей. Лишь между эмпатией и профессиональной рефлексией обнаружена слабая, но значимая корреляция положительного направления (r = .380, p < .05). Это указывает на то, что студенты с более высоким уровнем эмпатии обладают более выраженной способностью к глубокому анализу собственной профессиональной деятельности. Отсутствие значимых связей между остальными компетенциями свидетельствует о том, что они формируются у студентов относительно независимо друг от друга.

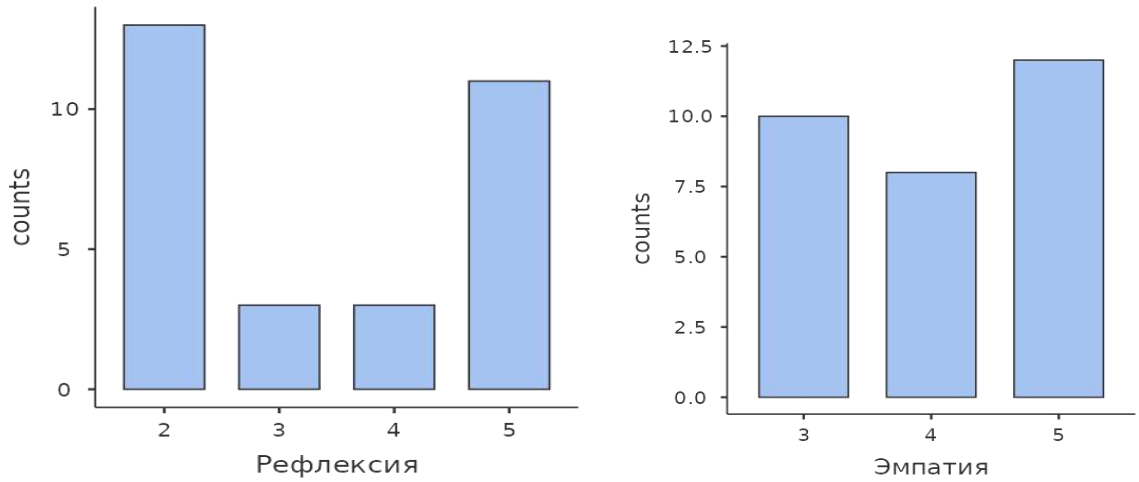
Полученные в ходе исследования гистограммы наглядно отражают особенности внутригруппового распределения психологических компетенций. Показатель эмоциональной регуляции продемонстрировал, что большинство студентов находятся в диапазоне 3–5 уровней. Наибольшая частота наблюдается на уровне 5, что указывает на достаточную сформированность навыков управления эмоциями и способности к саморегуляции в стрессовых ситуациях. В то же время наличие значений на уровне 2 свидетельствует о неоднородности эмоциональной устойчивости внутри группы. Эти результаты подтверждают, что навык эмоциональной регуляции зависит от индивидуальных особенностей студентов (Рисунок 1). Коммуникативная компетентность оказалась одним из наиболее стабильных показателей. Большинство респондентов выбрали уровень 4, что говорит о достаточно сформированной способности

студентов устанавливать эффективное взаимодействие. Небольшое количество значений на уровнях 3 и 5 показывает, что основная часть студентов сосредоточена в зоне средне-высокого развития компетенции. Подобная структура свидетельствует о равномерном распределении коммуникативных навыков внутри группы (Рисунок 2).



Гистограмма показателя рефлексии продемонстрировала неоднородную структуру. Высокая частота значений на уровнях 2 и 5 указывает на выраженную дифференциацию способности к профессиональному самоанализу среди студентов: у одной части рефлексия недостаточно развита, в то время как у другой она проявляется на высоком уровне. Низкая частота значений на уровнях 3–4 свидетельствует о высокой вариативности рефлексивных навыков. Данный результат подчёркивает необходимость развития у студентов компетенций профессионального самооценивания (Рисунок 3).

Уровень эмпатии у большинства студентов сосредоточен в высоких значениях. Наиболее часто встречаются уровни 4–5, что говорит о хорошо развитой эмоциональной чувствительности, способности понимать других и оказывать эмоциональную поддержку. Известно, что эмпатия как сформированная психологическая компетенция играет важную роль в практической педагогической деятельности, поэтому данный результат является позитивным показателем для будущих специалистов в области специальной педагогики (Рисунок 4).



Полученные результаты исследования позволяют комплексно оценить специфику формирования психологических компетенций будущих специальных педагогов в условиях использования технологии проектного обучения (PBL). Сравнение выявленных эмпирических

данных с теоретическими положениями, представленными в научной литературе, демонстрирует как совпадения, так и определённые расхождения, что требует детального анализа. Во-первых, результаты описательной статистики показали, что такие компетенции, как эмпатия и коммуникативная готовность, развиты у студентов на уровне выше среднего. Это согласуется с позициями C. Rogers [9], J. Larmer и J. Mergendoller [4], подчёркивающих, что участие в проектной деятельности способствует усилению эмоциональной чувствительности, социальной ориентированности и способности к эффективному межличностному взаимодействию. Высокие значения по шкале «Эмпатия» также подтверждают выводы педагогической психологии о том, что эмпатическое понимание является базовой компетенцией специалиста в инклюзивной среде. Для будущих специальных педагогов это особенно значимо, так как работа с детьми с особыми образовательными потребностями требует повышенной эмоциональной отзывчивости и способности к поддерживающему взаимодействию. Во-вторых, вариативность показателей по шкалам «Эмоциональная регуляция» и «Рефлексия» демонстрирует неоднородность психоэмоциональной готовности студентов. Согласно исследованиям Batool & Tariq [8] и Thomas [5], развитие эмоциональной устойчивости и профессиональной рефлексии напрямую связано с опытом практико-ориентированной деятельности, который не всегда в равной степени доступен всем обучающимся. Высокое стандартное отклонение и различия в показателях внутри группы указывают на необходимость усиления целенаправленной работы по развитию навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и осознанной рефлексии в рамках образовательного процесса. Интерпретация гистограмм дополнительно уточняет полученные результаты. Так, показатели эмоциональной регуляции показали концентрацию значений в диапазоне 3–5 уровней, что подтверждает наличие у большинства студентов базовых навыков эмоционального контроля. Однако присутствие низких значений (уровень 2) демонстрирует различия в способности студентов управлять эмоциями в стрессовых ситуациях. Подобная неоднородность соответствует выводам B. Joyce и M. Weil [6] о том, что развитие эмоционального интеллекта требует длительной практики, включённости в социально значимую деятельность и регулярной рефлексии.

Структура уровня коммуникативной компетентности показала относительную стабильность. Большинство респондентов продемонстрировали значения выше среднего, что соответствует теоретическим положениям Friend & Cook [3] о значении командного взаимодействия и профессиональной коммуникации для подготовки специальных педагогов. Результаты исследования подтверждают, что коммуникативные навыки развиваются достаточно равномерно и являются одним из наиболее устойчивых компонентов профессиональной компетентности студентов. Особый интерес представляет гистограмма показателя рефлексии, демонстрирующая поляризированность группы: высокая частота значений на уровнях 2 и 5 отражает выраженные различия в способности к профессиональному самоанализу. Подобная дифференциация перекликается с выводами Д. Колба [1] и Т. В. Татьяниной [14] о том, что рефлексивное мышление формируется неравномерно и требует специально организованных условий, способствующих осознанному анализу собственной деятельности. Данный результат свидетельствует о необходимости более системной работы над развитием метакогнитивных навыков студентов — самооценки, планирования, самоконтроля и анализа профессиональных действий.

Корреляционный анализ выявил только одну статистически значимую связь — между эмпатией и профессиональной рефлексией ($r = .380$, $p < .05$). Это подтверждает утверждения J. Hattie [2] о том, что развитие эмпатических качеств усиливает способность педагога к осмысленному анализу педагогических ситуаций и качественной обратной связи. Отсутствие значимых связей между другими компетенциями показывает, что они могут формироваться относительно автономно и требуют дифференцированного педагогического воздействия.

Сопоставление полученных данных с позицией исследователей Salovey & Mayer [16] и Bradshaw [17] позволяет утверждать, что технология проектного обучения действительно

способствует развитию социально-психологических компетенций, однако степень этого влияния неоднородна. Эмпатия и коммуникация демонстрируют стабильный рост, тогда как эмоциональная регуляция и рефлексия требуют более целенаправленных условий и педагогического сопровождения. В целом, результаты исследования подтверждают высокую значимость PBL как инструмента формирования психологических компетенций будущих специальных педагогов, однако выявленные различия в уровне развития отдельных навыков подчёркивают необходимость усиления психолого-педагогической поддержки и разработки адаптированных форм проектной деятельности для студентов с различными уровнями психоэмоциональной готовности.

Заключение. Проведённое исследование позволило определить особенности формирования психологических компетенций будущих специальных педагогов в условиях применения технологии проектного обучения (PBL). Полученные данные показывают, что такие ключевые компетенции, как эмпатия и коммуникативная готовность, у большинства студентов находятся на уровне выше среднего, что свидетельствует о положительном влиянии проектной деятельности на развитие социально-эмоциональных навыков. В то же время показатели эмоциональной регуляции и профессиональной рефлексии демонстрируют значительную вариативность внутри студенческой группы. Это указывает на неоднородность психоэмоциональной готовности будущих специалистов и подчёркивает необходимость целенаправленного педагогического сопровождения в развитии навыков саморегуляции и осознанного анализа профессиональной деятельности. Статистически значимая связь между эмпатией и профессиональной рефлексией подтверждает теоретические выводы о взаимозависимости эмоциональной чувствительности и способности к глубокому самопознанию. Обобщённые результаты позволяют заключить, что технология проектного обучения обладает значительным психолого-педагогическим потенциалом и является эффективным средством формирования профессионально значимых психологических компетенций. Однако её влияние проявляется неодинаково в отношении различных компонентов, что требует разработки дифференцированных образовательных условий и методических подходов.

Практические рекомендации заключаются в том, что подготовка будущих специальных педагогов должна включать целенаправленное развитие профессиональной рефлексии, эмоциональной регуляции и эмпатийно-коммуникативных навыков. Для этого рекомендуется использовать рефлексивные задания и анализ кейсов, проводить тренинги по стресс-менеджменту и моделированию педагогических ситуаций, а также активнее применять групповые и парные проекты, стимулирующие эмоциональное понимание и взаимодействие. Интеграция PBL в учебные дисциплины, регулярная диагностика психологических компетенций и адресная психолого-педагогическая поддержка студентов с низкими показателями саморегуляции помогут повысить эффективность их профессиональной подготовки.

Список использованной литературы

1. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. 256 p.

2. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2009. 378 p.

3. Friend M., Cook L. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals. Boston: Pearson, 2012. 336 p.

4. Larmer J., Mergendoller J. Seven Essentials for Project-Based Learning // Educational Leadership. 2010. Vol. 68(1). P. 34–37.

5. Thomas J.W. A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000. 45 p.

6. Joyce B., Weil M. Models of Teaching. Boston: Allyn and Bacon, 2000. 480 p.

7. Hmelo-Silver C.E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? // Educational Psychology Review. 2004. Vol. 16(3). P. 235–266.

8. Batool A., Tariq R. Teachers' Emotional Stability and its Impact on Classroom Interactions // Journal of Educational Research. 2018. Vol. 21(2). P. 115–127.

9. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.

10. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984. 216 p.

11. Koshzhanova G.A. Kásibi quzírettilikti qalyptastyru negizderi // Pedagogika zhane psikhologiya. 2019. №3. B. 42–47.

12. Kaipova Zh.M., Berikkhanova A., Bekmuratova G.T. Bolashaq arnaiy pedagogtardyn kásibi quzírettigin qalyptastyruda AKT qoldanudyn psikhologiyalyq–pedagogikalyq múmkindikteri // Vestnik Abai KazNPU. 2022. №2. DOI: 10.51889/2022-2.1728-7847.04.

13. UNESCO. Inclusive Teacher Education: Global Report. Paris: UNESCO Publishing, 2020. 120 p.

14. Tatyanina T.V. Proektnoe obuchenie v formirovanii professional'noi kompetentnosti budushchego uchitelya // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. №5. S. 35–39.

15. Kotova S.S., Khasanova I.I. Proektnoe obuchenie — innovatsionnyj podkhod k organizatsii uchebnogo protsessa. 2022. 115 s.

16. Salovey P., Mayer J.D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9(3). P. 185–211.

17. Bradshaw C.P., Waasdorp T.E., O'Brennan L.M. Effects of Classroom-Based Interventions on Students' Social Skills and Behaviour // School Psychology Review. 2012. Vol. 41(2). P. 165–178.

References

1. Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

2. Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.

