

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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series of «Psychology»

№1(86)

Алматы, 2026

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№1(86), 2026

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
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:

Перленбетов М.А.
психолог. ғ.д., профессор "Q" университеті.
Қазақ психологиялық қоғамының президенті.

Қасымжанова А.А.
психол. ғ. к., Тұран университеті Психология
жоғары мектебі институтының ғылыми
профессоры

Акажанова А.Т.
психол.ғ.д., қауым. профессор,
Абай атындағы ҚазҰПУ

Климчук В.
Әлеуметтік психология бойынша ғылым
докторы, даму психологиясы PhD,
постдокторантура зерттеушісі, Люксембург
университеті: Люксембург

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

Грысь А.М.
психол. ғ. д., профессор, Украина ҰПФА Г.С.
Костюк атындағы Психология институты,
Әлеуметтік бейімделмеген кәметке
толмағандар психологиясы зертханасының
менгерушісі, Украина.

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

Лукьянов О.В.
психол. ғ. д., профессор, Томск мемлекеттік
университетінің тұлға психологиясы
кафедрасының менгерушісі, Ресей

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

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2025
Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№10103 - Ж

Басуға 01.04.2026 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 50,75 е.б.т.
Тапсырыс 629.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ЖАЛПЫ ПСИХОЛОГИЯ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кутебаев Т.Ж., Егинбаева А.Е. Адаптация русскоязычной
версии опросника via-is-v6: валидация и психометрические
свойства..... 11

Кутебаев Т.Ж., Егинбаева А.Е. Via-is-v6: валидация және
психометриялық қасиеттер сауалнамасының орыс тілді
нұсқасын бейімдеу.....

Kutebayev T.Zh., Yeginbayeva A.Ye. Adaptation of the russian
version of the via-is-v6: validation and psychometric properties..

Турганбаева Б.Ш., Рахимжанова Н.А., Коньрова А.А.,
Измайлова Ж.Т. Студенттердің спорттық белсенділігі: өзін-
өзі бағалау, психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру
және психологиялық тұрақтылыққа әсері..... 25

Турганбаева Б.Ш., Рахимжанова Н.А., Коньрова А.А.,
Измайлова Ж.Т. Спортивная активность студентов: влияние
на самооценку, удовлетворение психологических
потребностей и психологическую устойчивость.....

Turganbayeva B.Sh., Rakhimzhanova N.A., Konyrova A.A.,
Izmailova Zh.T. Students' physical activity: its impact on self-
esteem, satisfaction of psychological needs, and psychological
resilience.....

Успанова А.Ж., Абишева Э.Д., Абишева Ж.А.,
Ермаханова Л.А. Медициналық колледж студенттерінің
өзін-өзі реттеу және стресске төзімділік ерекшеліктері..... 35

Успанова А.Ж., Абишева Э.Д., Абишева Ж.А.,
Ермаханова Л.А. Особенности саморегуляции и
стрессоустойчивости студентов медицинского колледжа.....

Uspanova A.Zh., Abisheva E.D., Abisheva Zh.A.,
Ermakhanova L. Features of self-regulation and stress tolerance
of medical college students.....

Исаева М.Т., Рыскулова М.М. Гаипов З.С. Аяганова А.Ж.
Жеке тұлғаның кәсіби өзін-өзі тануына бірегейліктің ықпалы 47

Исаева М.Т., Рыскулова М.М. Гаипов З.С. Аяганова А.Ж.
Влияние идентичности на профессиональное самосознание
личности.....

Isaeva M.T., Ryskulova M.M., Gaipov Z.S., Ayaganova A.Zh.
The influence of identity on a person's professional self-
awareness.....

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология»,
№1(86), 2026

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
Н.А. Кудушева

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 01.04.2026.
Формат 60x84 1/8. Объем 50.75 уч.-изд.л.
Заказ 629.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая
Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

Sailybayeva K., Sadykova N., Salmeke S., Nurmakhanbetov A., Adilova E. The role of emotional resilience in the relationship between digital stress and students' digital well-being..... 56
Сайлыбаева К.А., Садыкова Н.М., Салмеке С., Нурмаханбетов К.А., Адилова Э. Роль эмоциональной устойчивости во взаимосвязи между цифровым стрессом и цифровым благополучием студентов.....
Сайлыбаева К.А., Садыкова Н.М., Салмеке С., Нурмаханбетов К.А., Адилова Э. Цифрлық стресс пен студенттердің цифрлық әл-ауқаты арасындағы қарым-қатынастағы эмоциялық тұрақтылықтың рөлі.....

Карибаев Ж.А., Болатқызы Ш., Кожаканов Ж.М., Бекжанова Ж.С., Каракулова М.С., Төлегенова Ә.А. Стресс және оны басқару жолдары..... 67
Карибаев Ж.А., Болатқызы Ш., Кожаканов Ж.М., Бекжанова Ж.С., Каракулова М.С., Төлегенова Ә.А. Стресс и способы его управления.....
Karibayev Zh., Bolatkyzy Sh., Kozhakanov Zh., Bekzhanova Zh., Karakulova M., Tolegenova A. Stress and ways to manage it....

Liyassova A., Madaliev Z., Zakaryanova Zh., Kassen G. On the study of resilience as a factor influencing the psychological health of university teachers..... 77
Лиясова А., Мадалиева З.Б., Закарьянова Ш., Қасен Г.А. К вопросу изучения жизнестойкости как фактора, влияющего на психологическое здоровье преподавателей вуза.....
Лиясова А., Мадалиева З.Б., Закарьянова Ш., Қасен Г.А. Университет оқытушыларының психологиялық денсаулығына әсер ететін фактор ретінде өміршендікті зерттеу мәселесіне.....

Ордагулова Д.И., Сарсенбаева Л.О., Гарбер А.И. Психология ғылымында тұлғалық сәйкестілік түсінігі және теориялық модельдері..... 88
Ордагулова Д.И., Сарсенбаева Л.О., Гарбер А.И. Понятие и теоретические модели личностной идентичности в психологической науке.....
Ordagulova D., Sarsenbayeva L., Garber A. The concept and theoretical models of personal identity in psychological science..

Тажимуратов Н.Р., Книсарина М.М. Сулейменова М.Т. Сейсембек Ә.Б. Цифрлық білім беру ортасы жағдайындағы студенттердің стресс тұрақтылығының психологиялық реттеушілері..... 98
Тажимуратов Н.Р., Книсарина М.М. Сулейменова М.Т. Сейсембек Ә.Б. Психологические регуляторы стрессоустойчивости студентов в условиях цифровой образовательной среды.....
Tazhimuratov N.R., Knisarina M.M., Suleimenova M.T., Seisembek A.B. Psychological regulators of students' stress resilience in the context of a digital educational environment.....

Kazakh National Pedagogical National
University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

Series «Psychology»
№1(86), 2026

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. Salmek

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 after Abaya
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.

Lushpava 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, 2024

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

Signed in print 01.04.2026.

Format 60x84 1/8

Volume 50.75 teaching and publishing lists
Order 629.

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

Шукеева А., Сангилбаев О.С., Даникеева А., Махаманова М.
Әскери қызметкерлердің резильенттілік деңгейлері мен
зейінділіктерінің өзара байланысын зерттеу..... 109
Шукеева А., Сангилбаев О.С., Даникеева А., Махаманова М.
Определение взаимосвязи уровней резильентности и
внимательности у военнослужащих.....
Shukeeva A.M., Sangilbayev O.S., Danikeeva A.,
Makhamanova M. Determining the relationship between levels
of resilience and mindfulness among military personnel.....

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАС ЕРЕКШЕЛІК
ПСИХОЛОГИЯСЫ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

Aplashova A.Zh., Yerkinbekova A.M. The relationship
between stress tolerance and subjective perception of
psychological well-being in students..... 120

Аплашова А.Ж., Еркінбекова А.М. Студенттердің
күйзеліске төзімділігі мен психологиялық әл-ауқаттың
субъективті қабылдауы арасындағы өзара байланыс.....

Аплашова А.Ж., Еркінбекова А.М. Взаимосвязь между
стрессоустойчивостью и субъективным восприятием
психологического благополучия у студентов.....

Sovetkanova D.M., Kosshygulova A. Microqualifications as a
basis for professional self-development of master's students..... 137

Советканова Д.М., Косшыгулова А.С. Магистранттардың
кәсіби өзін-өзі дамытуының негізі ретінде микробіліктіліктер
Советканова Д.М., Косшыгулова А.С.

Микроквалификации как основа профессионального
саморазвития магистрантов.....

Мектепберген Н.Е., Назанова С.А., Тәңірбергенқызы А.Т.
Болашақ педагогтарды оқытуда жасанды интеллект
технологияларын қолданудың психологиялық ерекшеліктері. 145

Мектепберген Н.Е., Назанова С.А., Тәңірбергенқызы А.Т.
Психологические особенности использования технологий
искусственного интеллекта в обучении будущих педагогов

Mektepbergenov N.E., Nazanova S.A., Tanirbergenovna A.T.
Psychological features of the use of artificial intelligence
technologies in the education of future teachers.....

Аксакалова Ж.К., Кенжебекова Р.И., Мырзабек Л.А.,
Абдуллаева Ж.Д. Влияние игровой деятельности на
развитие эмоционального интеллекта..... 157

Аксакалова Ж.К., Кенжебекова Р.И., Мырзабек Л.А.,
Абдуллаева Ж.Д. Ойын әрекетінің эмоционалды
интеллекттің дамуына әсері.....

Aksakalova Zh.K., Kenzhebekova R.I., Myrzabek L.A.,
Abdullaeva Zh.D. The influence of play activities on the
development of emotional intelligence.....

- Сулейменова А.А., Бекмуратова Г.Т., Исатаева Б.Б.** Егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайы және оның құрылымдық ерекшеліктері..... 168
- Сулейменова А.А., Бекмуратова Г.Т., Исатаева Б.Б.** Психоэмоциональное состояние пожилых людей и его структурные особенности.....
- Suleimenova A.A., Bekmuratova G.T., Isatayeva B.B.** The psychoemotional state of the elderly and its structural features.....
- Кабылбекова З.Б. Бердышева Г.Б., Корнилко И.А., Әліпбек А.З., Омарова Ғ.А.** Студент-психологтардың кәсіби даярлығында стресске төзімділікті дамыту: эксперименттік зерттеу..... 178
- Кабылбекова З.Б. Бердышева Г.Б. Корнилко И.А., Әліпбек А.З., Омарова Ғ.А.** Развитие стрессоустойчивости студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки: экспериментальное исследование.....
- Kabilbekova Z.B., Berdysheva G.B., Kornylko I.A., Alipbek A.Z., Omarova G.A.** Development of stress resilience among psychology students in the process of professional training: an experimental study.....
- Бапаева С.Т., Ысқақ Г.Т., Ермекбаева Л.К., Арганчиева Д.Б., Бегалиева Н.У.** Сигналдық жүйелердің жас ерекшеліктеріне байланысты өзгерістері: когнитивтік және психомоторлық талдау..... 187
- Бапаева С.Т., Ысқақ Г.Т., Ермекбаева Л.К., Арганчиева Д.Б., Бегалиева Н.У.** Возрастные изменения сигнальных систем: когнитивный и психомоторный анализ.....
- Barayeva S., Yskak G., Ermekbaeva L.K., Arganchiyeva D., Begaliyeva N.U.** Age-related changes in signaling systems: cognitive and psychomotor analysis.....
- Сахиева Ф.А., Утебаева А.Т., Дуйсекова М., Желдибаева А.М.** Жоо жағдайында психолог-студенттердің зерттеушілік дағдыларын қалыптастыру..... 197
- Сахиева Ф.А., Утебаева А.Т., Дуйсекова М.Т., Желдибаева А.** Формирование исследовательских навыков студентов-психологов в условиях вуза.....
- Sakhieva F.A., Utebaeva A.T., Duisekova M.T., Zheldibaeva A.M.** Formation of research skills of psychology students in a university setting.....

КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Валиева А.Б., Токатлыгиль Ю.С., Соколова К.И.** Особенности проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у студенток: от диагностики к образовательной поддержке..... 207
- Валиева А.Б., Токатлыгиль Ю.С., Соколова К.И.** Студент қыздарда зейін жеткіліксіздік пен гипербелсенділік синдромының көріну ерекшеліктері: диагностикадан білім беру қолдауға дейін.....
- Valiyeva A., Tokatligil Y., Sokolova K.** Features of attention deficit and hyperactivity syndrome in female students: from diagnosis to educational support.....
- Saitgareyeva G.G.** Correction of the emotional state of women who have experienced psychological abuse..... 219
- Саитгареева Г.Г.** Психологиялық зорлықтан өткен әйелдердің эмоциялық күйін түзету.....
- Саитгареева Г.Г.** Коррекция эмоционального состояния женщин, переживших психологическое насилие.....
- Садвакасова З.М., Нагманов Н.Ж., Комекбаева Л.К.** Пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметінің іс-әрекетіндегі мотивациялық сұхбаттасу..... 230
- Садвакасова З.М., Нагманов Н.Ж., Комекбаева Л.К.** Мотивационное интервьюирование в деятельности психологической службы пенитенциарных учреждений.....
- Садвакасова З.М., Нагманов Н.Ж., Комекбаева Л.К.** Motivational interviewing in the practice of psychological services in penitentiary institutions.....
- Бурибаев Е.А., Дроздова Н.В., Жиенбаева Н.Б., Суюндыкова Н.М., Тапалова О.Б.** Социальные представления о лудомании как поведенческом расстройстве в клинико-психологическом и институциональном контексте Казахстана..... 243
- Buribayev Y.A., Drozdova N.V., Zhiyenbayeva N.B., Suyundykova N.M., Tapalova O.B.** Social Representations of Gambling Disorder in the Clinical-Psychological and Institutional Context of Kazakhstan.....
- Бурибаев Е.А., Дроздова Н.В., Жиенбаева Н.Б., Суюндыкова Н.М., Тапалова О.Б.** Қазақстандағы лудоманияны мінез-құлықтық бұзылыс ретінде клинико-психологиялық және институционалдық контексте әлеуметтік тұрғыдан түсіндіру.....

ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Sakhybaeva A.T., Aimaganbetova O.Kh., Khazratova N.V., Yesmakhay Y.S., Oxikbayev I.B., Zharylkapova A.Sh.** The phenomenon of interethnic tension: a psychological perspective in the context of kazakhstani reality..... 257
- Сахыбаева А.Т., Аймаганбетова О.Х., Хазратова Н.В., Есмахай Е.С., Оксикбаев И.Б., Жарылкапова А.Ш.** Этносаралық шиеленіс феномені: қазақстандық шындық контексіндегі психологиялық көзқарас.....
- Сахыбаева А.Т., Аймаганбетова О.Х., Хазратова Н.В., Есмахай Е.С., Оксикбаев И.Б., Жарылкапова А.Ш.** Феномен межэтнической напряженности: психологический взгляд в контексте казахстанской действительности.....
- Акімжанова Ж.Б., Ниембаева Г.Б.** Отбасылық қатығыстардың жасөспірім тұлғасының дамуына әсері: конструктивті және деструктивті модельдер..... 267
- Акімжанова Ж.Б., Ниембаева Г.Б.** Влияние семейных конфликтов на личностное развитие подростка: конструктивные и деструктивные модели.....
- Akimzhanova Zh.B., Nietbayeva G.B.** The influence of family conflicts on adolescent personality development: constructive and destructive models” abstract.....
- Abdikarim A.** Psychological conditions for the formation of peaceful attitudes in interpersonal interaction among young people..... 276
- Әбдікәрім Ә.** Психологические условия формирования миролюбивых установок в межличностных взаимодействиях молодежи.....
- Әбдікәрім Ә.** Жастардың тұлғааралық өзара іс-қимылында бейбітшілікті сүйетін көзқарастарды қалыптастырудың психологиялық шарттары.....
- Салимова Г., Мандыкаева А.Р., Спатай А.О., Айтышева А.М.** Психологическое влияние конформизма на формирование ценностных ориентаций студентов в процессе их адаптации к социальной среде..... 288
- Салимова Г., Мандыкаева А.Р., Спатай А.О., Айтышева А.М.** Студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуі барысында олардың құндылықтық бағдарларының қалыптасуына конформизмнің психологиялық ықпалы.....
- Salimova G., Mandykayeva A., Spatay A., Aitysheva A.** The psychological impact of conformism on shaping students’ value orientations during their adaptation to the social environment.....

Abdullayeva G.O., Yessenkozha Y.M., Jagiello-Rusilowski A. Youth mental well-being as a factor of sustainable societal development.....	301
Абдуллаева Г.О., Есенкожа Е.М., Ягелло-Русиловский А. Психическое благополучие молодежи как фактор устойчивого развития общества.....	
Абдуллаева Г.О., Есенкожа Е.М., Ягелло-Русиловский А. Қоғамның тұрақты дамуының факторы ретінде жастардың психикалық сауаттылығы.....	
Беделбаева А.Е. Особенности развития игровой зависимости как разновидности девиантного поведения.....	312
Беделбаева А.Е. Девианттық мінез-құлықтың түрі ретінде ойынкұмарлықтың даму ерекшеліктері.....	
Bedelbayeva A.E. Features of the development of gaming addiction as a type of deviant behavior.....	
Амирбекова М.А., Аяпбергенова А.Ж., Кадыржанова Ж.Е., Бейсенова Ж.Ж. Цифрландыру жағдайында педагогтердің кәсіби күйіп-жануының әлеуметтік-демографиялық және цифрлық предикторлары.....	322
Амирбекова М.А., Аяпбергенова А.Ж., Кадыржанова Ж.Е., Бейсенова Ж.Ж. Социально-демографические и цифровые предикторы профессионального выгорания педагогов в условиях цифровизации.....	
Amirbekova M., Turgumbayeva A., Garber A., Kadyrzhanova J., Beissenova Zh. Socio-demographic and digital predictors of teachers' professional burnout in the context of digitalization.....	
АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ	
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Рахышова А.Ш. Зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларына кәсіби бағдар беру үдерісінде ата-ана қолдауының ықпалы.....	334
Рахышова А.Ш. Влияние родительской поддержки на процесс профессиональной ориентации старшеклассников с нарушениями интеллекта.....	
Rakhyshova A.S. The influence of parental support on the process of career guidance for high school students with intellectual disabilities.....	
Жапарова Г.С., Баймолдина Л.О., Сарбасова Г.Ж., Юджел Гелишли. Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің психологиялық денсаулығын зерттеу.....	348
Жапарова Г.С., Баймолдина Л.О., Сарбасова Г.Ж., Юджел Гелишли. Исследование психологического здоровья педагогов в условиях инклюзивного образования....	
Zhaparova G.S., Baymoldina L.O., Sarbasova G. Zh. A study of teachers' psychological health in the context of inclusive education.....	