3. Friend, M., & Cook, L. (2012). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals. Boston: Pearson.

4. Larmer, J., & Mergendoller, J. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. Educational Leadership, 68(1), 34–37.

5. Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

6. Joyce, B., & Weil, M. (2000). Models of Teaching. Boston: Allyn and Bacon.

7. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266.

8. Batool, A., & Tariq, R. (2018). Teachers' Emotional Stability and its Impact on Classroom Interactions. Journal of Educational Research, 21(2), 115–127.

9. Rogers, C. (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.

10. Raven, J. (1984). Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Oxford: Oxford Psychologists Press.

11. Koshzhanova, G. A. (2019). Kasibi quzirettilikti qalyptastyru negizderi. Pedagogika zhane psikhologiya, 3, 42–47.

12. Kaipova, Zh. M., Berikkhanova, A., & Bekmuratova, G. T. (2022). Psychological-pedagogical potential of ICT in the training of future special teachers. Vestnik Abai KazNPU, 2. https://doi.org/10.51889/2022-2.1728-7847.04

13. UNESCO. (2020). Inclusive Teacher Education: Global Report. Paris: UNESCO Publishing.

14. Tatyanina, T. V. (2012). Project-based learning in developing professional competence of future teachers. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal, 5, 35–39.

15. Kotova, S. S., & Khasanova, I. I. (2022). Project-based learning as an innovative approach in education.

16. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, *9(3), 185–211.*

17. Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & O'Brennan, L. M. (2012). Effects of Classroom-Based Interventions on Students' Social Skills and Behaviour. School Psychology Review, *41(2), 165–178.*

IRSTI: 15.31.31 **10.51889/2959-5967.2025.85.4.034**

A.A. Orazgulova [1], Askarova A.T. [2], G.O. Tazhina [1], R.N. Lodhi [3]*
[1] Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
[2] NSPICW "Orken", Ministry of Education of the RK, Almaty, Kazakhstan
[3] University of the Punjab, Lahore, Pakistan

PSYCHOLOGICAL FACTORS INFLUENCING THE SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UNIVERSITIES: CURRENT APPROACHES AND EMPIRICAL STUDY

Abstract

The article presents the results of a preliminary pilot study conducted as part of a doctoral dissertation aimed at examining the psychological and organisational factors influencing the engagement of students with special educational needs (SEN). The study involved 39 respondents with diverse health and developmental conditions (15 men and 24 women) studying in an inclusive educational environment. All participants had individual educational needs requiring specialised academic and psychological support. The relevance of the study is determined by the need to improve the quality of inclusive education, enhance the psychological mechanisms of social and academic adaptation of students with SEN, and optimise systems of support and accompaniment within higher education institutions. The purpose of the study is to identify the relationships between the level of institutional support, the availability of educational resources, and the degree of engagement of students with SEN in the educational process. Data were collected using a structured psycho-pedagogical questionnaire – the international methodology of the WHODAS 2.0, designed to assess the degree of functioning and participation of individuals with disabilities. Statistical data analysis was performed using quantitative methods. The results revealed a significant positive correlation between the level of support and engagement ($p < 0.05$), as well as between resource accessibility and engagement ($r = 0.45$, $p < 0.05$). The scientific novelty of the research lies in expanding the theoretical understanding of the factors influencing psychological engagement among students with special educational needs within inclusive education. The findings clarify the role of institutional support, accessibility, and psychosocial functioning as key predictors of educational motivation and social integration of students with SEN. The practical significance of the study lies in the potential application of its results for developing psycho-pedagogical support programmes and enhancing the effectiveness of inclusive practices in higher education institutions.

***Key words*:** social adaptation, students with special educational needs, psychological factors, university environment, inclusive education.

А.А. Оразгулова [1], А.Т. Аскарова [2], Г.О. Тажина [1], Р.Н. Лодхи [3]*
[1] Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

[2] ҚР Оқу-ағарту министрлігі «Өркен» БӘАҰҒПИ, Алматы, Қазақстан
[3] Пенджаб университеті, Лахор, Пәкістан

УНИВЕРСИТЕТТЕРДЕГІ АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУІНЕ ЫҚПАЛ ЕТЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ФАКТОРЛАР: ҚАЗІРГІ ТӘСІЛДЕР МЕН ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада арнайы білім беру қажеттіліктері (АБҚ) бар студенттердің оқу үдерісіне қатысуына ықпал ететін психологиялық және ұйымдастырушылық факторларды зерттеуге бағытталған докторлық диссертация шеңберінде жүргізілген алдын ала пилоттық зерттеудің нәтижелері ұсынылады. Зерттеуге инклюзивті білім беру ортасында оқитын денсаулық жағдайлары мен даму ерекшеліктері әртүрлі 39 респондент (15 ер адам және 24 әйел) қатысты. Барлық қатысушылар оқу үдерісінде арнайы академиялық және психологиялық қолдауды талап ететін жеке білім беру қажеттіліктеріне ие болды. Зерттеудің өзектілігі инклюзивті білім берудің сапасын арттыру, АБҚ бар студенттердің әлеуметтік және академиялық бейімделуінің психологиялық механизмдерін жетілдіру, сондай-ақ жоғары оқу орындарындағы қолдау және сүйемелдеу жүйелерін оңтайландыру қажеттілі-гімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты – институционалдық қолдау деңгейі, білім беру ресурстарының қолжетімділігі және АБҚ бар студенттердің оқу үдерісіне тартылу дәрежесі арасындағы өзара байланыстарды анықтау. Деректер халықаралық әдістеме – WHODAS 2.0 психологиялық-педагогикалық құрылым-далған сауалнамасы арқылы жиналды, ол мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың қызмет ету деңгейі мен қатысу дәрежесін бағалауға арналған. Статистикалық деректерді талдау сандық әдістерді қолдану арқылы жүргізілді. Нәтижелер қолдау деңгейі мен тартылу арасында статистикалық тұрғыдан маңызды оң корреляцияның ($p < 0.05$), сондай-ақ ресурстардың қолжетімділігі мен тартылу көрсеткіштері арасында да оң байланыс бар екенін көрсетті ($r = 0.45$, $p < 0.05$). Зерттеудің ғылыми жаңалығы инклюзивті білім беру жағдайында арнайы білім беру қажеттіліктері бар студенттердің психологиялық тартылуына әсер ететін факторлар туралы теориялық түсініктерді кеңейтуінде болып табылады. Нәтижелер институционалдық қолдау, қолжетімділік және психосоциалдық қызмет ету деңгейінің оқу мотивациясы мен әлеуметтік интеграцияның негізгі детерминанттары ретіндегі рөлін нақтылайды. Зерттеудің практикалық маңыздылығы – оның нәтижелерін психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларын әзірлеуде және жоғары оқу орындарындағы инклюзивті тәжірибелердің тиімділігін арттыруда қолдану мүмкіндігінде.

Негізгі сөздер: әлеуметтік бейімделу, арнайы білім беру қажеттіліктері бар студенттер, психологиялық факторлар, университет ортасы, инклюзивті білім беру.

Оразгулова А.А. [1] , Аскарова А.Т. [2], Тажина Г.О. [1], Лодхи Р.Н. [3]*
[1] Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)
[2] НАО «ННПИБД «Өркен» Министерства Просвещения РК (Алматы, Казахстан)
[3] Пенджабский университет (Лахор, Пакистан)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УНИВЕРСИТЕТАХ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация

В статье представлены результаты предварительного пилотного исследования, выполнен-ного в рамках докторской диссертации, направленной на изучение психологических и

организационных факторов, влияющих на вовлечённость студентов с особыми образовательными потребностями (ООП). В исследовании приняли участие 39 респондентов с различными состояниями здоровья и особенностями развития (15 мужчин и 24 женщины), обучающихся в инклюзивной образовательной среде. Все участники имели индивидуальные образовательные потребности, требующие специализированной академической и психологической поддержки.

Актуальность исследования определяется необходимостью повышения качества инклюзивного образования, совершенствования психологических механизмов социальной и академической адаптации студентов с ООП, а также оптимизации систем поддержки и сопровождения в высших учебных заведениях. Цель исследования – выявить взаимосвязи между уровнем институциональной поддержки, доступностью образовательных ресурсов и степенью вовлечённости студентов с ООП в образовательный процесс.

Сбор данных осуществлялся с использованием международной психолого-педагогической методики WHODAS 2.0, предназначенной для оценки уровня функционирования и участия лиц с ограничениями здоровья. Статистический анализ данных проводился с применением количественных методов. Результаты выявили статистически значимую положительную корреляцию между уровнем поддержки и вовлечённостью ($p < 0.05$), а также между доступностью ресурсов и вовлечённостью ($r = 0.45$, $p < 0.05$).

Научная новизна исследования заключается в расширении теоретического понимания факторов, влияющих на психологическую вовлечённость студентов с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Полученные результаты уточняют роль институциональной поддержки, доступности и психосоциального функционирования как ключевых предикторов учебной мотивации и социальной интеграции студентов с ООП. Практическая значимость работы состоит в возможности применения её результатов при разработке программ психолого-педагогического сопровождения и повышении эффективности инклюзивных практик в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: социальная адаптация, студенты с особыми образовательными потребностями, психологические факторы, университетская среда, инклюзивное образование.

INTRODUCTION. The psychological adaptation of students with special educational needs within higher education represents a complex, multidimensional process involving cognitive, emotional, motivational, and social components. Although inclusive education policies formally guarantee equal access to learning, the real conditions of adaptation depend largely on the psychological resources of students and the quality of institutional support provided by universities.

Scientific evidence indicates that students with SEN experience a higher risk of academic and psychosocial difficulties, including elevated anxiety, reduced self-efficacy, and limited sense of belonging to the university community [1, 2]. These difficulties may stem not only from functional limitations but also from insufficient emotional support, limited peer interaction, and inconsistent pedagogical practices [3]. Such factors weaken engagement in learning activities and impede both academic progress and psychological well-being.

Research by Ryan and Struhs (2004) highlights that the barriers faced by students with special educational needs in higher education extend far beyond physical accessibility and are deeply embedded in the psychological and sociocultural climate of the university environment. The authors emphasise that many students encounter implicit exclusion through negative attitudes, limited academic flexibility, and insufficient interpersonal support from both peers and faculty. These barriers reduce the sense of belonging and diminish academic self-efficacy, ultimately undermining the adaptive potential of students with SEN [4].

Building on these findings, contemporary research demonstrates that successful adaptation of students with SEN is shaped not only by external conditions but also by a set of internal psychological mechanisms. Perceived social support, self-regulation skills, stress resilience, and the quality of

interpersonal communication have been identified as key determinants of engagement and academic functioning within inclusive university settings. Despite the increasing number of studies addressing these aspects, the existing literature still lacks comprehensive models that conceptualise adaptation as an integrated psychological process driven by the interaction of personal, interpersonal, and organisational factors. This gap underscores the need for a more holistic scientific perspective on the mechanisms facilitating or hindering the inclusion of students with SEN.

In the context of Kazakhstan, inclusive practices have expanded in recent years; however, universities continue to face challenges related to the insufficient development of psychological and pedagogical support services and the inconsistency of institutional responses to SEN-related needs. Empirical findings indicate that many students with SEN lack access to adequate counselling, adaptive learning strategies, and structured emotional support, which collectively undermines their engagement and academic motivation.

Given these gaps, there is a need for systematic psychological research aimed at identifying the factors that facilitate or obstruct successful adaptation and engagement among students with SEN. Addressing this issue is essential for improving the quality of inclusive education and for developing evidence-based psychological support models that enhance students' functioning and participation within the university environment.

The aim of this article is to conduct a theoretical and methodological analysis of the psychological conditions that contribute to the successful adaptation of students with SEN in the university educational environment.

The following objectives are set within the study:

1. To define the concepts of adaptation, psychological conditions, and inclusive environment in the context of higher education;
2. To analyze key internal and external psychological factors influencing the adaptation of students with SEN;
3. To systematize contemporary theoretical approaches and identify the most significant directions for future research.

Literature review. The contemporary scientific literature conceptualises the adaptation of students with special educational needs in higher education as a multidimensional psychological process arising at the intersection of personal resources, interpersonal interactions, and institutional conditions. Current theoretical frameworks converge on the view that adaptation is not merely behavioural adjustment but a dynamic socio-emotional and cognitive regulation process shaped by individual agency, perceived support, and contextual affordances [5;6].

A central emphasis across modern research is placed on the role of self-efficacy and autonomous motivation, which have been consistently linked to academic persistence, emotional stability, and coping among students with disabilities [7-9]. These internal mechanisms operate in parallel with emotion-regulation capacities and resilience, which determine the ability to navigate stressors associated with academic overload, communication barriers, and inconsistent institutional support [10;11].