Абдуллина Қ.Е., Абдимуса Ж.Н., Берікбол Р.Р., Алмабек Ә.А. Киіз басуды оқыту үдерісінде есту қабілеті нашар оқушылардың диалогтік сөйлеуін дамытудағы психологиялық детерминанттар.....	360
Абдуллина Қ.Е., Абдимуса Ж.Н., Берікбол Р.Р., Алмабек Ә.А. Психологические детерминанты развития диалогической речи слабослышащих учащихся в процессе обучения войлоковалению.....	
Abdullina K.E., Abdimusa Z.N., Berikbol R.R., Almabek A.A. Psychological determinants of the development of dialogic speech in hard-of-hearing students in the process of learning felting.....	
Керімбаева Р.К., Сыздықбаева А.Д. Оспанбаева М.П., Санай Г.Е. Иминова Ю. Б., Наурузбаев Д.М. Проблемы психологического сопровождения родителей детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.....	375
Керімбаева Р.К., Сыздықбаева А.Д. Оспанбаева М.П., Санай Г.Е. Иминова Ю. Б., Наурузбаев Д.М. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарын инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық сүйемелдеу мәселелері.....	
Kerimbayeva R.K., Syzdykbayeva A.D., Ospanbayeva M.P., Sanay G.E., Iminova Yu.B., Nauruzbayev D.M. Challenges of psychological support for parents of children with special educational needs in inclusive education settings.....	
Матаев Б.А., Бисембаева Н.А., Сарсембаева Э., Сатынская А. Инклюзивті ортадағы педагогтердің эмоционалдық тұрақтылығының психологиялық детерминанттары.....	387
Матаев Б.А., Бисембаева Н.А., Сарсембаева Э., Сатынская А. Психологические детерминанты эмоциональной устойчивости педагогов в инклюзивной среде.....	
Matayev B.A., Bissembayeva N.A., Sarsembayeva E.Y., Satynskaya A.K. Psychological determinants of emotional stability of teachers in an inclusive environment.....	

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

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

ЖАЛПЫ ПСИХОЛОГИЯ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.21.69

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.001>

Кутебаев Т.Ж.*¹  Егинбаева А.Е.² 

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан),

¹Maqsut Narikbayev University (Астана, Казахстан)

²Академия физической культуры и массового спорта (Астана, Казахстан)

*e-mail: t_kutebayev@kazguu.kz

АДАПТАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ОПРОСНИКА VIA-IS-V6: ВАЛИДАЦИЯ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА

Аннотация

Опросник «Ценности в действии: инвентаризация достоинств» (Values in Action Inventory of Strengths, VIA-IS) стал наиболее широко используемым инструментом оценки, который измеряет 24 сильные стороны характера. Однако отсутствие адаптированных русскоязычных версий ограничивает возможности использования данного инструмента, особенно с учетом того, что факторная структура опросника остается предметом дискуссий. Целью данного исследования являлась адаптация русскоязычной версии опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств – 6 добродетелей» (Values in Action Inventory of Strengths – Virtues 6; VIA-IS-V6), разработанного для измерения сильных сторон характера. Исследование включало оценку психометрических свойств, таких как факторная структура, надежность и валидность на выборке из 523 казахстанских финансовых специалистов, работающих в государственных и частных организациях. Результаты продемонстрировали высокий уровень надежности внутренней согласованности для 6 добродетелей и 24 сильных сторон характера с коэффициентами α -Кронбаха = 0.94 и 0.90, соответственно. Оценка конструктивной валидности (включая конвергентную и дискриминантную) показала, что опросник VIA-IS-V6 положительно и значимо коррелировал с показателями психического благополучия, и отрицательно и значимо коррелировал с трудовым стрессом, давлением на работе, отсутствием организационной поддержки и воспринимаемым стрессом. Эксплораторный факторный анализ выделил четыре фактора, объясняющих 53% общей дисперсии. Высокие факторные нагрузки были получены по следующим показателям: критическое мышление, храбрость, честность, энергичность, любовь, беспристрастность, прощение, смирение, благоразумие, самоконтроль, умение ценить красоту и совершенство во всем, благодарность, чувство юмора. Конфирматорный факторный анализ подтвердил четырех факторную структуру опросника. Результаты настоящего исследования подтверждают, что адаптация русскоязычной версии опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств – 6 добродетелей» (Values in Action Inventory of Strengths – Virtues 6, VIA-IS-V6) показала его высокую надежность и валидность, а также продемонстрировала хорошие психометрические характеристики. Инструмент может быть рекомендован для использования в научных исследованиях и практической психологии для диагностики сильных сторон характера личности.

Ключевые слова: позитивная психология, сильные стороны характера, диагностика личности, опросник VIA-IS-V6, факторный анализ.

Кутебаев Т.Ж.*¹, Егинбаева А.Е.²

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

¹Maqsut Narikbayev University (Астана, Қазақстан)

²Дене шынықтыру және бұқаралық спорт академиясы (Астана, Қазақстан)

*e-mail: t_kutebayev@kazguu.kz

VIA-IS-V6: ВАЛИДАЦИЯ ЖӘНЕ ПСИХОМЕТРИЯЛЫҚ ҚАСИЕТТЕР САУАЛНАМАСЫНЫҢ ОРЫС ТІЛДІ НҮСҚАСЫН БЕЙІМДЕУ

Аңдатпа

«Құндылықтар іс-әрекетте: мықты тұстарды түгендеу» (Values in Action Inventory of Strengths, VIA-IS) сауалнамасы – тұлғаның 24 мықты тұстарын бағалайтын, кеңінен қолданылатын психодиагностикалық құралдардың бірі. Алайда, орыс тіліндегі бейімделген нұсқалардың болмауы бұл құралды қолдану мүмкіндіктерін шектейді, әсіресе оның факторлық құрылымы әлі де пікірталас тудыратын мәселелердің бірі болып табылады. Осы зерттеудің мақсаты – тұлғаның мықты тұстарын бағалауға арналған «Құндылықтар іс-әрекетте: мықты тұстарды түгендеу – 6 қасиет» (Values in Action Inventory of Strengths – Virtues 6; VIA-IS-V6) сауалнамасының орыс тіліндегі нұсқасын бейімдеу болды. Зерттеу мемлекеттік және жекеменшік ұйымдарда жұмыс істейтін 523 қазақстандық қаржы саласы мамандарының іріктемесінде факторлық құрылым, сенімділік және валидтілік сияқты психометриялық сипаттамаларды бағалауды қамтыды. Нәтижелер 6 ізгілік пен 24 тұлғалық мықты тұстар үшін ішкі келісімділіктің жоғары сенімділік деңгейін көрсетті: Кронбах α коэффициенттері тиісінше 0.94 және 0.90 құрады. Конструктивті (конвергентті және дискриминантты) валидтілікті бағалау VIA-IS-V6 сауалнамасының психикалық әл-ауқат көрсеткіштерімен оң және статистикалық тұрғыда мәнді корреляцияланғанын, сондай-ақ еңбекке байланысты күйзеліс, жұмыс барысындағы қысым, ұйымдық қолдаудың жетіспеушілігі және қабылданған стресс деңгейімен теріс әрі мәнді корреляцияланғанын көрсетті. Эксплораторлық факторлық талдау жалпы дисперсияның 53%-ын түсіндіретін төрт факторды айқындады. Жоғары факторлық жүктемелер келесі қасиеттерге тиесілі болды: сыни ойлау, батылдық, адалдық, белсенділік, махаббат, әділеттілік, кешірімділік, кішіпейілділік, парасаттылық, өзін-өзі бақылау, сұлулық пен кемелдікті бағалау, ризашылық және әзіл-сезімі. Конфирматорлық факторлық талдау сауалнаманың төрт факторлық құрылымын растады. Осы зерттеудің нәтижелері «Құндылықтар іс-әрекетте: мықты тұстарды түгендеу – 6 ізгілік» (Values in Action Inventory of Strengths – Virtues 6, VIA-IS-V6) сауалнамасының орысша нұсқасы жоғары сенімділік пен валидтілікке ие екенін, сондай-ақ психометриялық сипаттамаларының жақсы деңгейде екенін растайды. Аталған құрал тұлғаның мықты тұстарын диагностикалау мақсатында ғылыми зерттеулер мен қолданбалы психология саласында қолдануға ұсынылады.

Түйін сөздер: позитивті психология, тұлғаның мықты тұстары, тұлға диагностикасы, VIA-IS-V6 сауалнамасы, факторлық талдау.

Kutebayev T.Zh.*¹, Yeginbayeva A.Ye.²

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

¹Maqsut Narikbayev University (Astana, Kazakhstan)

²Academy of Physical Education and Mass Sports (Astana, Kazakhstan)

*e-mail: t_kutebayev@kazguu.kz

ADAPTATION OF THE RUSSIAN VERSION OF THE VIA-IS-V6: VALIDATION AND PSYCHOMETRIC PROPERTIES

Abstract

The Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) has become the widely used instrument to measure 24 character strengths. However, the lack of adapted Russian-language versions limits the application, particularly that its factor structure remains a subject of ongoing debate. The aim of the present study was to adapt a Russian-language version of the Values in Action Inventory of Strengths – Virtues 6 (VIA-IS-V6), developed to assess character strengths. The study used an evaluation of psychometric properties, including factor structure, reliability and validity among 523 Kazakhstani financial professionals working in public and private organizations. The results revealed high level of internal consistency reliability for the six virtues and 24 character strengths, with a Cronbach's α of = 0.94 and = 0.90, respectively. The assessment of construct validity (including convergent and discriminant) showed that the VIA-IS-V6 significantly and positively correlated with mental well-being and significantly and negatively correlated with job stress, work pressure, lack of organizational support, and perceived stress. Exploratory factor analysis revealed a four-factor structure explaining 53% of the total variance. High factor loadings were observed for items such as critical thinking, valour, authenticity, vitality, love, fairness, mercy, modesty, prudence, self-control, wonder, gratitude and playfulness. The four-factor structure of the instrument was supported by confirmatory factor analysis. The results of the present study indicate that the Russian adaptation of the Values in Action Inventory of Strengths – Virtues 6 (VIA-IS-V6) showed high reliability, validity and good psychometric characteristics. The instrument might be recommended for assessing individual character strengths in scientific research and applied psychology.