Complementing individual-level explanations, ecological and social-contextual models offer a systemic understanding of adaptation. Bronfenbrenner's ecological systems theory, updated in contemporary applications to inclusive education, demonstrates that adaptation outcomes depend on the interplay of micro-level relationships with peers and faculty, meso-level organisational practices, and macro-level cultural norms [12]. These findings are reinforced by disability studies scholars who argue that inclusion depends less on individual characteristics and more on the removal of structural and psychological barriers, such as inflexible teaching formats, lack of accommodations, and negative faculty attitudes [13].

The social model of disability and relational perspectives emphasise psychological safety, belonging, and recognition as fundamental determinants of successful inclusion. Empirical studies consistently demonstrate that a sense of belonging mediates the relationship between institutional

climate and academic engagement, with particularly strong effects among students with SEN [14;15]. Positive peer relationships, accessible communication with instructors, and inclusion in academic or extracurricular communities significantly reduce anxiety and enhance emotional well-being [16].

Across studies, institutional and pedagogical factors consistently appear as decisive for inclusion quality. International research identifies flexible teaching practices, universal design for learning (UDL), tutoring systems, and availability of psychological counselling as key mechanisms improving academic outcomes for students with SEN [17]. Effective inclusion is characterised not only by physical accessibility but by the presence of supportive social norms, empathy-based interaction, and organisational responsiveness to student needs.

Recent integrative works highlight that adaptation is best conceptualised through four interdependent dimensions: (1) communicative integration (competence in interacting with peers and faculty), (2) emotional integration (sense of belonging, psychological comfort), (3) role adaptation (mastery of academic and social roles), and (4) normative-value alignment (internalisation of institutional norms and expectations) [12;15]. These dimensions collectively determine students' capacity to function autonomously, maintain academic motivation, and participate meaningfully in university life.

Taken together, the literature demonstrates that successful adaptation of students with SEN results from the synergy of personal dispositions (motivation, self-efficacy, resilience), relational experiences (support, acceptance, communication), and institutional conditions (inclusive policies, accessible pedagogies, supportive climate). Psychological adaptation emerges as a cumulative and developmental process shaped by the degree to which the educational environment supports autonomy, competence, and social connectedness.

MATERIALS AND METHODS This article presents the results of a preliminary pilot study, conducted alongside a literature review of the most recent and contemporary research in the field of social adaptation of students with special educational needs (SEN). The pilot study aimed to explore key psychological factors influencing social engagement and accessibility within university environments, serving as a foundational step before the main doctoral research.

The study involved 39 respondents aged between 17 and 22 years. Participants were selected through purposive sampling to capture a range of experiences regarding accessibility and social participation. Data collection was carried out using a structured questionnaire specifically developed for this research. The instrument included items addressing perceived social support, resource accessibility, awareness of available support services, perceived barriers, and involvement in social activities at university. An online survey was conducted via Google Forms among undergraduate students of Al-Farabi Kazakh National University (KazNU).

The sample consisted of 15 males and 24 females. All participants were assessed using the World Health Organization Disability Assessment Schedule 2.0 (WHODAS 2.0), a standardized instrument developed by the World Health Organization to measure health and disability across cultures and health conditions [18]. WHODAS 2.0 is grounded in the conceptual framework of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) and is designed to capture the degree to which health limitations affect an individual's everyday functioning.

The WHODAS 2.0 includes 36 items covering six domains:

1. Cognition (understanding and communicating),
2. Mobility (moving and getting around),
3. Self-care (hygiene, dressing, eating, and staying alone),
4. Getting along (interacting with other people),
5. Life activities (household, work, or academic tasks), and
6. Participation (community activities, barriers, and emotional impact).

Each item is rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 (none) to 5 (extreme or cannot do), reflecting the level of difficulty experienced over the past 30 days. The total score ranges from 36 to 180, with higher scores indicating greater disability or functional limitation. For interpretive clarity,

raw scores were standardized to a 0–100 scale, where higher values represent lower levels of accessibility or increased participation barriers.

The WHODAS 2.0 provides both domain-specific and global disability scores, allowing researchers to examine functioning in particular areas as well as overall well-being. The instrument demonstrates high internal consistency (Cronbach's α = 0.86–0.98 across domains) and strong construct validity, supporting its use for diverse populations, including students with disabilities.

Data analysis was conducted using SPSS Statistics version 26.0 (IBM Corp., 2019). The study employed both quantitative (descriptive statistics, Pearson's correlation, and χ^2 tests) and qualitative approaches to assess the relationships between institutional support, resource accessibility, and student engagement. Scores from WHODAS 2.0 were normalized and ranked to explore associations between perceived functional barriers and levels of inclusion within the higher education environment.Qualitative Analysis. A thematic content analysis was conducted for the open-ended survey questions. The following key themes emerged:

- Limited awareness of available resources,
- Physical barriers (e.g., elevators, bathrooms, transport),
- Gaps in communication with university staff,
- Positive experiences related to inclusive education (e.g., flexible deadlines, individual accommodations).

The quantitative phase of analysis included:

- Descriptive statistics (mean scores, normalized values),
- Pearson correlation analysis to assess linear relationships between variables,
- Chi-square tests of independence to examine associations between categorical variables.

Prior to the main data collection, the questionnaire underwent a pilot testing phase to verify clarity, reliability, and relevance of the items, allowing refinement based on participant feedback. This mixed-method approach combining empirical data with a review of contemporary literature provides a comprehensive framework to understand the complex interplay of psychological and environmental factors affecting social adaptation in students with SEN.

RESULTS The empirical part of this pilot study was conducted among 39 undergraduate students with officially documented special educational needs (SEN), aged 17 to 22 years, with 15 male and 24 female participants. The sample included individuals with a variety of functional limitations, such as musculoskeletal, sensory, and chronic health conditions, all of whom are currently enrolled in inclusive educational programs at the university level.

To assess functional and social aspects of adaptation, participants were evaluated using the World Health Organization Disability Assessment Schedule 2.0 (WHODAS 2.0), a globally recognized instrument that captures six key domains: cognition, mobility, self-care, getting along, life activities, and participation. The tool allows for quantitative assessment of functional difficulties on a standardized scale.

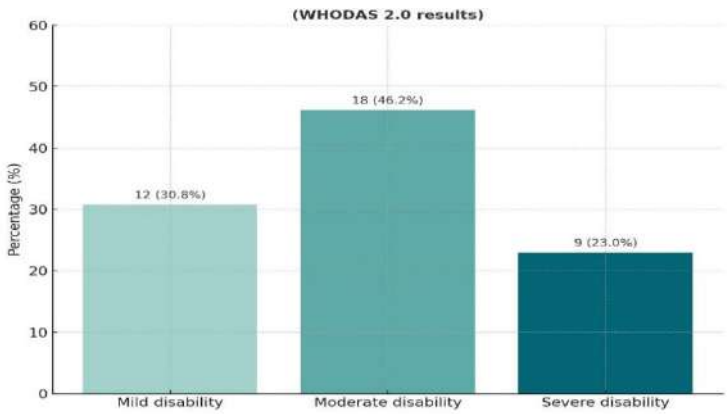


Figure 1 – Severity of Functional Limitations among Students (WHODAS 2.0 results)

According to WHODAS 2.0 results (see Fig. 1), participants were classified into three groups based on the severity of functional limitations:

- Mild disability - 12 students (30.8%),
- Moderate disability - 18 students (46.2%),
- Severe disability - 9 students (23.0%).

Descriptive statistics of key variables for the study group showed the following mean scores (based on normalized scales):

- Accessibility: 1.3 out of 2,
- Social support: 0.7 out of 1,
- Awareness of available resources: 0.5 out of 1,
- Perceived barriers: 0.75 out of 1,
- Social engagement: 0.6 out of 1.

These results reveal a moderate level of perceived accessibility and support, but simultaneously a relatively high perception of barriers to participation, indicating persistent challenges despite some available support.

Table 2. – Content Analysis

№	Category	Key Result
1	Gender	Majority female (~75%)
2	Type of Disability	Vision, motor, neuro, hearing impairments
3	Info Availability	Most say info is available
4	Counselling	Only 3 know provider
5	Faculty Preparation	Mixed responses
6	Financial Support	Low awareness
7	Learning Environment	Partially accessible
8	Toilets/Sanitation	Problems reported
9	Dormitories	Not adapted
10	Transport	No university transport
11	Nutrition	No special menu (mostly)
12	Flexible Deadlines	Some flexibility
13	Exam Adaptations	Partially implemented
14	Equipment	Limited equipment
15	Career Counselling	Almost absent
16	Social Participation	Restricted participation
17	Recommendations	Infrastructure, equipment, info

Content Analysis (Thematic summary approach), as the data were coded into key categories, summarizing participant responses into descriptive themes without in-depth interpretative phenomenological analysis (table 1).

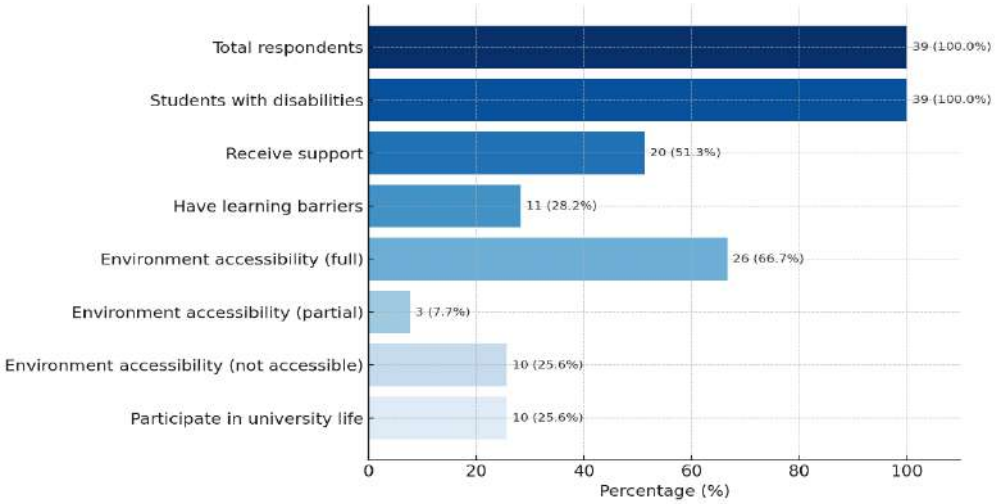


Figure 2. – Summary of Students with Disabilities Survey

Descriptive analysis revealed that out of 39 respondents with SEN. Among them, 51.3% received support, while 28.2% reported experiencing barriers in learning. Only 66.7% perceived the environment as fully accessible, 7.7% as partially accessible, and 25.6% as not accessible. Furthermore, 33.3% received information about services, and 25.6% participated in university life. See Figure 2 for a visual representation of these findings. Bar plot illustrating the percentage distribution of students with disabilities by key variables.

Statistical analysis revealed a significant association between perceived social support and engagement in social activities ($\chi^2 = 6.5$, $p = 0.01$). This indicates that students perceiving higher levels of social support tend to be more actively involved in university social life.

Table 3. – Chi-Square Test of Independence

	Active	Passive	Total
High social support	15	5	20
Low social support	6	13	19
Total	21	18	39

χ^2 (1, N = 39) = 6.5, p = 0.01. This result is statistically significant, indicating that students who perceive higher levels of social support are more likely to be actively engaged in university life. This study revealed a significant relationship between perceived social support and social participation among students with disabilities. While support systems are in place, perceived barriers remain high. Findings underscore the need for improved accessibility, better communication, and targeted awareness efforts to foster inclusive academic and social environments.

Table 4. – Pearson Correlation Analysis

Variables	r	p-value
Social support – Social engagement	0.45	0.02
Accessibility – Social engagement	0.50	0.01
Barriers – Social engagement	-0.40	0.03
Accessibility – Participation in social activities	0.45	0.02
Awareness – Social engagement	0.35	0.06

Furthermore, a positive correlation was found between resource accessibility and social engagement ($r = 0.45$, $p = 0.02$), indicating that improved access to physical, informational, and

institutional support systems facilitates more active student involvement in social life. The main findings revealed: a statistically significant relationship between the level of perceived support and social engagement ($p < 0.05$); a moderate positive correlation between resource accessibility and both general engagement and participation in social activities ($r = 0.45$, $p = 0.02$). These results highlight the pivotal role of both structural accessibility and social support systems in fostering inclusive university environments.

DISCUSSION. The findings of this study confirm the critical role of social support, accessibility, and inclusive practices in facilitating the adaptation and social integration of students with special educational needs in higher education. Consistent with previous research, the results demonstrate that emotional, informational, and practical support from faculty, peers, and institutional structures significantly buffer the challenges associated with disabilities, enhancing engagement, self-efficacy, and psychological well-being [13;16]. The positive correlation between accessibility and engagement underscores the importance of tangible inclusive measures, including physical infrastructure, academic accommodations, and effective communication of resources. At the same time, the persistent perception of barriers highlights gaps in existing support systems, indicating the need for ongoing improvements in the inclusivity and responsiveness of university environments.

Recent empirical research by Moldakhanova et al. (2025) provides direct evidence on the psychological conditions facilitating adaptation of students with special educational needs in higher education. Their study highlights that effective adaptation is mediated by a combination of internal resources and external factors including social support from peers and faculty, institutional accessibility, and inclusive practices [19]. The findings reinforce the notion that adaptive success is not solely dependent on structural provisions, but critically involves psychosocial processes that enable students to engage fully in academic and social university life. This aligns with broader theoretical frameworks emphasizing the interaction between personal, interpersonal, and institutional determinants of adaptation [7;17].

Despite these valuable insights, the study has several limitations. The relatively small and homogeneous sample (n=39) limits generalizability, and the cross-sectional design prevents causal conclusions or analysis of adaptation over time. Data were collected via self-report, introducing potential subjectivity, and the absence of a control group prevents direct comparison with students without SEN. Moreover, the single-institution sample may not reflect broader systemic trends. Nonetheless, this pilot research provides a foundation for further investigations and has several strengths, including the use of a standardized international instrument (WHODAS 2.0), which ensures reliability and cross-contextual comparability, and the identification of concrete links between psychosocial factors and adaptive outcomes.

Future research should consider multi-institutional or national-level designs, incorporate qualitative methods to explore lived experiences, include teachers' and administrators' perspectives, and develop intervention programs aimed at enhancing adaptation and participation. Methodologically, factor analysis, multiple regression, MANOVA/ANOVA, structural equation modeling, and longitudinal analysis represent appropriate statistical approaches for testing comprehensive models of adaptation and social integration in higher education. These findings contribute important empirical evidence regarding the psychological and environmental determinants of social adaptation for students with SEN. They reinforce the necessity of comprehensive support structures, accessible resources, and an inclusive educational climate as foundational elements for promoting engagement, well-being, and equal participation in higher education settings.

CONCLUSION. This pilot study, combining theoretical review and empirical data, confirmed the critical influence of psychological and social factors on the social adaptation of university students with special educational needs. According to the WHODAS 2.0 assessment, all 39 participants had functional limitations of varying degrees. The severity distribution showed that 30.8% of students had mild limitations, 46.2% moderate, and 23.0% severe.

The statistical analyses revealed a significant association between perceived social support and the level of social engagement ($\chi^2 = 6.5$, $p = 0.01$), as well as a moderate positive correlation between resource accessibility and participation in social activities ($r = 0.45$, $p = 0.02$). These findings emphasize the importance of cultivating an inclusive university environment where students with SEN are not only academically supported but also socially integrated and actively involved in campus life. Despite the presence of some support mechanisms, average WHODAS domain scores indicate persistent barriers, limited awareness, and only moderate accessibility. These outcomes highlight the need for a strategic institutional shift toward systemic inclusion, involving not only physical and informational accessibility but also psychosocial and emotional support structures.

In conclusion, the successful integration of students with SEN into higher education depends on the synergy between personal resources, peer and faculty support, and inclusive institutional policies. Sustainable inclusion requires not only infrastructural adaptation but also enhanced faculty training, increased social awareness, and meaningful student engagement. These factors collectively contribute to reducing marginalization, fostering resilience, and enabling full academic and social participation.

References

1. Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. Journal of College Student Development, 56(3), 209–226. https://doi.org/10.1353/csd.2015.0032

2. Peña, E. V. (2014). Contextualizing the support for students with disabilities in higher education: An institutional case study. Journal of Postsecondary Education and Disability, 27(2), 161–172.

3. Sniatecki, J. L., Perry, H. B., & Snell, L. H. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28(3), 259-275.

4. Ryan, J., & Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities. International Journal of Inclusive Education, 8(1), 73-90. https://doi.org/10.1080/1360311032000139421

5. Deci, E. L., Ryan, R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology. — 2008. — Vol. 49, № 1. — P. 14–23.

6. Eccles, J. S., Wigfield, A. From expectancy–value theory to situated expectancy–value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective // Contemporary Educational Psychology. — 2020. — Vol. 61. — Art. 101859.

7. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control. — New York: W.H. Freeman, 1997. — 604 p.

8. Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement // Contemporary Educational Psychology. — 2014. — Vol. 39, № 2. — P. 145–155.

9. Klassen, R., Usher, E. Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions // Advances in Motivation and Achievement. — 2018. — Vol. 20. — P. 1–41.

10.Hartley, M. T. Examining resilience in college students with disabilities // Rehabilitation Psychology. — 2022. — Vol. 67, № 2. — P. 91–102.

11.Scheffers, F., van der Werf, S., de Boer, A., Minnaert, A., van de Velde, D. How students with disabilities experience student-centred teaching in higher education // Studies in Higher Education. — 2020. — Vol. 45, № 3. — P. 652–667.

12.Hong, B. S. S., Shull, P. J., Choi, K. Understanding college students with disabilities: A systematic review of factors influencing academic performance in higher education // Journal of Postsecondary Education and Disability. — 2022. — Vol. 35, № 2. — P. 103–124.

13.Lindsay, S., Cagliostro, E., Albarillo, R., Mortaji, N., Karon, L. A systematic review of accessible strategies to support students with disabilities in postsecondary education // Disability and Rehabilitation. — 2019. — Vol. 41, № 16. — P. 1912–1927.

14.Goodenow, C., Grady, K. The relationship of belonging and school engagement among adolescents with and without disabilities // Journal of Youth and Adolescence. — 2020. — Vol. 49, № 4. — P. 893–905.

15.Vaccaro, A., Kimball, E. W., Wells, R. S., Ostiguy, B. J. "It's not just one thing": Supporting college students with disabilities // Journal of Diversity in Higher Education. — 2021. — Vol. 14, № 3. — P. 341–353.

16.Lombardi, A. R., Murray, C., Kowitt, J. Social support and academic success for college students with disabilities // Journal of College Student Development. — 2018. — Vol. 59, № 2. — P. 163–178.

17.Moriña, A. Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities // European Journal of Special Needs Education. — 2017. — Vol. 32, № 1. — P. 3–17.

18.Federici S., Bracalenti M., Meloni F., Luciano J. V. World Health Organization disability assessment schedule 2.0: An international systematic review // Disability and Rehabilitation. – 2017. – № 23(39). – pp. 2347-2380. https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1223177.

19.Moldakhanova, M., Nurbekova, A. I., & Mukhametzhanova, N. (2025). Psikhologicheskie usloviya adaptatsii studentov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami k obucheniyu v vuze [Psychological conditions of adaptation of students with special educational needs to university education]. Bulletin of Abai KazNPU. Series: Psychology, 83(2), 336–344. https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.030

БІЗДІҢ АВТОРЛАР

Турманова Жанагул Егембердиевна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология мамандығы бойынша докторант, Астана қ., Қазақстан. E-mail: turmanova74@mail.ru

Рыскулова Мадина Мухаметалиевна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, психология кафедрасының доценті, Астана қ., Қазақстан.E-mail: ryskulova_mm@enu.kz

Мехмет Гювен – Гази университеті, доктор, профессор, Психологиялық кеңес беру және бағдарлау кафедрасы, Анкара қ., Түркия.E-mail: mehmetguven@gazi.edu.tr

Мінәсіпова Айзат Рахматуллақызы – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, психология ғылымдарының магистрі, докторант, Алматы қ., Қазақстан. aizat_minasipova@mail.ru

Садыкова Назира Маргушовна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, психология ғылымдарының кандидаты, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент міндетін атқарушы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: sadikova.nazira@mail.ru

Қасен Гульмира Амановна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент міндетін атқарушы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: gulmira.Kassen@mail.ru

Дүйсенбаева Айнұр Отарбековна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының докторанты, психология ғылымдарының магистрі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: aikoke1981@gmail.com

Закарьянова Шынар Нурбековна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: synarzakaranova7@gmail.com

Унербаева Зульфия Оралбаевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: uner_68@mail.ru

Кулумбетова Онласын Куатовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: onka_golden_girl@mail.ru

Оразбаева Меруерт Арғынқазықызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, химия ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Orazbayeva1979@mail.ru

Альмуратова Карлыга Кинадиновна – Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Химия және химиялық технология кафедрасының доценті, Ақтөбе қ., Қазақстан. E-mail: Karluga@mail.ru

Карабаева Нургуль Бакбергеновна – Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Психология және педагогика кафедрасының аға оқытушысы, психология магистрі, Атырау қ., Қазақстан. E-mail: nurgulkb@mail.ru

Шмит Виктория Руслановна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, «Психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Астана қ., Қазақстан. E-mail: viktoriya_kostanay98@mail.ru

Абдикаликова Марта Наушақызы – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты, Астана қ., Қазақстан. E-mail: martadaria2019@gmail.com

Мамбеталина Алия Сақтағановна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының меңгерушісі, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Астана қ., Қазақстан. E-mail: mambetalina@mail.ru

Гитихмаева Людмила Магомедовна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының аға оқытушысы, психология магистрі, Астана қ., Қазақстан. E-mail: gitikhmaeyeva_lm@enu.kz

Кадирсизова Шынар Болатбековна – Семей медицина университеті КеАҚ, Жалпы білім беру пәндері кафедрасының қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, PhD, Семей қ., Қазақстан. E-mail: shynarrr1982@mail.ru

Адильжанова Куралай Советхановна – «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Педагогика және психология кафедрасының қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, PhD, Семей қ., Қазақстан. E-mail: adilzhanova77@mail.ru

Аюпова Гулбаршын Турагуловна – «Alikhan Bokeikhan University», Педагогика және психология кафедрасының қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, PhD, Семей қ., Қазақстан. E-mail: gulbarshin63@mail.ru

Рахимгалиева Пакизат Сармановна.- PhD, оқытушы,ҚР ҰҒА академигі Т.Қ. Раисов атындағы молекулалық биология және медициналық генетика кафедрасы, КеАҚ Семей медицина универсиеті, Жалпы білім беру пәндері кафедрасы, Семей, Казахстан, e-mail: Pakizat-88@mail.ru

Ахметов Казбек Раимбекович – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Философия және саясаттану факультетінің докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: kazybek-bey@mail.ru

Рахимжанова Назгүл Амантаевна – «Alikhan Bokeikhan University», «Педагогика және психология» кафедрасының меңгерушісі, Семей қ., Қазақстан. E-mail: nazgul3011@mail.ru

Тұрғанбаева Бейбітгүл Шәкәрімқызы – «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Педагогика және психология кафедрасының қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Семей қ., Қазақстан. E-mail: bejbitgulsakarimovna@gmail.com

Беленко Оксана Геннадьевна – «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Бизнес және коммуникация жоғары мектебі, Тіл коммуникациясы кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты, Семей қ., Қазақстан. E-mail: oksanapp2005@mail.ru

Абишева Шолпан Шакаримовна – «Шәкәрім университеті» КеАҚ, «Педагогика және психология» кафедрасының аға оқытушысы, Семей қ., Қазақстан. E-mail: Abisheva.s@bk.ru

Сержанұлы Біржан – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, докторант, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: birzhan_1990@mail.ru

Төлегенұлы Нұржан– Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, аға оқытушы, PhD, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: nurzhan_1990@mail.ru

Оспанов Еділбай – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, аға оқытушы, философия ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: yedilbay.ospan@gmail.com

Шакимова Дарияш Дарибаевна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 3-курс докторанты, Астана қ., Қазақстан. E-mail: shakimova.dariyash@mail.ru

Аубакирова Жанат Канашовна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты, Астана қ., Қазақстан. E-mail: janat-anar@mail.ru

Yücel Gelişli – Гази университеті, проректор, PhD, Анкара қ., Түркия. E-mail: dsim@gazi.edu.tr

Махамбетова Алия Бердехановна – Нұр-Мүбарак Египет ислам мәдениеті университеті, PhD, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: aliyamakh78@mail.ru

Умаров Асилбек Хожалиевич – М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, аға оқытушы, магистр, Тараз қ., Қазақстан. E-mail: akh.umarov@dulaty.kz

Сапар Ерболат Тазабекұлы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, оқытушы, магистр, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: yerbolat.sapar@list.ru

Керимбаева Рысты Калдыхановна – М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Әлеуметтік психология кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Тараз қ., Қазақстан. E-mail: risti1971@mail.ru

Нөгербек Әсем Джексенбайқызы – М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Дене тәрбиесі теориясы мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, PhD, Тараз қ., Қазақстан.E-mail: ad.nogerbek@dulaty.kz