Keywords: positive psychology, character strengths, personality assessment, VIA-IS-V6, factor analysis.

Введение. Позитивная психология уделяет значительное внимание изучению сильных сторон характера, которые играют решающую роль в улучшении качества жизни и благополучия, а также способствуют положительным эмоциям, смыслу жизни, лучшим отношениям и удовлетворенности жизнью [1, 2]. Существует множество инструментов для измерения различных аспектов личности, включая черты личности и характера [3-5], однако опросник «Ценности в действии: инвентаризация достоинств» (Values in Action Inventory of Strengths, VIA-IS) стал наиболее широко используемым инструментом оценки, который измеряет 24 сильные стороны характера [6]. Сильные стороны характера определяются как «положительные черты, отраженные в мыслях, чувствах и поведении» [7].

Питерсон и Селигман разработали классификацию положительных черт характера – классификацию «Ценности в действии» (Values in Action), которая представляет собой концептуальную основу в позитивной психологии. Она состоит из 24 сильных сторон характера, сгруппированных в 6 добродетелей: (1) интеллектуальные сильные стороны, связанные с приобретением и использованием знаний, т. е. сильные стороны мудрости и знания, включая такие черты характера, как креативность, любознательность (любопытство), рассудительность (критическое мышление), интерес (любовь) к учению и ясное видение; (2) эмоциональные сильные стороны, которые связаны с проявлением силы воли для достижения целей перед лицом внешних или внутренних препятствий, т. е. сильные стороны мужества,

включая такие черты характера, как отвага (храбрость), упорство, правдивость и энтузиазм; (3) межличностные сильные стороны, связанные с заботой о других и установлением дружеских отношений, т. е. сильные стороны человечности, включая такие черты характера, как привязанность, доброжелательность и личностный интеллект; (4) гражданские сильные стороны, которые лежат в основе здоровой общественной жизни, т. е. сильные стороны справедливости, включая такие черты характера, как командный дух, честность и лидерство; (5) сильные стороны сдержанности, которые защищают от излишеств, т. е. сильные стороны умеренности, включая такие черты характера, как умение прощать, скромность, благоразумие и способность к самоконтролю; (6) теологические сильные стороны, которые способствуют установлению связей с Вселенной и дают смысл жизни, т. е. сильные стороны трансцендентности, включая такие черты характера, как восхищение чем-то прекрасным и величественным, чувство благодарности, оптимизм, юмор и духовность.

На основе классификации «Ценности в действии» (VIA) был разработан опросник «Values in Action Inventory of Strengths» (VIA-IS, «Ценности в действии: инвентаризация достоинств») для измерения сильных сторон характера. Имеется различные версии и форматы опросника VIA, разработанных с учётом возрастных особенностей и целей применения, включая варианты для взрослых и молодёжи. Каждая версия характеризуется собственной факторной структурой, отражающей специфику выборки и цели применения. В частности, на основе эксплораторного факторного анализа данных из нескольких выборок, Парк и Петерсон выявили четырехфакторную структуру подшкал опросника «Ценности в действии для молодёжи» (VIA-Youth): сильные стороны сдержанности (напр. благоразумие, самоконтроль), интеллектуальные сильные стороны (напр. любовь к учению, любопытство), теологические сильные стороны (напр. оптимизм, религиозность, любовь), и межличностные сильные стороны (напр. доброта, скромность) [8]. Исследование Найдерска и Цечух [9] с участием 908 поляков, проведенное в рамках валидации польской версии опросника «Международный пул личностных элементов – Ценности в действии» (IPIP-VIA), выявило четырехфакторную структуру на уровне шкал. Этот результат был получен с использованием эксплораторного факторного анализа методом главных осей с облимин-вращением.

Согласно Петерсону и Селигману, на основе эксплораторного факторного анализа данных опросника Ценности в действии: инвентаризация достоинств (VIA-IS) с использованием варимакс-вращения было выделено пять факторов. Эти факторы были представлены следующими группами: сильные стороны умеренности (объективность, скромность, милосердие, рассудительность), интеллектуальные сильные стороны, включая творческое мышление, любознательность, любовь к знаниям и способность ценить красоту и совершенство, межличностные сильные стороны (напр. доброта, любовь, лидерство, командный дух, игривость), эмоциональные сильные стороны (напр. храбрость, оптимизм, самоконтроль, энергичность), теологические сильные стороны (напр. благодарность, духовность). Наилучшей моделью для VIA-IS оказалась пятифакторная структура, которая существенно перекрывается с моделью шести добродетелей [10]. Для сохранения согласованности с эксплораторными анализами, модели оценивались также и в рамках подтвердительно-факторного анализа. Эмпирическая валидация опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств» (VIA-IS) на испанской выборке показала, что пятифакторная структура является более всеобъемлющей и лучше отражает полученные факторные нагрузки, а также продемонстрировала приемлемое соответствие данным, воспроизводя оригинальную пятифакторную структуру, предложенную авторами VIA-IS – Петерсоном и Селигманом [11]. Нг и соавторы [12] рекомендуют использовать шестифакторную модель для опросника VIA-IS, полученную с помощью эксплораторного и подтвердительно-факторного анализа, а также структурного моделирования (ESEM). Эту модель также поддерживают Шимай и Урата [13], они обнаружили, что данная модель обладает хорошей факторной структурой и демонстрирует достаточную степень соответствия данным.

Опросник «Ценности в действии: инвентаризация достоинств - 6 добродетелей» (Values in Action Inventory of Strengths – Virtues 6; VIA-IS-V6) является одним из наиболее популярных инструментов, разработанный для оценки сильных сторон характера [14]. В целом, оригинальная версия опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств - 6 добродетелей» (VIA-IS-V6) показала хорошие психометрические свойства, коэффициенты α -Кронбаха для 6 добродетелей: Мудрость и знание = 0.81, Смелость = 0.80, Человечность = 0.82, Справедливость = 0.79, Сдержанность = 0.76, Трансцендентность = 0.83, (средняя надежность = 0.80). Однако отсутствие адаптированных русскоязычных версий ограничивает возможности использования данного инструмента, особенно с учетом того, что факторная структура опросника остается предметом дискуссий. Целью настоящего исследования являлась адаптация русскоязычной версии опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств - 6 добродетелей» (Values in Action Inventory of Strengths – Virtues 6; VIA-IS-V6), включая оценку его психометрических свойств, таких как факторная структура, надежность и валидность, с использованием корреляционного анализа с другими шкалами.

Материалы и Методы. *Участники:* В данном исследовании приняли участие 523 человека из Казахстана (женщины – 81%, мужчины – 19%). Выборка включала 423 женщин (средний возраст = 41.4 года; СО = 9.8; диапазон: 20-60 лет) и 100 мужчин (средний возраст = 35.8 года; СО = 7.9; диапазон: 24-60 лет). Средний возраст участников составил 40.4 года (СО = 9.7; диапазон: 20-60 лет) для всей выборки.

Процедура. Все участники предоставили письменное информированное согласие перед заполнением онлайн-опроса. Участникам сообщили, что опрос является анонимным и все информация остается конфиденциальной. Отделы кадров распространили ссылку на онлайн-опрос среди сотрудников организаций в Казахстане. Оригинальная англоязычная версия опросника была переведена на русский язык с использованием метода прямого и обратного перевода. Перевод был осуществлен двумя психологами, владеющими английским языком, и профессиональным переводчиком. Также утверждения были взяты из переведенного на русский язык опросника VIA-IS, включающий 240 вопросов. Данные были проанализированы с использованием IBM SPSS версии 27 и AMOS версии 23.

Демографическая информация Участники предоставили такую информацию, как возраст, пол, семейное положение (замужем, женат, не замужем, холост, разведен(а), вдов(а)ец), образование (среднее профессиональное образование, высшее, степень магистра, кандидат наук, доктор наук, другое), стаж работы, должность и организация (государственная, частная).

Инструменты. *Опросник трудового стресса.* Опросник трудового стресса (ОТС) Ч. Спилбергера в адаптации А. Б. Леоновой и С. Б. Величковской [15] предназначен для выявления источников стресса, связанных с работой, а также для измерения компонентов профессионального стресса, обусловленных самой работой, руководителями, коллегами или политикой организации. Опросник состоит из 30 утверждений, которые представляют 30 различных стрессовых ситуаций, связанных с работой (например, «частые прерывания», «сверхурочная работа»). Респондентам предлагалось оценить воспринимаемую силу выраженности (интенсивность воздействия) каждого стрессового фактора по 9-балльной шкале от наименее стрессовой до высокострессовой (1-3 балла – низкий уровень, 4-6 баллов – средний уровень и 7-9 баллов – высокий уровень). Затем по той же 9-балльной шкале оценивалась частота возникновения стрессовой ситуации в профессиональной деятельности. Вес стресса на работе показал высокий уровень надежности внутренней согласованности с коэффициентом α Кронбаха = 0.93. Субшкалы Давление на работе (ДР) и Отсутствие организационной поддержки (ООП) состоят из 10 утверждений и измеряют компоненты профессионального стресса, связанные с самой работой (например, «возложение повышенной ответственности, соблюдение сроков»), а также с недостатком поддержки со стороны коллег или с политикой и процедурами организации (например, «отсутствие возможностей для карьерного роста, низкая мотивация коллег»). Показатель надежности внутренней согласованности в моем исследовании (α Кронбаха) для субшкалы Давление на работе составил = 0.85, и субшкалы Отсутствия организационной поддержки = 0.83, соответственно.