Исаханова Әсел Әлімаханқызы – Astana IT University, PhD, Астана қ., Қазақстан. E-mail: assel.issakhanova@astanait.edu.kz

Рапих Наргиз Ержанқызы – «Spectrum Kindergarten» балабақшасы, педагог-психолог, консультативті психология магистрі, Астана қ., Қазақстан. E-mail: rapikhova_nargiz@mail.ru

Кошербаева Азиза Нуралиевна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, «Педагогика және білім берудегі менеджмент» кафедрасының докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: kosherbayeva72@list.ru

Альчимбаева Айгуль Бахытжановна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, профессор, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Aigul.bakitzhan@mail.ru

Кошербаева Газиза Нуралиевна – Қазақ спорт және туризм академиясы, профессор, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: nurasi@mail.ru

Уристенбекова Гульбану Кауасовна – У. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, аға оқытушы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: gulba71@mail.ru

Курсабаев Мухамедрахим Кадырбаевич – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: kursabaev1961@mail.ru

Сайдахметов Бауыржан Сейтбекович – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: baur1964@mail.ru

Джумагулова Гульнара Шингисовна – Орталық Азия инновациялық университеті, психология ғылымдарының кандидаты, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: zhumagulova-73@mail.ru

Аренова Асыл Хадыржановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, профессор, педагогика ғылымдарының докторы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: a.arenova@abaiuniversity.edu.kz

Жунусбекова Азиза – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, қауымдастырылған профессордың міндетін атқарушы, PhD, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: a.zhunusbekova@abaiuniversity.edu.kz

Булгакбаева Алуа Ахметнұрқызы – Халықаралық ақпараттық технологиялар университеті (IUIT), Экономика және бизнес кафедрасының аға оқытушысы, техникалық ғылымдар магистрі, әлеуметтік ғылымдар магистрі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: baa.alua@gmail.com

Сарсенбаева Лязиза Оналбаевна – TURAN University, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Iyaziza_s@mail.ru

Надирбекова Айша Ойыкпаевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: nadirbekova_aisha@mail.ru

Абдрахманова Роза Бисеновна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Педагогика және психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: abdraxmanova50@mail.ru

Уәлибекова Найля Амантаевна – Тұран университеті, Клиникалық психология мамандығы бойынша 1-курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: nailya_ua@mail.ru

Базарбекова Рабига Жолшиевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Бастауыш білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: rabiga.bazarbekova17@gmail.com

Еркебаева Сауле Жомартовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, аға оқытушы, PhD, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Saule877@mail.ru

Амангелдіқызы Ажар – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, магистрант, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: amangeldikyzy.azhar@mail.ru

Абилова Бейсенкул Сапаровна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: imeniabaakaznpu@gmail.com

Молдагасимова Айзат Балтагуловна – «Ғылым, білім, өнеркәсіп және өнер халықаралық академиясы», медицина және қоғамдық денсаулық сақтау саласындағы PhD, Калифорния, АҚШ; Алматы қ., Қазақстан, №3 қалалық емхана ШЖҚ МКК директоры. E-mail: sabr.1971@mail.ru

Сыздыкова Сауле Жумабаевна – «Астана медицина университеті» КеАҚ, Дене шынықтыру және спорт кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Астана қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: syzdykova59@mail.ru

Корвяков Валерий Анатольевич – Алматы гуманитарлық-экономикалық университеті, ректор, қауымдастырылған профессор, педагогика ғылымдарының докторы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: v.korvyakov@rambler.ru

Рысбекова Раушан Касымбековна – Алматы гуманитарлық-экономикалық университеті, Ғылым және инновация бөлімінің маманы, магистр, MBA «Спорттық менеджмент», Алматы қ., Қазақстан. E-mail: rau.rysbekova@mail.ru

Токатлыгиль Юлия Сергеевна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті КеАҚ, психология кафедрасының аға оқытушысы, PhD (психология), Астана қ., Қазақстан. E-mail: tokatligil.y@yandex.ru

Куликова Ольга Владимировна – «Тұран» университеті, «Психология» кафедрасының докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: alisa_ok@mail.ru

Аманаова Индира Камбарбековна – Нархоз университеті, қауымдастырылған профессор, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: indira.amanova@narxoz.kz

Гарбер Алена Ильинична – Халықаралық біліктілікті арттыру және ғылыми ақпарат орталығы, тең директор, қауымдастырылған профессор, PhD, Лейпциг қ., Германия. E-mail: alena_garber@gmx.de

Сүйіндікова Нұргүл Молдабайқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 8D03117 «Клиникалық және әлеуметтік психология» білім беру бағдарламасы бойынша докторант, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: nsuyundykova@gmail.com

Есимов Нәби Болатұлы – ҚР Денсаулық сақтау министрлігінің «Республикалық психикалық денсаулық ғылыми-практикалық орталығы» ШЖҚ РМК, бас директордың клиникалық және ғылыми жұмыстар жөніндегі орынбасары, PhD, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: nabi_es@mail.ru

Измаилова Найля Тохтарқызы – «Caspian University» АҚ, профессор, медицина ғылымдарының докторы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: nabi_es@mail.ru

Есимова Әлия Жұмабекқызы – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті КеАҚ, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: aleka.06@mail.ru

Sin Kuen Fung – профессор-зерттеуші, Гонконг білім беру университеті (Education University of Hong Kong, EdUHK), Қытай (Гонконг). E-mail: kfsin@eduhk.hk

Ахатова Санам Турганжановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, магистрант, Қазақстан. E-mail: skullhongas@gmail.com

Тапалова Ольга Бисенқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, профессор, психология ғылымдарының докторы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: otapalova@gmail.com

Кенжетаева Роза Орынбаевна – Нархоз университеті, «Психологиялық кеңес беру» орталығының жетекшісі, қауымдастырылған профессор, PhD, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: roza.kenzhetaeva@narxoz.kz

Сукхджит Сингх – Пенджаб университеті, Білім беру департаменті, білім беру саласындағы PhD, Чандигарх қ., Үндістан. E-mail: ssdhaliwal85@gmail.com

Утеулова Алия Аскаровна – «Тұран» университеті, PhD докторанты, әлеуметтік ғылымдар магистрі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Askarovna888@gmail.com

Асимов Марат Абубакриевич – «Тұран» университеті, Жоғары психология мектебінің профессоры, медицина ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: marat@assimov.net

Bettina Franciska Piko – Сегед университеті, Мінез-құлық ғылымдары кафедрасының профессоры, мінез-құлық және денсаулық ғылымдары саласындағы профессор, Сегед қ., Венгрия.E-mail: fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu

Куатбекова Рабига Абдумусаевна – Академик Ә. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, ректор, медицина ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан. E-mail: ms.kudn@mail.ru

Булетова Ляззат Алпысбаевна – Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, «Педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: buletova05@mail.ru

Айтжан Ғалия Арнұрқызы – «Тұран» университеті, Психология жоғары мектебі, Гуманитарлық-құқықтық факультет магистрі. E-mail: 23240997@turan-edu.kz

Васько Татьяна Павловна – PhD, Психология жоғары мектебі, Гуманитарлық-құқықтық факультет, «Тұран» университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: t.vasko@turan-edu.kz

Айтенова Эльмира Абдикалиевна – М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, қауымдастырылған профессордың міндетін атқарушы, PhD, Тараз қ., Қазақстан. E-mail: emma_14@mail.ru

Белегова Алия Аканбаевна – Қазақ спорт және туризм академиясы, қауымдастырылған профессордың міндетін атқарушы, PhD, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: abelegova@mail.ru

Сураншиева Мейрамгүл – Қазақ спорт және туризм академиясы, аға оқытушы, PhD, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: mira-8.3@mail.ru

Жигитбекова Бақыт Дастановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, доцент, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: bakhytdastan@mail.ru

Қасаболат Айгүл Жапарбекқызы – Ыбырай Алтынсарин атындағы педагогикалық университеті, қауымдастырылған профессордың міндетін атқарушы, PhD, Қазақстан. E-mail: Kasabolata@gmail.com

Бапаева Мариям Курманғалиевна – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Психология кафедрасының профессор міндетін атқарушы, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан.E-mail: bapaeva.m@qyzpu.edu.kz

Куантканова Фарида Маратовна – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Психология кафедрасының аға оқытушысы, психология магистрі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: kuantkanova.f@qyzpu.edu.kz

Багибаева Майгуль Илиясовна – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Психология кафедрасының аға оқытушысы, психология магистрі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: bagibaeva.m@qyzpu.edu.kz

Аубәкір Айсулу Сәрсенбаевна – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Психология кафедрасының аға оқытушысы, әлеуметтік ғылымдар магистрі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: aubakir.a@qyzpu.edu.kz

Байздрахманова Алия Камидулловна – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Психология кафедрасының аға оқытушысы, психология магистрі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: baizdrakhmanova.a@qyzpu.edu.kz

Қуанәлі Майра Айтқожақызы – «Тұран» университеті, «Психология» мамандығы бойынша 2-курс докторанты, психология магистрі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Kuanalieva72@mail.ru

Салимова Гүлнар Ерланқызы – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, 1-курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: guka__99@mail.ru

Тоқсанбаева Нұргүл Қорғаджанқызы – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры, психология ғылымдарының докторы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: n.toksanbaeva@mail.ru

Наубаева Хапиза Танирбергеновна – Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті КеАҚ, Педагогика және психология факультетінің қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының докторы, Талдықорған қ., Қазақстан.

Турдалиева Шолпан Тұрсұмбаевна – М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, «Әлеуметтік психология» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты, Тараз қ., Қазақстан.E-mail: sh.turdalieva@dulaty.kz

Еркінбекова Мейірімгүл Анарбекқызы – «Q» университеті, «Психология және журналистика» академиялық мектебінің доценті, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: erkinbekova.m@q.edu.kz

Таджибаева Айжан Асилбековна – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, «Психология» кафедрасының 2-курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: aizhan.88.88@mail.ru

Утепбергенова Зинекүл Дүйсенбаевна – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, «Психология» кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: zeynekul_utepbergenova@mail.ru

Айтжанова Райгүл Климовна – Смағұл Қайшыбаев атындағы неврология және нейрореабилитация институты, балалар невропатологы, медицина ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: nevropatolog.satr@mail.ru

Абаева Ғалия Аскербековна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, профессор, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: abaeva70@bk.ru

Пернебекова Фатима Өмірбекқызы– Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: pernebekova.fatima@mail.ru

Абишева Эльмира Даулетовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: elmirawork75@gmail.com

Жангалиева Жанерке Нурлановна – Alikhan Bokeikhan University, Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі, Семей қ., Қазақстан. E-mail: Erke-7979@mail.ru

Бекмуратова Гульжанар Тогызбаевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: ranajlug@mail.ru

Сәлмеке Салтанат Амановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, психология магистрі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: salmeke_saltanat@mail.ru

Кереева Райля Дүйсенғалиқызы – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 8D03103 «Психология» ББ докторанты, Астана қ., Қазақстан. E-mail: railyakereyeva@gmail.com

Байжуманова Бибианар Шаймерденовна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты, Астана қ., Қазақстан. E-mail: bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru

Оспанкулов Ернар Ерланович – Дене шынықтыру және алғашқы әскери дайындық факультеті, декан, PhD, қауымдастырылған профессор, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Ernar_erke@mail.ru

Бутабаева Лаура Аскаровна – Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы, директор, PhD, қауымдастырылған профессор, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: lbutabayeva@gmail.com

Умирбекова Акерке Нурланбековна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, постдокторант, PhD, қауымдастырылған профессор, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: umirbekova.akerke@list.ru

Байгалиев Адилбек Манарбекович – Бастапқы әскери дайындық кафедрасы, аға оқытушы, магистр, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: adil_inju@mail.ru

Мамадалиев Санжар Талибжанович – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің 8D01901 «Арнайы педагог мамандарын даярлау» білім беру бағдарламасы бойынша докторант, sanzhar_sherlock@mail.ru

Боранбаева Актолкын Раисбековна – Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті «Арнайы педагогика» кафедрасының философия докторы (PhD), доцент м.а., aktolkyn81@mail.ru

Абуова Бейбет Джанабаевна – Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті «Арнайы педагогика» кафедрасы педагогика ғылымдарының канидаты, аға оқытушы, Beibit0900@mail.ru

Ортаева Акмарал Сапаралиевна – Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті «Педагогика» кафедрасының философия докторы (PhD) , akmara1970@mail.ru

Керимбекова Жанат Умирбековна – Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті «Арнай педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, zhanat.omir@mail.ru

Оразгулова Асель Амановна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, «Психология» білім беру бағдарламасының PhD докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: asiel.orazghulova@mail.ru

Аскарова Айзада Телагысовна – Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі «Өркен» балалардың әл-ауқатын арттыру ұлттық ғылыми-практикалық институты, Қолданбалы зерттеулер департаменті, балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу жүйесін дамыту зертханасының аға ғылыми қызметкері, магистр, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: askarovaaizada1991@gmail.com

Тажина Гайния Оразбековна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., биология ғылымдарының докторы, Алматы қ., Қазақстан. . E-mail: Gainiya.Tazhina@kaznu.edu.kz

Раб Навас Лодхи –Пенджаб университеті, Басқару зерттеулері факультетінің доценті, басқару ғылымдары бойынша PhD, Лахор, Пәкістан.