Шкала психического благополучия. Краткая версия шкалы психического благополучия Варвик-Эдинбург (ШПБ) в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер [16] измеряет психическое благополучие и состоит из 7 утверждений. Участникам предлагалось ответить на семь утверждений (например, «Я с оптимизмом смотрю в будущее», «Я мыслю ясно») с использованием 5-балльной шкалы Лайкерта («Никогда», «Редко», «Иногда», «Часто» и «Всегда»). Показатель надежности внутренней согласованности в моем исследовании (коэффициент α Кронбаха) составил = 0.85.

Шкала воспринимаемого стресса. Шкала воспринимаемого стресса (ШВС) в адаптации Абабкова В.А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О.В. и др. [17] измеряет уровень воспринимаемого стресса и состоит из 10 вопросов. Участники оценивали частоту переживания своей жизни как непредсказуемой, неконтролируемой и перегруженной за последний месяц (например, «Как часто за последний месяц Вы испытывали нервное напряжение или стресс?», «Как часто за последний месяц Вы были в состоянии справиться с вашей раздражительностью?»), используя пятибалльную шкалу Лайкерта (от 0 = никогда до 4 = очень часто). Показатель надежности внутренней согласованности в моем исследовании (коэффициент α Кронбаха) составил = 0.74.

Ценности в действии: инвентаризация достоинств-6 добродетелей. Ценности в действии: инвентаризация достоинств-6 добродетелей (VIA-IS-V6) измеряет 6 добродетелей (мудрость и знание, мужество, человечность, справедливость, умеренность, трансцендентность), которые подразделяются на 24 сильных сторон характера. Опросник VIA-IS-V6 состоит из 48 вопросов, направленных на оценку различных сильных сторон личности, по 8 утверждений для каждой добродетели, включая как положительные, так и отрицательные утверждения. Участникам предлагалось ответить на каждое утверждение (например, «Я смелый человек», «Я обожаю изучать все новое») по 5-балльной шкале Лайкерта (от «1 = точно не про меня» до «5 = точно про меня»). Общий балл VIA-IS-V6 в моем исследовании показал высокий уровень надежности внутренней согласованности с коэффициентом α Кронбаха = 0.90.

Результаты. Факторный анализ. Эксплораторный факторный анализ выделил четыре фактора, объясняющих 53% общей дисперсии. Первый фактор объединял интеллектуальные сильные стороны (беспристрастность, доброта, критическое мышление, благоразумие, любовь к учению, смирение и широта видения); второй фактор охватывал эмоциональные сильные стороны (храбрость, лидерство и креативность); третий фактор включал сильные стороны сдержанности, такие как порядочность, самоконтроль, упорство, милосердие и духовность; четвертый фактор объединял теологические сильные стороны, включая благодарность, способность ценить красоту и совершенство во всем, энтузиазм, любовь, чувство юмора, любознательность, лояльность, оптимизм и социальный интеллект.

Высокие факторные нагрузки были получены по следующим показателям: критическое мышление, храбрость, порядочность, энтузиазм, любовь, объективность, милосердие, скромность, рассудительность, самоконтроль, умение ценить красоту и совершенство во всем, благодарность, чувство юмора (Таблица 1).

Таблица 1. Матрица факторных нагрузок 24 сильных сторон характера на 4 выделенных фактора.

Матрица факторных нагрузок				
	Факторный анализ			
	1	2	3	4
Креативность / Creativity	.227	-.184	.298	.394
Любопытство / Curiosity	.441	.197	.069	.140
Критическое мышление / Judgment	.021	-.004	.570	.169

Любовь к учению / Love of Learning	.242	-.024	.492	.152
Широта видения / Perspective	.096	-.178	.318	.132
Храбрость / Bravery	.021	.106	.145	.636
Настойчивость / Perseverance	.091	.545	.006	.330
Честность / Honesty	.013	.625	-.063	-.060
Энергичность / Zest	.559	.301	-.067	.005
Любовь / Love	.530	-.106	.055	.172
Доброта / Kindness	.353	-.179	.570	-.033
Социальный интеллект / Social intelligence	.337	.287	.089	.178
Командный дух / Teamwork	.395	.122	.221	.219
Беспристрастность / Fairness	.068	.104	.609	-.020
Лидерство / Leadership	.359	-.024	.090	.469
Прощение / Forgiveness	.077	.520	.147	-.125
Смирение / Humility	-.119	.073	.322	.008
Благоразумие / Prudence	.206	.089	.510	-.053
Самоконтроль / Self-Regulation	.038	.563	.160	.236
Умение ценить красоту и совершенство во всем / Appreciation of Beauty and Excellence	.627	.089	.269	-.289
Благодарность / Gratitude	.707	-.027	.009	.020
Оптимизм / Hope	.342	.206	.151	.156
Чувство юмора / Humor	.466	.068	-.065	.175
Духовность / Spirituality	.280	.322	.196	.125

Примечание. Метод выделения факторов: метод главных осей (Principal Axis Factoring). Метод вращения: облимин с нормализацией Кайзера (Oblimin).

Для проверки предполагаемой факторной структуры опросника был проведён конфирматорный факторный анализ. В анализ были включены 24 показателя, соответствующие сильным сторонам характера, которые были объединены в четыре фактора. Соответствие модели оценивалось с использованием ряда индексов. В частности, рассматривался индекс сравнительного соответствия (CFI), при котором значения выше 0.90 свидетельствуют о хорошем соответствии модели. Также анализировался показатель средней квадратичной ошибки аппроксимации (RMSEA), значения ниже 0.08 считаются хорошими. Дополнительно использовалась стандартизированная мера остаточных расхождений (SRMR), значения менее 0.08 указывают на хорошее соответствие модели. Для оценки общей степени соответствия модели применялся коэффициент GFI, где значения более 0.90 указывают на хорошую степень соответствия. Кроме того, учитывался индикатор Такера–Льюиса (TLI) для оценки соответствия модели, учитывающий её сложность, значения хорошего соответствия модели $TLI > 0.90$ [18]. Значения RMSEA и SRMR четырехфакторной модели указывают на высокое соответствие модели, тогда как показатели CFI, GFI и TLI демонстрируют приемлемый уровень соответствия (Таблица 2).

Дополнительно был проведен конфирматорный факторный анализ для оценки пяти и шестифакторной структуры. В пятифакторной модели были выделены следующие группы сильных сторон характера. Первый фактор – интеллектуальные сильные стороны (любовь к знаниям, творческое и критическое мышление, объективность, любознательность и широта видения), второй фактор – эмоциональная сильная сторона (храбрость), третий фактор – межличностные сильные стороны (рассудительность, доброта и скромность), четвертый фактор – сильные стороны сдержанности (порядочность, упорство, самоконтроль, милосердие и духовность) и пятый фактор – теологические сильные стороны (благодарность, любовь, способность ценить красоту и совершенство во всем, лидерство, энтузиазм, лояльность,

чувство юмора, социальный интеллект и оптимизм). В рамках шестифакторной модели были выделены следующие сильные стороны характера: фактор 1 – интеллектуальные сильные стороны (любовь к знаниям, любознательность, творческое и критическое мышление), фактор 2 – эмоциональные сильные стороны (порядочность, упорство, милосердие, самоконтроль, энтузиазм, духовность, социальный интеллект и оптимизм), фактор 3 – межличностные сильные стороны (доброта, способность ценить красоту и совершенство во всем, любовь, объективность и широта видения), фактор 4 – гражданские сильные стороны (лидерство и храбрость), фактор 5 – сильные стороны сдержанности (рассудительность и скромность) и фактор 6 – теологические сильные стороны (благодарность, чувство юмора и командный дух). В качестве переменных использовались 24 сильные стороны характера. Значения RMSEA и SRMR для пяти и шестифакторной моделей показали высокое соответствие модели, в то время как показатели CFI, GFI и TLI демонстрируют приемлемый уровень соответствия (Таблица 2).

Таблица 2. Показатели соответствия модели

Модель	CFI	RMSEA	SRMR	GFI	TLI
4 фактора	.845	.074	.061	.863	.826
5 факторов	.849	.062	.074	.862	.828
6 факторов	.853	.074	.060	.863	.829

Примечание. Индекс сравнительного соответствия (CFI). Показатель средней квадратичной ошибки аппроксимации (RMSEA). Стандартизированная мера остаточных расхождений (SRMR). Коэффициент общей степени соответствия модели (GFI). Индикатор Такера–Льюиса (TLI), оценка соответствия модели, учитывающий её сложность.

Надежность. Для шести добродетелей и двадцати четырёх сильных сторон характера коэффициенты α -Кронбаха варьировали от 0.73 до 0.91, что указывает на высокую внутреннюю согласованность (Таблицы 3 и 4). Общий балл VIA-IS-V6 для 6 добродетелей и 24 сильных сторон характера показал высокий уровень надежности внутренней согласованности с коэффициентами α -Кронбаха = 0.94 и 0.90, соответственно.

Таблица 3. Коэффициенты α -Кронбаха и корреляция Пирсона 6 добродетелей с опросником трудового стресса, давлением на работе, отсутствием организационной поддержки, шкалой психического благополучия и шкалой воспринимаемого стресса

Шкала	Коэффициент α -Кронбаха	Корреляции				
		ОТС	ШПБ	ШВС	ДР	ООП
Мудрость и знание	.73	-.06	.55**	-.33**	-.04	-.06
Смелость	.73	-.07	.59**	-.35**	-.06	-.06
Сдержанность	.74	-.12**	.63**	-.39**	-.09*	-.12**
Трансцендентность	.85	-.07	.61**	-.35**	-.04	-.07

Примечание. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$. Корреляция Пирсона знач. (двухсторонняя). ОТС – опросник трудового стресса, ДР – давление на работе, ООП – отсутствие организационной поддержки, ШПБ – шкала психического благополучия, ШВС – шкала воспринимаемого стресса.