НАШИ АВТОРЫ:

Турманова Жанагуль Егембердиевна – докторант по специальности «Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан. E-mail: turmanova74@mail.ru

Рыскулова Мадина Мухаметалиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан. E-mail: ryskulova_mm@enu.kz

Мехмет Гювен – доктор, профессор, кафедра психологического консультирования и ориентирования, Университет Гази, Анкара, Турция. E-mail: mehmetguven@gazi.edu.tr

Минасипова Айзат Рахматуллакызы – магистр психологии, докторант, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан. aizat_minasipova@mail.ru

Садыкова Назира Маргушовна – кандидат психологических наук, исполняющая обязанности доцента кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: sadikova.nazira@mail.ru

Касен Гульмира Амановна – кандидат педагогических наук, исполняющая обязанности доцента кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: gulmira.Kassen@mail.ru

Дуйсенбаева Айнур Отарбековна – докторант кафедры общей и прикладной психологии, магистр психологии, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: aikoke1981@gmail.com

Закарьянова Шынар Нурбековна – старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, кандидат психологических наук, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: synarzakaranova7@gmail.com

Унербаева Зульфия Оралбаевна – доцент, кандидат педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: uner_68@mail.ru

Кулумбетова Онласын Куатовна – старший преподаватель, магистр педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: onka_golden_girl@mail.ru

Оразбаева Меруерт Аргынказыкызы – старший преподаватель, кандидат химических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: Orazbayeva1979@mail.ru

Альмуратова Карлыга Кинадиновна – доцент кафедры химии и химической технологии, Региональный университет им. К. Жубанова, Актау, Казахстан. E-mail: Karluga@mail.ru

Карабаева Нургуль Бакбергеновна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, магистр психологии, Университет им. Х. Досмухамедова, Атырау, Казахстан. E-mail: nurgulkb@mail.ru

Шмит Виктория Руслановна – докторант образовательной программы «Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан. E-mail: viktoriya_kostanay98@mail.ru

Абдикаликова Марта Наушакызы – доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан. E-mail: martadaria2019@gmail.com

Мамбеталина Алия Сактагановна – заведующая кафедрой психологии, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан. E-mail: mambetalina@mail.ru

Гитихмаева Людмила Магомедовна – старший преподаватель кафедры психологии, магистр психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан. E-mail: gitikhmaeyeva_lm@enu.kz

Кадирсизова Шынар Болатбековна – исполняющая обязанности доцента кафедры общеобразовательных дисциплин, Семейский медицинский университет, PhD, Семей, Казахстан. E-mail: shynarrr1982@mail.ru

Адильжанова Қуралай Советхановна – исполняющая обязанности доцента кафедры педагогики и психологии, «Шакарим университет», PhD, Семей, Казахстан. E-mail: adilzhanova77@mail.ru

Аюпова Гулбаршын Турагуловна – исполняющая обязанности доцента кафедры педагогики и психологии, «Alikhan Bokeikhan University», PhD, Семей, Казахстан. E-mail: gulbarshin63@mail.ru

Рахимгалиева Пакизат Сармановна – PhD, преподаватель, кафедра молекулярной биологии и медицинской генетики имени академика НАН РК Т. К. Раисова, НАО «Медицинский университет Семей», кафедра общеобразовательных дисциплин, г. Семей, Казахстан. E-mail: Pakizat-88@mail.ru

Ахметов Казбек Раимбекович – докторант факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: kazybek-bey@mail.ru

Рахимжанова Назгүл Амантаевна – заведующая кафедрой «Педагогика и психология», «Alikhan Bokeikhan University», Семей, Казахстан. E-mail: nazgul3011@mail.ru

Тұрғанбаева Бейбітгүл Шәкәрімқызы – исполняющая обязанности доцента кафедры педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, «Шакарим университет», Семей, Казахстан. E-mail: bejbitgulsakarimovna@gmail.com

Беленко Оксана Геннадьевна – доцент кафедры языковой коммуникации, Высшая школа бизнеса и коммуникаций, «Шакарим университет», кандидат психологических наук, Семей, Казахстан. E-mail: oksanapp2005@mail.ru

Абишева Шолпан Шакаримовна – старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология», «Шакарим университет», Семей, Казахстан. E-mail: Abisheva.s@bk.ru

Сержанұлы Біржан – докторант, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: birzhan_1990@mail.ru

Төлегенұлы Нұржан – старший преподаватель, PhD, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: nurzhan_1990@mail.ru

Оспанов Еділбай – старший преподаватель, кандидат философских наук, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: yedilbay.ospan@gmail.com

Шакимова Дарияш Дарибаевна – докторант 3 курса, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан. E-mail: shakimova.dariyash@mail.ru

Аубакирова Жанат Канашовна – доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан. E-mail: janat-anar@mail.ru

Yücel Gelişli – проректор, PhD, Университет Гази, Анкара, Турция. E-mail: dsim@gazi.edu.tr

Махамбетова Алия Бердехановна – PhD, Университет исламской культуры Нур-Мубарак, Алматы, Казахстан. E-mail: aliyamakh78@mail.ru

Умаров Асилбек Хожалиевич – старший преподаватель, магистр, Таразский университет им. М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан. E-mail: akh.umarov@dulaty.kz

Сапар Ерболат Тазабекұлы – преподаватель, магистр, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: yerbolat.sapar@list.ru

Керимбаева Рысты Калдыхановна – доцент кафедры социальной психологии, кандидат педагогических наук, Таразский университет им. М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан. E-mail: risti1971@mail.ru

Нөгербек Әсем Джексенбайқызы – старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры, PhD, Таразский университет им. М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан. E-mail: ad.nogerbek@dulaty.kz

Исаханова Әсел Әлімаханқызы – PhD, Astana IT University, Астана, Казахстан. E-mail: assel.issakhanova@astanait.edu.kz

Рапих Наргиз Ержанқызы – педагог-психолог, магистр консультативной психологии, «Spectrum Kindergarten», Астана, Казахстан. E-mail: rapikhova_nargiz@mail.ru

Кошербаева Азиза Нуралиевна – докторант кафедры «Педагогика и образовательный менеджмент», Казахский национальный университет имени Аль-Фараби,

Алматы, Казахстан. E-mail: kosherbayeva72@list.ru

Альчимбаева Айгуль Бахытжановна – профессор, кандидат педагогических наук, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: Aigul.bakitzhan@mail.ru

Кошербаева Газиза Нуралиевна – профессор, кандидат педагогических наук, Казахская академия спорта и туризма, Алматы, Казахстан. E-mail: nurasi@mail.ru

Уристенбекова Гульбану Кауасовна – старший преподаватель, кандидат педагогических наук, Южно-Казахстанский педагогический университет им. У. Жанибекова, Шымкент, Казахстан. E-mail: gulba71@mail.ru

Курсабаев Мухамедрахим Кадырбаевич – кандидат педагогических наук, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: kursabaev1961@mail.ru

Сайдахметов Бауыржан Сейтбекович – кандидат педагогических наук, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: baur1964@mail.ru

Джумагулова Гульнара Шингисовна – кандидат психологических наук, Центрально-азиатский инновационный университет, Шымкент, Казахстан. E-mail: zhumagulova-73@mail.ru

Аренова Асыл Хадыржановна – профессор, доктор педагогических наук, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: a.arenova@abaiuniversity.edu.kz

Жунусбекова Азиза – исполняющая обязанности доцента, PhD, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: a.zhunusbekova@abaiuniversity.edu.kz

Булгакбаева Алуа Ахметнұрқызы – старший преподаватель кафедры экономики и бизнеса, Международный университет информационных технологий (IUIT), магистр технических наук, магистр социальных наук, Алматы, Казахстан. E-mail: baa.alua@gmail.com

Сарсенбаева Лязиза Оналбаевна – кандидат психологических наук, доцент, TURAN University, Алматы, Казахстан. E-mail: Iyaziza_s@mail.ru

Надирбекова Айша Ойыкпаевна – старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, кандидат психологических наук, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: nadirbekova_aisha@mail.ru

Абдрахманова Роза Бисеновна – исполняющая обязанности доцента кафедры педагогики и психологии, кандидат психологических наук, Абайский Казахский национальный педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: abdraxmanova50@mail.ru

Уалибекова Найля Амантаевна – магистрант 1 курса по специальности «Клиническая психология»,Университет «Туран», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: nailya_ua@mail.ru

Базарбекова Рабига Жолшиевна – ассоциированный профессор кафедры начального образования, кандидат педагогических наук, Казахский национальный педагогический

университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: rabiga.bazarbekova17@gmail.com

Еркебаева Сауле Жомартовна – старший преподаватель, PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: Saule877@mail.ru

Амангелдыкызы Ажар – магистрант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: amangeldikyzy.azhar@mail.ru

Абилова Бейсенкул Сапаровна – Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: imeniabaakaznpu@gmail.com

Молдагасимова Айзат Балтагуловна – PhD в области медицины и общественного здравоохранения, Международная академия науки, образования, промышленности и искусства, г. Калифорния, США; г. Алматы, Республика Казахстан, директор ГКП на ПХВ «Городская поликлиника № 3». E-mail: sabr.1971@mail.ru

Сыздыкова Сауле Жумабаевна – доцент кафедры физической культуры и спорта, кандидат педагогических наук, НАО «Медицинский университет Астана», г. Астана, Республика Казахстан. E-mail: syzdykova59@mail.ru

Корвяков Валерий Анатольевич – ректор, ассоциированный профессор, доктор педагогических наук, Алматинский гуманитарно-экономический университет, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: v.korvyakov@rambler.ru

Рысбекова Раушан Касымбековна – специалист отдела науки и инноваций, магистр, MBA «Спортивный менеджмент», Алматинский гуманитарно-экономический университет, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: rau.rysbekova@mail.ru

Токатлыгиль Юлия Сергеевна – старший преподаватель кафедры психологии, PhD (психология), НАО «Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева», г. Астана, Республика Казахстан. E-mail: tokatligil.y@yandex.ru

Куликова Ольга Владимировна – докторант кафедры «Психология», Университет «Туран», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: alisa_ok@mail.ru

Аманова Индира Камбарбековна – ассоциированный профессор, кандидат психологических наук,Университет Нархоз, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: indira.amanova@narxoz.kz

Гарбер Алёна Ильинична – содиректор, ассоциированный профессор, PhD, Международный центр повышения квалификации и научной информации, г. Лейпциг, Германия. E-mail: alena_garber@gmx.de

Суюндыкова Нургуль Молдабайкызы – докторант образовательной программы 8D03117 «Клиническая и социальная психология», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: nsuyundykova@gmail.com

Есимов Наби Болатович – заместитель генерального директора по клинической и научной работе, PhD, РГП на ПХВ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» Министерства здравоохранения РК, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: nabi_es@mail.ru

Измаилова Найля Тохтаровна – профессор, доктор медицинских наук, АО «Caspian University», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: nabi_es@mail.ru

Есимова Алия Жумабековна – НАО «Казахский национальный университет имени аль-Фараби», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: aleka.06@mail.ru

Sin Kuen Fung – профессор-исследователь, Гонконгский университет образования (Education University of Hong Kong, EdUHK), Китай (Гонконг). E-mail: kfsin@eduhk.hk

Ахатова Санам Турганжановна – магистрант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан. E-mail: skullhongas@gmail.com

Тапалова Ольга Бисенкызы – профессор, доктор психологических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: otapalova@gmail.com

Кенжетаева Роза Орынбаевна – руководитель Центра «Психологическое консультирование», ассоциированный профессор, PhD, Университет Нархоз, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: roza.kenzhetaeva@narxoz.kz

Сукхджит Сингх – PhD в области образования, Департамент образования, Университет Пенджаба, г. Чандигарх, Индия. E-mail: ssdhaliwal85@gmail.com

Утеулова Алия Аскаровна – докторант PhD, магистр социальных наук, Университет «Туран», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: Askarovna888@gmail.com

Асимов Марат Абубакриевич – профессор Высшей школы психологии, доктор медицинских наук, профессор, Университет «Туран», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: marat@assimov.net

Bettina Franciska Piko – профессор кафедры поведенческих наук, профессор в области поведенческих и здравоохранительных наук, Университет Сегеда, г. Сегед, Венгрия. E-mail: fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu

Куатбекова Рабига Абдумусаевна – ректор, доктор медицинских наук, профессор, Университет дружбы народов имени академика Ә. Куатбекова, Республика Казахстан. E-mail: ms.kudn@mail.ru

Булетова Ляззат Алпысбаевна – старший преподаватель кафедры «Педагогика», кандидат педагогических наук, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө.Жәнібекова, г. Шымкент, Республика Казахстан. E-mail: buletova05@mail.ru

Айтжан Ғалия Арнұрқызы – магистр, Высшая школа психологии, Гуманитарно-правовой факультет, Университет «Туран». E-mail: 23240997@turan-edu.kz

Васько Татьяна Павловна – PhD, Высшая школа психологии, Гуманитарно-правовой факультет, Университет «Туран», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: t.vasko@turan-edu.kz

Айтенова Эльмира Абдикалиевна – исполняющий обязанности ассоциированного профессора, PhD, Университет имени М.Х. Дулати, г. Тараз, Республика Казахстан. E-mail: emma_14@mail.ru

Белегова Алия Аканбаевна – исполняющий обязанности ассоциированного профессора, PhD, Казахская академия спорта и туризма, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: abelegova@mail.ru

Сураншиева Мейрамгүл – старший преподаватель, PhD, Казахская академия спорта и туризма, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: mira-8.3@mail.ru

Жигитбекова Бақыт Дастановна – доцент, кандидат психологических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: bakhytdastan@mail.ru

Қасаболат Айгүл Жапарбекқызы – исполняющий обязанности ассоциированного профессора, PhD, Педагогический университет имени Ыбырай Алтынсарина, Республика Казахстан. E-mail: Kasabolata@gmail.com

Бапаева Мариям Курманғалиевна – исполняющий обязанности профессора кафедры «Психология», кандидат психологических наук, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: bapaeva.m@qyzpu.edu.kz

Куантканова Фарида Маратовна – старший преподаватель кафедры «Психология», магистр психологии, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: kuantkanova.f@qyzpu.edu.kz

Багибаева Майгуль Илиясовна – старший преподаватель кафедры «Психология», магистр психологии, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: bagibaeva.m@qyzpu.edu.kz

Аубакир Айсулу Сәрсенбаевна – старший преподаватель кафедры «Психология», магистр социальных наук, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: aubakir.a@qyzpu.edu.kz

Байздрахманова Алия Камидулловна – старший преподаватель кафедры «Психология», магистр психологии, Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Республика Казахстан. E-mail: baizdrakhmanova.a@qyzpu.edu.kz

Куанәлі Майра Айтқожақызы – докторант 2 курса по специальности «Психология», магистр психологии, Университет «Туран», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: Kuanalieva72@mail.ru

Салимова Гүлнар Ерланқызы – докторант 1 курса, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: guka__99@mail.ru

Токсанбаева Нургүл Қоргаджановна – профессор, доктор психологических наук, Кафедра общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: n.toksanbaeva@mail.ru

Наубаева Хапиза Танирбергеновна – ассоциированный профессор, доктор психологических наук, Факультет педагогики и психологии, Университет имени Ілияс Жансүгірова, г. Талдықорған, Республика Казахстан.

Турдалиева Шолпан Тұрсұмбаевна – ассоциированный профессор кафедры «Социальная психология», кандидат психологических наук, Университет имени М.Х. Дулати, г. Тараз, Республика Казахстан. E-mail: sh.turdalieva@dulaty.kz

Еркинбекова Мейірімгүл Анарбекқызы – доцент Академической школы «Психология и журналистика», кандидат психологических наук, Университет «Q», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: erkinbekova.m@q.edu.kz

Таджибаева Айжан Асилбековна – магистрант 2 курса, кафедра «Психология», Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: aizhan.88.88@mail.ru

Утепбергенова Зинекүл Дүйсенбаевна – старший преподаватель кафедры «Психология», кандидат педагогических наук, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: zeynekul_utepbergenova@mail.ru

Айтжанова Райгүл Климовна – детский невропатолог, кандидат медицинских наук, Институт неврологии и нейрореабилитации имени Смағұл Қайшыбаева, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: nevropatolog.satr@mail.ru

Абаева Галия Аскербековна – профессор, кандидат педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: abaeva70@bk.ru

Пернебекова Фатима Омирбекқызы– докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: pernebekova.fatima@mail.ru

Абишева Эльмира Даулетовна – старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, кандидат психологических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: elmirawork75@gmail.com

Жангалиева Жанерке Нурлановна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, магистр педагогических наук, Alikhan Bokeikhan University, г. Семей, Республика Казахстан. E-mail: Erke-7979@mail.ru

Бекмуратова Гульжанар Тогызбаевна – старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, кандидат психологических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: ranajlug@mail.ru

Сәлмеке Салтанат Амановна – старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, магистр психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: salmeke_saltanat@mail.ru

Кереева Райля Дүйсенғалиқызы – докторант образовательной программы 8D03103 «Психология», НАО «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва», г. Астана, Республика Казахстан. E-mail: railyakereyeva@gmail.com

Байжуманова Бибианар Шаймерденовна – ассоциированный профессор кафедры психологии, кандидат психологических наук, НАО «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва», г. Астана, Республика Казахстан. E-mail: bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru

Оспанкулов Ернар Ерланович – декан факультета физической культуры и начальной военной подготовки, PhD, ассоциированный профессор, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: Ernar_erke@mail.ru

Бутабаева Лаура Аскаровна – директор Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования, PhD, ассоциированный профессор, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: lbutabayeva@gmail.com

Умирбекова Акерке Нурланбековна – постдокторант, PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: umirbekova.akerke@list.ru

Байгалиев Адилбек Манарбекович – старший преподаватель кафедры начальной военной подготовки, магистр, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: adil_inju@mail.ru

Мамадалиев Санжар Талибжанович – докторант образовательной программы 8D01901 «Подготовка специалистов по специальной педагогике», Казахский национальный педагогический университет имени Абая. E-mail: sanzhar_sherlock@mail.ru

Боранбаева Актолкын Раисбековна – PhD, исполняющий обязанности доцента кафедры «Специальная педагогика», Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жәнібекова. E-mail: aktolkyn81@mail.ru

Абуова Бейбет Джанабаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Специальная педагогика», Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жәнібекова. E-mail: Beibit0900@mail.ru

Ортаева Акмарал Сапаралиевна – PhD, кафедра «Педагогика», Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жәнібекова. E-mail: akmara1970@mail.ru

Керимбекова Жанат Умирбековна – старший преподаватель кафедры «Специальная педагогика», Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жәнібекова. E-mail: zhanat.omir@mail.ru

Оразгулова Асель Амановна – докторант PhD образовательной программы «Психология», Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: asiel.orazghulova@mail.ru

Аскарова Айзада Телагысовна – старший научный сотрудник лаборатории развития системы психолого-педагогического сопровождения детей, магистр, Национальный научно-практический институт повышения благополучия детей «Өркен», Министерство образования и науки РК, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: askarovaaizada1991@gmail.com

Тажина Гайния Оразбековна – исполняющий обязанности доцента кафедры общей и прикладной психологии, доктор биологических наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: Gainiya.Tazhina@kaznu.edu.kz

Раб Навас Лодхи – доцент факультета управления, PhD в области управленческих наук, Университет Пенджаба, г. Лахор, Пакистан.

OUR AUTHORS

Turmanova Zhanagul Yegemberdiyevna – Doctoral student (PhD) in Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: turmanova74@mail.ru

Ryskulova Madina Mukhametaliyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: ryskulova_mm@enu.kz

Mehmet Güven – PhD, Professor, Department of Psychological Counseling and Guidance, Gazi University, Ankara, Turkey. E-mail: mehmetguven@gazi.edu.tr

Minasipova Aizat Rakhmatullakyzy – Master of Psychology, Doctoral student (PhD), Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aizat_minasipova@mail.ru

Sadykova Nazira Margushovna – Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: sadikova.nazira@mail.ru

Kassen Gulmira Amanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gulmira.Kassen@mail.ru

Duysenbayeva Ainur Otarbekovna – Doctoral student (PhD), Department of General and Applied Psychology, Master of Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aikoke1981@gmail.com

Zakaryanova Shynar Nurbekovna – Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: synarzakaranova7@gmail.com

Unerbayeva Zulfiya Oralbayevna – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: uner_68@mail.ru

Kulumbetova Onlasyn Kuatovna – Senior Lecturer, Master of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: onka_golden_girl@mail.ru

Orazbayeva Meruert Argynkazykizy – Senior Lecturer, Candidate of Chemical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Orazbayeva1979@mail.ru

Almuratova Karlyga Kinadinovna – Associate Professor, Department of Chemistry and Chemical Technology, K. Zhubanov Regional University, Aktau, Kazakhstan. E-mail: Karluga@mail.ru

Karabayeva Nurgul Bakbergenovna – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Master of Psychology, H. Dosmukhamedov University, Atyrau, Kazakhstan. E-mail: nurgulkb@mail.ru

Schmidt Viktoriya Ruslanovna – Doctoral student (PhD), Educational Program “Psychology”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: viktoriya_kostanay98@mail.ru

Abdikalikova Marta Naushakyzy – Associate Professor, Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: martadaria2019@gmail.com

Mambetalina Aliya Saktaganovna – Head of the Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: mambetalina@mail.ru

Gitikhmayeva Lyudmila Magomedovna – Senior Lecturer, Department of Psychology, Master of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: gitikhmaeyeva_lm@enu.kz

Kadirsizova Shynar Bolatbekovna – Acting Associate Professor, Department of General Education Disciplines, Semey Medical University, PhD, Semey, Kazakhstan. E-mail: shynarrr1982@mail.ru

Adilzhanova Kuralay Sovetkhanovna – Acting Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Shakarim University, PhD, Semey, Kazakhstan. E-mail: adilzhanova77@mail.ru

Ayupova Gulbarshyn Turagulovna – Acting Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Alikhan Bokeikhan University, PhD, Semey, Kazakhstan. E-mail: gulbarshin63@mail.ru

Rakhimgaliyeva Pakizat Sarmanovna – PhD, Lecturer, Department of Molecular Biology and Medical Genetics named after Academician T.K. Raisov, NCJSC "Semey Medical University", Department of General Education Disciplines, Semey, Kazakhstan. E-mail: Pakizat-88@mail.ru

Akhmetov Kazbek Raimbekovich – Doctoral student (PhD), Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kazybek-bey@mail.ru

Rakhimzhanova Nazgul Amantayevna – Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan. E-mail: nazgul3011@mail.ru

Turganbayeva Beibitgul Shakarimkyzy – Acting Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, Shakarim University, Semey, Kazakhstan. E-mail: bejbitgulsakarimovna@gmail.com

Belenko Oksana Gennadyevna – Associate Professor, Department of Language Communication, Higher School of Business and Communications, Shakarim University, Candidate of Psychological Sciences, Semey, Kazakhstan. E-mail: oksanapp2005@mail.ru

Abisheva Sholpan Shakarimovna – Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Shakarim University, Semey, Kazakhstan. E-mail: Abisheva.s@bk.ru

Birzhan Serzhanuly – Doctoral student (PhD), Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: birzhan_1990@mail.ru

Nurzhan Tolegenuly – Senior Lecturer, PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nurzhan_1990@mail.ru

Edilbay Ospanov – Senior Lecturer, Candidate of Philosophical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: yedilbay.ospan@gmail.com

Shakimova Dariyash Daribayevna – 3rd-year Doctoral student (PhD), L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: shakimova.dariyash@mail.ru

Aubakirova Zhanat Kanashovna – Associate Professor, Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: janat-anar@mail.ru

Yücel Gelişli – Vice Rector, PhD, Gazi University, Ankara, Turkey. E-mail: dsim@gazi.edu.tr

Makhambetova Aliya Berdekhanovna – PhD, Nur-Mubarak University of Islamic Culture, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aliyamakh78@mail.ru

Umarov Asilbek Khozhalievich – Senior Lecturer, Master's degree holder, M.Kh. Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan. E-mail: akh.umarov@dulaty.kz

Sapar Yerbolat Tazabekuly – Lecturer, Master's degree holder, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: yerbolat.sapar@list.ru

Kerimbayeva Rysty Kaldykhanovna – Associate Professor, Department of Social Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, M.Kh. Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan. E-mail: risti1971@mail.ru

Nogerbek Asem Jeksenbaikyzy – Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Physical Culture, PhD, M.Kh. Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan. E-mail: ad.nogerbek@dulaty.kz