Таблица 4. Коэффициенты α -Кронбаха и корреляция Пирсона 24 сильных сторон характера с опросником трудового стресса, давлением на работе, отсутствием организационной поддержки, шкалой психического благополучия и шкалой воспринимаемого стресса

Шкала	Коэффициент α -Кронбаха	Корреляции				
		ОТС	ШПБ	ШВС	ДР	ООП
Креативность	.90	-.04	.36***	-.20***	-.06	-.02
Любопытство	.89	-.01	.51***	-.24***	.01	-.02
Критическое мышление	.90	-.03	.32***	-.20***	-.02	-.06
Любовь к учению	.90	-.01	.38***	-.21***	.01	-.01
Широта видения	.90	.02	.21***	-.14***	-.01	.05
Храбрость	.90	-.01	.46***	-.34***	-.02	.01
Настойчивость	.90	-.06	.46***	-.32***	-.03	-.06
Честность	.90	-.07	.23***	-.23***	-.05	-.07
Энергичность	.90	-.15***	.51***	-.38***	-.14***	-.13**
Любовь	.90	-.16***	.43***	-.25***	-.17***	-.12**
Доброта	.90	-.07	.39***	-.23***	-.04	-.06
Социальный интеллект	.90	-.13**	.49***	-.27***	-.11*	-.14***
Командный дух	.89	-.14**	.52***	-.32***	-.12*	-.12**
Беспристрастность	.90	-.06	.36***	-.22***	-.04	-.07
Лидерство	.89	-.07	.47***	-.23***	-.08	-.06
Прощение	.90	-.12**	.31***	-.26***	-.09*	-.12**
Смирение	.91	-.02	.08	-.13**	-.01	-.02
Благоразумие	.90	-.03	.43***	-.21***	-.01	-.05
Самоконтроль	.90	-.10*	.46***	-.33***	-.08	-.13**
Умение ценить красоту и совершенство во всем	.90	-.03	.49***	-.27***	.01	-.04
Благодарность	.90	-.05	.48***	-.21***	-.07	-.05
Оптимизм	.89	-.10*	.49***	-.40***	-.06	-.12**
Чувство юмора	.90	-.04	.46***	-.34***	-.04	-.04
Духовность	.89	-.10*	.51***	-.36***	-.09*	-.11*

Примечание. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$. Корреляция Пирсона знач. (двухсторонняя). ОТС – опросник трудового стресса, ДР – давление на работе, ООП – отсутствие организационной поддержки, ШПБ – шкала психического благополучия, ШВС – шкала воспринимаемого стресса.

Валидность. Для оценки конструктивной валидности (включая конвергентную и дискриминантную) [19] были использованы: Опросник трудового стресса (ОТС) с субшкалами Давление на работе (ДР) и Отсутствие организационной поддержки (ООП), Шкала психического благополучия Варвик–Эдинбург (ШПБ), а также Шкала воспринимаемого стресса (ШВС). Четырёхфакторная структура опросника VIA-IS-V6 положительно и значимо коррелировала с показателями психического благополучия, и отрицательно и значимо коррелировала с трудовым стрессом, давлением на работе, отсутствием организационной поддержки и воспринимаемым стрессом (Таблицы 3 и 4).

Обсуждение. Целью настоящего исследования являлась адаптация опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств – 6 добродетелей» (VIA-IS-V6), включая оценку его психометрических свойств, таких как надежность и валидность, а также факторного анализа. Результаты показали высокий уровень надежности внутренней согласованности

(коэффициент α -Кронбаха). Анализ конвергентной валидности опросника VIA-IS-V6 выявил значимые положительные корреляции со шкалой ментального благополучия Варвик-Эдинбург (ШПБ), и одновременно значимые отрицательные корреляции с опросником трудового стресса (ОТС), субшкалами давление на работе (ДР) и отсутствия организационной поддержки (ООП), и шкалой воспринимаемого стресса (ШВС). Полученные результаты можно считать валидными для русскоязычного варианта опросника К. Петерсона и М. Селигмана «Ценности в действии: инвентаризация достоинств – 6 добродетелей» (VIA-IS-V6). Оценка факторной структуры русскоязычного опросника VIA-IS-V6 была проведена с помощью эксплораторного и конфирматорного факторного анализа. Результаты показали высокое соответствие модели по значениям RMSEA и SRMR, а также приемлемый уровень соответствия по показателям CFI, GFI и TLI. Высокие показатели RMSEA и SRMR указывают на парсимоничность четырёхфакторной модели, в то время как средние значения CFI, TLI и GFI, вероятно, отражает специфику выборки (финансовые специалисты из Казахстана, преимущественно женщины), а также культурные и профессиональные особенности, влияющие на конфигурацию сильных сторон характера.

Поскольку эксплораторный факторный анализ выделил четыре фактора, а конфирматорный факторный анализ подтвердил факторную структуру, следовательно, у нас есть веские основания использовать четырехфакторную модель в нашей адаптации, как доказывающую конструктивную валидность опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств – 6 добродетелей» (VIA-IS-V6). Однако дополнительно проведённый конфирматорный факторный анализ для оценки пяти и шестифакторной структуры показал практически идентичные результаты с четырёхфакторной модели. Мы предполагаем, что факторные структуры могут изменяться в сокращенных версиях тестов, поскольку полная версия опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств» имеет пятифакторную структуру и включает 240 утверждений.

Полученные данные в целом согласуются с результатами зарубежных исследований, в которых также были выявлены четырёхфакторные структуры VIA-IS [20, 21], что свидетельствует о надежности выявленных закономерностей и их валидности в различных контекстах. При этом четырехфакторная структура опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств – 6 добродетелей» (VIA-IS-V6) была выявлена впервые в нашем исследовании.

Наше исследование имело определенные ограничения. Во-первых, наша выборка преимущественно состояла из женщин (81%) и представляла специалистов финансовой сферы, что может ограничивать обобщаемость результатов на казахстанскую популяцию, поэтому дальнейшие исследования могли бы включать более репрезентативные выборки. Во-вторых, данное исследование не включало оценку ретестовой надежности, следовательно, будущие исследования могут дополнительно проверить этот показатель для более полной психометрической оценки методики.

Заключение Результаты настоящего исследования подтверждают, что адаптация русской версии опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств – 6 добродетелей» (VIA-IS-V6) показала его высокую надежность и валидность, а также продемонстрировала хорошие психометрические характеристики. Инструмент может быть рекомендован для использования в научных исследованиях и практической психологии для диагностики сильных сторон характера личности.

Список использованной литературы:

1. Peterson C., Seligman M. E. P. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York; Washington, DC: Oxford University Press; American Psychological Association, 2004.
2. Seligman M.E. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. - New York: Simon and Schuster, 2011.

3. Cattell H.E., Mead A.D. The sixteen personality factor questionnaire (16PF) // *The SAGE handbook of personality theory and assessment*. – 2008. – Vol. 2. – P. 135-159.
4. Lee K., Ashton M.C. Psychometric properties of the HEXACO personality inventory // *Multivariate Behavioral Research*. – 2004. – Vol. 39, №2. – P. 329-358.
5. McCrae R.R., Costa P.T. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – Vol. 52, №1. – P. 81-90.
6. Niemiec R.M. VIA character strengths: research and practice (The first 10 years) // *Well-being and cultures: Perspectives from positive psychology*. – Dordrecht: Springer, 2012. – Vol. 3. – P. 11-29.
7. Park N., Peterson C., Seligman M.E.P. Strengths of character and well-being // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 2004. – Vol. 23, №5. – P. 603-619.
8. Park N., Peterson C. Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth // *Journal of Adolescence*. – 2006. – Vol. 29, №6. – P. 891-909.
9. Najderska M., Cieciuch J. The structure of character strengths: variable- and person-centered approaches // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – Art. 153.
10. McGrath R.E. Scale- and item-level factor analyses of the VIA Inventory of Strengths // *Assessment*. – 2014. – Vol. 21, №1. – P. 4-14.
11. Azañedo C.M., Fernández-Abascal E.G., Barraca J. Character strengths in Spain: validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample // *Clínica y Salud*. – 2014. – Vol. 25, №2. – P. 123-130.
12. Ng V., Cao M., Marsh H.W., Tay L., Seligman M.E.P. The factor structure of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): an item-level exploratory structural equation modeling (ESEM) bifactor analysis // *Psychological Assessment*. – 2017. – Vol. 29, №8. – P. 1053-1058.
13. Shimai S., Urata Y. Development and validation of the Character Strengths Test 24 (CST24): a brief measure of 24 character strengths // *BMC Psychology*. – 2023. – Vol. 11, №1. – Art. 238.
14. McGrath R.E. The VIA Assessment Suite for Adults: development and evaluation: technical report. – Cincinnati, OH: VIA Institute on Character, 2017.
15. Величковская С.Б. Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.Б. Величковская. – М., 2005. – 30 с.
16. Нартова-Бочавер С.К., Резниченко С.И., Брагинец Е.И., Подлипняк М.Б. Образ реального и идеального дома как модератор позитивного функционирования личности // *Социальная психология и общество*. – 2015. – Т. 6, №4. – С. 9-22. – DOI: 10.17759/sps.2015060402.
17. Абабков В.А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О.В., Горбунов И.А., Капранова С.В., Пологаева Е.А., Стуклов К.А. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // *Вестник СПбГУ. Психология*. – 2016. – №2. – С. 6-15.
18. Hu L.T., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives // *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*. – 1999. – Vol. 6, №1. – P. 1-55.
19. Campbell D.T., Fiske D.W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix // *Psychological Bulletin*. – 1959. – Vol. 56, №2. – P. 81-105.
20. Macdonald C., Bore M., Munro D. Values in Action scale and the Big 5: an empirical indication of structure // *Journal of Research in Personality*. – 2008. – Vol. 42, №4. – P. 787-799.
21. Brdar I., Kashdan T.B. Character strengths and well-being in Croatia: an empirical investigation of structure and correlates // *Journal of Research in Personality*. – 2010. – Vol. 44, №1. – P. 151-154.

References:

1. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University press, and Washington, DC: American Psychological Association.
2. Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
3. Cattell, H. E., & Mead, A. D. (2008). The sixteen personality factor questionnaire (16PF). *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, 2, 135-159.
4. Lee, K., & Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate behavioral research*, 39(2), 329-358.
5. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81.
6. Niemiec, R. M. (2012). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In *Well-being and cultures: Perspectives from positive psychology*, 3, 11-29. Dordrecht: Springer Netherlands.
7. Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
8. Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of adolescence*, 29(6), 891-909.
9. Najderska, M., & Cieciuch, J. (2018). The structure of character strengths: Variable-and person-centered approaches. *Frontiers in psychology*, 9, 153.
10. McGrath, R. E. (2014). Scale-and item-level factor analyses of the VIA inventory of strengths. *Assessment*, 21(1), 4-14.
11. Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clinica y Salud*, 25(2), 123-130.
12. Ng, V., Cao, M., Marsh, H. W., Tay, L., & Seligman, M. E. (2017). The factor structure of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): An item-level exploratory structural equation modeling (ESEM) bifactor analysis. *Psychological assessment*, 29(8), 1053.
13. Shimai, S., & Urata, Y. (2023). Development and validation of the Character Strengths Test 24 (CST24): a brief measure of 24 character strengths. *BMC psychology*, 11(1), 238.
14. McGrath, R. E. (2017). *Technical report: The VIA Assessment Suite for Adults: Development and evaluation*. Cincinnati, OH: VIA Institute on Character.
15. Velichkovskaya, S.B. *Zavisimost' vzniknoveniya i razvitiya stressa ot faktorov professional'noi deyatel'nosti pedagogov: Avtoref. dis. kand. psikh. nauk: 19.00.07. Moskva; 2005. 30 s.*
16. Nartova-Bochaver, S. K., Reznichenko, S. I., Braginets, E. I., & Podlipnyak, M. B. (2015). *Obraz real'nogo i ideal'nogo doma kak moderator pozitivnogo funktsionirovaniya lichnosti. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 6(4), 9-22. <https://doi.org/10.17759/sps.2015060402>
17. Ababkov, V. A., Baryshnikova, K., Vorontsova-Venger, O. V., Gorbunov, I. A., Kapranova, S. V., Pologaeva, E. A., & Stuklov, K. A. Validizatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika "Shkala vosprinimaemogo stressa-10". *Vestnik SPbGU. Psikhologiya*. 2016; (2):6-15.
18. Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
19. Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
20. Macdonald, C., Bore, M., & Munro, D. (2008). Values in action scale and the Big 5: An empirical indication of structure. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 787-799.
21. Brdar, I., & Kashdan, T.B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of research in personality*, 44(1), 151-154.

Русскоязычный вариант опросника К. Петерсона и М. Селигмана «Ценности в действии: инвентаризация достоинств – 6 добродетелей» (Values in Action Inventory of Strengths – Virtues 6; VIA-IS-V6)

Инструкция. Подумайте и оцените по 5-балльной шкале, в какой степени все перечисленные утверждения относятся именно к Вам. Для каждого утверждения выберите наиболее подходящий вариант ответа: 1 – точно не про меня, 2 – не похоже на меня, 3 – не знаю, 4 – похоже на меня, 5 – точно про меня. Постарайтесь отвечать честно и точно.

1. Я всегда придумываю, как что-то сделать по-новому.

2. Я всегда отношусь к людям справедливо, нравятся они мне или нет.

3. Я часто нарушаю свои обещания.

4. Обожаю делать людей счастливыми.

5. Люди считают меня мудрым человеком.

6. Мне часто трудно понять новых людей.

7. У меня есть призвание в жизни.

8. Я поддерживаю всех членов команды или группы без исключения.

9. Я редко чувствую себя энергичным.

10. Я смелый человек.

11. Я мстительный человек.

12. Если мне плохо, то я всегда вспоминаю о хорошем в своей жизни.

13. Я всегда исследую обе стороны вопроса.

14. Я никогда не упускаю возможности научиться чему-то новому.

15. Я хорошо выражаю любовь другому человеку.

16. Я никогда не хвастаюсь своими достижениями.

17. Я легко сдаюсь в сложных ситуациях.

18. Мне легко поддаться искушению.

19. В жизни нет смысла.

20. Мои друзья говорят, что у меня много новых и оригинальных идей.

21. Люди назвали бы меня пессимистом.

22. Я прилагаю все усилия, чтобы подбодрить людей в удрученном состоянии.

23. Я очень хорошо веду групповые мероприятия.

24. Я обожаю изучать все новое.

25. Я часто выражаю свою любовь другим.

26. Мои планы часто рушатся, потому что я сдаюсь.

27. Я всегда думаю о последствиях, прежде чем действовать.

28. Даже если мне кто-то не нравится, я продолжаю относиться к нему/ней справедливо.

29. Я скажу вещи, зная, что они неправдивы, если так будет проще.

30. Я всегда стараюсь помогать нуждающимся людям.

31. Мне трудно заставить людей работать вместе.

32. Мне не хватает самодисциплины.

33. Мне не нравится быть членом групп.

34. Я искренне радуюсь началу каждого дня.

35. Я всегда осознаю естественную красоту окружающей среды.

36. В очень сложных ситуациях мне трудно противостоять своим страхам.

37. Одно из моих сильных качеств – помогать группе людей хорошо работать вместе, даже если их мнения расходятся.

38. Каждый раз я сначала подумаю о последствиях, а потом делаю.

39. Я не поддаюсь искушению.

40. Мир всегда вызывает у меня любопытство.

41. Я испытываю глубокое чувство признательности каждый день.

42. Я никогда не позволяю мрачной ситуации лишать меня моего чувства юмора.

43. Мне трудно выражать свою любовь другим.

44. Я редко исследую что-то новое.

45. Хотя бы раз в день, я останавливаюсь, чтобы оценить свои благословения (счастливые моменты).

46. Я всегда думаю прежде, чем сказать.

47. Я всегда знаю, что сказать, чтобы люди почувствовали себя хорошо.

48. Мне очень нравится быть частью группы.

Интерпретация результатов опросника. Обработка результатов осуществляется путем подсчета суммы баллов для каждой из 24 характеристик. Каждый пункт оценивается от 1 до 5 баллов. Пункты 3, 6, 9, 11, 17, 18, 19, 21, 26, 29, 31, 32, 33, 36, 43, 44 оцениваются от 1 до 5 баллов. Затем баллы инвертируются (1 = 5; 2 = 4; 3 = 3; 4 = 2; 5 = 1).

Ключи:

Шкала	Наименования и номера пунктов
Мудрость и знание	1. Креативность (1, 20); 2. Любопытство (40, 44); 3. Критическое мышление (13); 4. Любовь к учению (14, 24); 5. Широта видения (5).
Смелость	6. Храбрость (10, 36); 7. Настойчивость (17, 26); 8. Честность (3, 29); 9. Энергичность (9, 34).
Человечность	10. Любовь (15, 25, 43); 11. Доброта (4, 22, 30); 12. Социальный интеллект (6, 47).
Справедливость	13. Командный дух (8, 33, 48); 14. Беспристрастность (2, 28); 15. Лидерство (23, 31, 37)
Сдержанность	16. Прощение (11); 17. Смирение (16); 18. Благоразумие (27, 38, 46); 19. Самоконтроль (18, 32, 39)
Трансцендентность	20. Умение ценить красоту и совершенство во всем (35); 21. Благодарность (41, 45); 22. Оптимизм (12, 21); 23. Чувство юмора (42); 24. Духовность (7, 19).

Авторлар туралы мәлімет:

Кутебаев Т.Ж – хат-хабар авторы, PhD кандидаты, Психология кафедрасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Астана, Қазақстан); оқытушы-профессор, Maqsut Narikbayev University Халықаралық экономика мектебі (Астана, Қазақстан). E-mail: t_kutebayev@kazguu.kz

Егинбаева А.Е. – PhD кандидаты, Кәсіби даму және білім беру орталығының жетекшісі, Дене шынықтыру және бұқаралық спорт академиясы (Астана, Қазақстан). E-mail: e.akzhan@gmail.com

Сведения об авторах:

Кутебаев Т.Ж – автор для корреспонденций, кандидат PhD, кафедра психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан); преподаватель-профессор, Международная школа экономики, Maqsut Narikbayev University (Астана, Казахстан). E-mail: t_kutebayev@kazguu.kz

Егинбаева А.Е. – кандидат PhD, руководитель Центра профессионального развития и образования, Академия физической культуры и массового спорта (Астана, Казахстан). E-mail: e.akzhan@gmail.com

Information about authors

T. Kutebayev – corresponding author, PhD candidate, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan); Teaching Professor, International School of Economics, Maqsut Narikbayev University (Astana, Kazakhstan). E-mail: t_kutebayev@kazguu.kz

A. Eginbayeva – PhD candidate, Head of the Center for Professional Development and Education, Academy of Physical Education and Mass Sports (Astana, Kazakhstan). E-mail: e.akzhan@gmail.com