Isakhanova Assel Alimakhankyzy – PhD, Astana IT University, Astana, Kazakhstan. E-mail: assel.issakhanova@astanait.edu.kz

Rapikh Nargiz Yerzhankyzy – Educational Psychologist, Master of Counseling Psychology, Spectrum Kindergarten, Astana, Kazakhstan. E-mail: rapikhova_nargiz@mail.ru

Kosherbayeva Aziza Nuralievna – Doctoral student (PhD), Department of Pedagogy and Educational Management, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kosherbayeva72@list.ru

Alchimbayeva Aigul Bakhytzhanovna – Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Aigul.bakitzhan@mail.ru

Kosherbayeva Gaziza Nuralievna – Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Kazakh Academy of Sport and Tourism, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nurasi@mail.ru

Uristenbekova Gulbanu Kauasovna – Senior Lecturer, Candidate of Pedagogical Sciences, U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: gulba71@mail.ru

Kursabayev Mukhamedrakhim Kadyrbayevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kursabaev1961@mail.ru

Saidakhmetov Bauyrzhan Seitbekovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: baur1964@mail.ru

Dzhumagulova Gulnara Shingisovna – Candidate of Psychological Sciences, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: zhumagulova-73@mail.ru

Arenova Assyl Khadyrzhanovna – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: a.arenova@ abaiuniversity.edu.kz

Zhunusbekova Aziza – Acting Associate Professor, PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: a.zhunusbekova@abaiuniversity.edu.kz

Bulgakbayeva Alua Akhmetnurkyzy – Senior Lecturer, Department of Economics and Business, International University of Information Technologies (IUIT), Master of Technical Sciences, Master of Social Sciences, Almaty, Kazakhstan. E-mail: baa.alua@gmail.com

Sarsenbayeva Lyaziza Onalbayevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Iyaziza_s@mail.ru

Nadirbekova Aisha Oiykpayevna – Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nadirbekova_aisha@mail.ru

Abdrakhmanova Roza Bisenovna – Acting Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: abdraxmanova50@mail.ru

Ualibekova Nailya Amantayevna – 1st-year Master's student in Clinical Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nailya_ua@mail.ru

Bazarbekova Rabiga Zholshiyevna – Associate Professor, Department of Primary Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: rabiga.bazarbekova17@gmail.com

Yerkebayeva Saule Zhomartovna – Senior Lecturer, PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Saule877@mail.ru

Amangeldykyzy Azhar – Master's student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: amangeldikyzy.azhar@mail.ru

Abilova Beisenkul Saparovna – Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: imeniabaakaznpu@gmail.com

Moldagassimova Aizat Baltagulovna – PhD in Medicine and Public Health, International Academy of Science, Education, Industry and Arts, California, USA; Almaty, Kazakhstan; Director of Municipal Polyclinic No. 3. E-mail: sabr.1971@mail.ru

Syzdykova Saule Zhumabayevna – Associate Professor, Department of Physical Culture and Sports, Candidate of Pedagogical Sciences, Astana Medical University, Astana, Kazakhstan. E-mail: syzdykova59@mail.ru

Korvyakov Valery Anatolyevich – Rector, Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Almaty University of Humanities and Economics, Almaty, Kazakhstan. E-mail: v.korvyakov@rambler.ru

Rysbekova Raushan Kasymbekovna – Specialist, Department of Science and Innovation, Master's degree holder, MBA in Sports Management, Almaty University of Humanities and Economics, Almaty, Kazakhstan. E-mail: rau.rysbekova@mail.ru

Tokatlygil Yuliya Sergeyevna – Senior Lecturer, Department of Psychology, PhD (Psychology), L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: tokatligil.y@yandex.ru

Kulikova Olga Vladimirovna – Doctoral student (PhD), Department of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: alisa_ok@mail.ru

Amanova Indira Kambarbeyevna – Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Narxoz University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: indira.amanova@narxoz.kz

Garber Alyona Ilyinichna – Co-Director, Associate Professor, PhD, International Center for Advanced Training and Scientific Information, Leipzig, Germany. E-mail: alena_garber@gmx.de

Suyundykova Nurgul Moldabaykyzy – Doctoral student (PhD), Educational Program 8D03117 "Clinical and Social Psychology", Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nsuyundykova@gmail.com

Yesimov Nabi Bolatovich – Deputy Director General for Clinical and Scientific Affairs, PhD, Republican Scientific and Practical Center for Mental Health of the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nabi_es@mail.ru

Izmailova Nailya Tokhtarovna – Professor, Doctor of Medical Sciences, Caspian University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nabi_es@mail.ru

Yesimova Aliya Zhumabekovna – Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aleka.06@mail.ru

Sin Kuen Fung – Research Professor, Education University of Hong Kong (EdUHK), Hong Kong, China. E-mail: kfsin@eduhk.hk

Akhatova Sanam Turganzhanovna – Master's student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan. E-mail: skullhongas@gmail.com

Tapalova Olga Bisenkyzy – Professor, Doctor of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: otapalova@gmail.com

Kenzhetayeva Roza Orynbayevna – Head of the Center for Psychological Counseling, Associate Professor, PhD, Narxoz University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: roza.kenzhetaeva@narxoz.kz

Sukhjit Singh – PhD in Education, Department of Education, Panjab University, Chandigarh, India. E-mail: ssdhaliwal85@gmail.com

Uteulova Aliya Askarovna – Doctoral student (PhD), Master of Social Sciences, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Askarovna888@gmail.com

Assimov Marat Abubakrievich – Professor, Higher School of Psychology, Doctor of Medical Sciences, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: marat@assimov.net

Bettina Franciska Pikó – Professor, Department of Behavioral Sciences, Professor of Behavioral and Health Sciences, University of Szeged, Szeged, Hungary. E-mail: fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu

Kuatbekova Rabiga Abdumusayevna – Rector, Doctor of Medical Sciences, Professor, Academician A. Kuatbekov University of Peoples' Friendship, Kazakhstan. E-mail: ms.kudn@mail.ru

Buletova Lyazzat Alpysbayevna – Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogical Sciences, U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: buletova05@mail.ru

Aitzhan Galiya Arnurkyzy – Master's degree holder, Higher School of Psychology, Faculty of Humanities and Law, Turan University. E-mail: 23240997@turan-edu.kz

Vasko Tatyana Pavlovna – PhD, Higher School of Psychology, Faculty of Humanities and Law, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: t.vasko@turan-edu.kzAitenova Elmira Abdikalievna – Acting Associate Professor, PhD, M.Kh. Dulaty University, Taraz, Kazakhstan. E-mail: emma_14@mail.ru

Aytenova Elmira Abdikalievna – Acting Associate Professor, PhD, M. H. Dulati University, Taraz, Republic of Kazakhstan. E-mail: emma_14@mail.ru

Belegova Aliya Akanbayevna – Acting Associate Professor, PhD, Kazakh Academy of Sport and Tourism, Almaty, Kazakhstan. E-mail: abelegova@mail.ru

Suranshiyeva Meiramgul – Senior Lecturer, PhD, Kazakh Academy of Sport and Tourism, Almaty, Kazakhstan. E-mail: mira-8.3@mail.ru

Zhigitbekova Bakyt Dastanovna – Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: bakhytdastan@mail.ru

Kasabolat Aigul Zhaparbekkyzy – Acting Associate Professor, PhD, Ibrai Altynsarin Pedagogical University, Kazakhstan. E-mail: Kasabolata@gmail.com

Bapayeva Mariyam Kurmangaliyevna – Acting Professor, Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: bapaeva.m@qyzpu.edu.kz

Kuantkanova Farida Maratovna – Senior Lecturer, Department of Psychology, Master of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kuantkanova.f@qyzpu.edu.kz

Bagibayeva Maigul Iliyasovna – Senior Lecturer, Department of Psychology, Master of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: bagibaeva.m@qyzpu.edu.kz

Aubakir Aisulu Sarsenbayevna – Senior Lecturer, Department of Psychology, Master of Social Sciences, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aubakir.a@qyzpu.edu.kz

Baizdrakhmanova Aliya Kamidullovna – Senior Lecturer, Department of Psychology, Master of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.E-mail: baizdrakhmanova.a@qyzpu.edu.kz

Kuanali Mayra Aitkozhaqyzy – 2nd-year Doctoral Student (PhD) in Psychology, Master of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Kuanalieva72@mail.ru

Salimova Gulnar Erlankyzy – 1st-year Doctoral Student (PhD), Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: guka__99@mail.ru

Toksanbayeva Nurgul Korgadzhanovna – Professor, Doctor of Psychological Sciences, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: n.toksanbaeva@mail.ru

Naubayeva Khapiza Tanirbergenovna – Associate Professor, Doctor of Psychological Sciences, Faculty of Pedagogy and Psychology, Ilyas Zhansugurov University, Taldykorgan, Kazakhstan.

Turdaliyeva Sholpan Tursumbayevna – Associate Professor, Department of Social Psychology, Candidate of Psychological Sciences, M.Kh. Dulaty University, Taraz, Kazakhstan. E-mail: sh.turdalieva@dulaty.kz

Erkinbekova Meirimkul Anarbekkyzy – Associate Professor, Academic School of Psychology and Journalism, Candidate of Psychological Sciences, Q University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: erkinbekova.m@q.edu.kz

Tadzhibayeva Aizhan Asilbekovna – 2nd-year Master's student, Department of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aizhan.88.88@mail.ru

Utepbergenova Zinekul Duysenbayevna – Senior Lecturer, Department of Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zeynekul_utepbergenova@mail.ru

Aitzhanova Raigul Klimovna – Pediatric Neurologist, Candidate of Medical Sciences, Smagul Kaishybayev Institute of Neurology and Neurorehabilitation, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nevropatolog.satr@mail.ru

Abaeva Galiya Askerbekovna – Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: abaeva70@bk.ru

Pernebekova Fatima Omirbekkyzy – Doctoral Student (PhD), Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: pernebekova.fatima@mail.ru

Abisheva Elmira Dauletovna – Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: elmirawork75@gmail.com

Zhangaliyeva Zhanerke Nurlanovna – Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Master of Pedagogical Sciences, Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan. E-mail: Erke-7979@mail.ru

Bekmuratova Gulzhanar Togyzbayevna – Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: ranajlug@mail.ru

Salmeke Saltanat Amanovna – Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Master of Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: salmeke_saltanat@mail.ru

Kereyeva Railya Duisengalykyzy – Doctoral Student (PhD), Educational Program 8D03103 "Psychology", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: railyakereyeva@gmail.com

Bayzhumanova Bibianar Shaimerdenovna – Associate Professor, Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru

Ospankulov Ernar Yerlanovich – Dean of the Faculty of Physical Culture and Initial Military Training, PhD, Associate Professor, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Ernar_erke@mail.ru

Butabayeva Laura Askarovna – Director of the National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education, PhD, Associate Professor, Almaty, Kazakhstan. E-mail: lbutabayeva@gmail.com

Umirbekova Akerke Nurlanbekovna – Postdoctoral Researcher, PhD, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: umirbekova.akerke@list.ru

Baigaliyev Adilbek Manarbekovich – Senior Lecturer, Department of Initial Military Training, Master's degree holder, Almaty, Kazakhstan. E-mail: adil_inju@mail.ru

Mamadaliyev Sanzhar Talibzhanovich – Doctoral Student (PhD), Educational Program 8D01901 "Training of Specialists in Special Pedagogy", Abai Kazakh National Pedagogical University. E-mail: sanzhar_sherlock@mail.ru

Boranbayeva Aktolkyn Raisbekovna – PhD, Acting Associate Professor, Department of Special Pedagogy, U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University. E-mail: aktolkyn81@mail.ru

Abuova Beibet Dzhanabayevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy, U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University. E-mail: Beibit0900@mail.ru

Ortayeva Akmaral Saparaliyevna – PhD, Department of Pedagogy, U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University. E-mail: akmara1970@mail.ru

Kerimbekova Zhanat Umirbekovna – Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy, U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University. E-mail: zhanat.omir@mail.ru

Orazgulova Assel Amanovna – Doctoral Student (PhD), Educational Program «Psychology», Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: asiel.orazghulova@mail.ru

Askarova Aizada Telagysovna – Senior Researcher, Laboratory for the Development of Psychological and Pedagogical Support Systems for Children, Master's degree holder, National Scientific and Practical Institute for Child Well-being "Orken", Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan. E-mail: askarovaaizada1991@gmail.com

Tazhina Gainiya Orazbekovna – Acting Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Doctor of Biological Sciences, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Gainiya.Tazhina@kaznu.edu.kz

Rab Nawas Lodhi – Associate Professor, Faculty of Management, PhD in Management Sciences, University of the Punjab, Lahore, Pakistan.