Турганбаева Б.Ш¹ , Рахимжанова Н.А.^{2*} , Конырова А.А.³ ,
Измайлова Ж.Т.⁴ 

¹Шәкәрім университеті» КеАҚ, Семей, Қазақстан

²Alikhan Bokeikhan University», Семей қ., Қазақстан

³Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

⁴А.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті

*e-mail: nazgul3011@mail.ru

СТУДЕНТТЕРДІҢ СПОРТТЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІ: ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ, ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРДІ ҚАНАҒАТТАНДЫРУ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҰРАҚТЫЛЫҚҚА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Зерттеудің мақсаты – студенттердің спорттық іс-шараларға қатысуының олардың өзін-өзі бағалау деңгейіне, психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру дәрежесіне және психологиялық тұрақтылықтың дамуына әсерін зерттеу болып табылады. Зерттеудің өзектілігі заманауи білім беру үдерісі жағдайында студенттерге түсетін психоэмоционалдық жүктеменің артуымен және жастардың психикалық денсаулығын қолдаудың тиімді ресурстарын іздеу қажеттілігімен байланысты. Зерттеуге 18-25 жастағы университеттің 120 студенті қатысқан, олардың 60%-ын қыздар, 40%-ын ұлдар құраған. Таңдау екі топқа бөлінді: спорттық іс-шараларға үнемі қатысатын студенттер және дене белсенділігі төмен немесе жоқ студенттер. Диагностикалық құрал ретінде стандартталған әдістемелер қолданылды: Розенбергтің өзін-өзі бағалау шкаласы (Rosenberg Self-Esteem Scale), психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру шкаласы (Basic Psychological Needs Satisfaction Scale) және Коннор–Дэвидсон психологиялық тұрақтылық шкаласы (Connor-Davidson Resilience Scale). Деректерді статистикалық өңдеу корреляциялық талдау және топтарды салыстыру әдістерін қолдану арқылы жүргізілді. Алынған нәтижелер спорттық белсенділіктің студенттердің жоғары өзін-өзі бағалауымен, психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыруымен және психологиялық тұрақтылық деңгейімен оң байланысты екенін көрсетеді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы алынған деректерді білім беру ортасында студенттердің психологиялық әлауқатын нығайтуға бағытталған алдын алу және дамыту бағдарламаларын әзірлеуде пайдалану мүмкіндігінде жатыр.

Түйін сөздер: студенттер, спорт, өзін-өзі бағалау, психологиялық қажеттіліктер, қанағаттану, тұрақтылық, спорт психологиясы.

Турганбаева Б.Ш.¹, Рахимжанова Н.А.^{2*}, Конырова А.А.³, Измайлова Ж.Т.⁴

¹ НАО «Университет Шакарима», Семей, Казахстан

² Alikhan Bokeikhan University, г. Семей, Казахстан

³ Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Казахстан

⁴ Павлодарский педагогический университет имени А.Маргулана, Казахстан

*e-mail: nazgul3011@mail.ru

СПОРТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ: ВЛИЯНИЕ НА САМООЦЕНКУ, УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ

Аннотация

Целью данного исследования является изучение влияния участия студентов в спортивных мероприятиях на уровень их самооценки, степень удовлетворения базовых психологических потребностей и развитие психологической устойчивости. Актуальность исследования обусловлена ростом психоэмоциональной нагрузки на студентов в условиях современного образовательного процесса и необходимостью поиска эффективных ресурсов поддержания психического здоровья молодежи. В исследовании приняли участие 120 студентов университета в возрасте от 18 до 25 лет, среди которых 60% составили женщины и 40% – мужчины. Выборка была разделена на две группы: студенты, регулярно участвующие в спортивных мероприятиях, и студенты с низким уровнем или отсутствием физической активности. В качестве диагностического инструментария использовались стандартизированные методики: шкала самооценки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale), шкала удовлетворения базовых психологических потребностей (Basic Psychological Needs Satisfaction Scale) и шкала психологической устойчивости Коннора–Дэвидсона (Connor-Davidson Resilience Scale). Статистическая обработка данных осуществлялась с применением корреляционного анализа и методов сравнения групп. Полученные результаты свидетельствуют о положительной связи спортивной активности с более высокой самооценкой, удовлетворением базовых психологических потребностей и уровнем психологической устойчивости студентов. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных при разработке профилактических и развивающих программ, направленных на укрепление психологического благополучия студентов в образовательной среде.

Ключевые слова: студенты, спорт, самооценка, психологические потребности, устойчивость, психология спорта.

Turganbayeva B.Sh.¹, Rakhimzhanova N.A.^{2*}, Konyrova A.A.³, Izmailova Zh.T.⁴

¹ Shakarim University, Semey, Kazakhstan

² Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan

³ L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

⁴ Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Kazakhstan

*e-mail: nazgul3011@mail.ru

STUDENTS' PHYSICAL ACTIVITY: ITS IMPACT ON SELF-ESTEEM, SATISFACTION OF PSYCHOLOGICAL NEEDS, AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE

Abstract

The aim of this study is to examine the impact of students' participation in sports activities on their level of self-esteem, the degree of satisfaction of basic psychological needs, and the development

of psychological resilience. The relevance of the research is обусловлена by the increasing psycho-emotional burden on students within the modern educational process and the need to identify effective resources for maintaining young people's mental health. The study involved 120 university students aged 18 to 25, of whom 60% were female and 40% were male. The sample was divided into two groups: students who regularly participate in sports activities and students with a low level or absence of physical activity. Standardized diagnostic instruments were used, including the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Basic Psychological Needs Satisfaction Scale, and the Connor–Davidson Resilience Scale. Statistical data processing was carried out using correlation analysis and group comparison methods. The results indicate a positive relationship between sports activity and higher levels of self-esteem, satisfaction of basic psychological needs, and psychological resilience among students. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the obtained findings in the development of preventive and developmental programs aimed at strengthening students' psychological well-being in the educational environment.

Keywords: students, sports, self-esteem, psychological needs, resilience, sports psychology.

Кіріспе. Заманауи университеттік орта оқу іс-әрекетінің жоғары қарқындылығымен, өз бетінше өмір сүруге бейімделу қажеттілігімен және белсенді әлеуметтік интеграцияланумен сипатталады, бұл жиынтық түрде студенттерге айтарлықтай психологиялық жүктемені түзеді. Тұрақты академиялық қысым, кәсіби болашақтың белгісіздігі және әлеуметтік күтулер жағдайында мазасыздықтың, эмоционалдық шаршаудың дамуы мен психологиялық әлауқаттың төмендеу тәуекелі артады. Осыған байланысты студент жастарының психикалық денсаулығын және бейімделу әлеуетін қолдауға ықпал ететін тиімді ресурстарды іздеу ерекше өзектілікке ие болады.

Мұндай ресурстардың бірі – студенттердің спорттық іс-шараларға қатысуы, ол тек дене белсенділігінің нысаны ретінде ғана емес, сонымен қатар тұлғаның дамуындағы маңызды психоәлеуметтік фактор ретінде қарастырылады. Заманауи зерттеулердің нәтижелері спорттық іс-әрекетке жүйелі түрде қатысудың өзін-өзі бағалауды арттыруға, психологиялық тұрақтылықты қалыптастыруға және автономияны, құзыреттілікті және әлеуметтік тектілікті қоса алғанда, негізгі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыруға ықпал ететінін көрсетеді [1].

Студенттердің спорттық іс-шараларға қатысуы өзін-өзі бағалауға оң әсер етеді, психологиялық қажеттіліктерді (тектілік, құзыреттілік, аутономия) қанағаттандырады және тұрақтылықты арттырады. Бұл көңіл-күйді жақсарту, өзіне деген сенімділікті арттыру, дофамин мен эндорфиндердің бөлінуі арқылы стресті азайту, тәртіптілікті қалыптастыру, әлеуметтік байланыстарды нығайту және сайыс іс-әрекеті арқылы ерікті қасиеттер мен стреске төзімділікті дамыту арқылы студенттің жалпы психоэмоционалдық әлауқаты мен өмір сүру сапасын нығайтады. Спорттық іс-шаралар табысқа жету, топқа деген тектілік сезімін қалыптастыру, өзін-өзі реттеу мен өз мүмкіндіктеріне сенімділікті дамыту үшін жағдай жасайды. Нәтижесінде олар студенттердің психологиялық қиындықтарын алдын алудың және тұлғалық ресурстарын нығайтудың тиімді құралы ретінде қарастырылуы мүмкін. Осы зерттеудің мақсаты университет студенттерінің спорттық іс-шараларға қатысуының олардың өзін-өзі бағалауына, психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыруына және психологиялық тұрақтылық деңгейіне әсерін анықтаудан тұрады.

Мәселенің теориялық талдауы. Қазіргі қоғамда өмір салтының жеделдеуі және академиялық жүктеменің өсуі колледж және университет студенттері арасында депрессияның, мазасыздық күйлерінің және созылмалы стрестің таралуының артуына әкеледі [2]. Осы жағдайда психологиялық тұрақтылық бейімделу мен психикалық денсаулықты сақтаудың негізгі факторы ретінде шығады. Зерттеулер психологиялық тұрақтылық деңгейі жоғары студенттер стреске тиімдірек қарсы тұру стратегияларын көрсететінін, академиялық қысыммен жақсырақ жеңілетінін және оқу жетістіктерінің жоғарырақ көрсеткіштерімен сипатталатынын көрсетеді [3-5]. Психологиялық тұрақтылық өзіне деген сенім,

сәтсіздіктерден кейін қалпына келу қабілеті, оптимизм және табандылық сияқты компоненттерді қамтиды, бұл оны өмірдің қолайсыз жағдайларында ең маңызды қорғаныс факторы ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Тұрақтылықты жастарда бейімделу дағдыларын, қиындықтарды жеңу қабілетін және өмірлік позитивті перспективаны сақтауға бағытталған мақсатты бастамалар арқылы дамытуға болады. Мұндай бастамалардың арасында спорттық іс-әрекет контекстінде жүзеге асырылатын бағдарламалар ерекше орын алады. Бірқатар зерттеулер спорттың тұрақтылық пен тұлғаның әл-ауқатын қалыптастырудағы айтарлықтай рөлін, әсіресе жасөспірімдер мен студенттер жасында атап өтеді [6]. Қоғамдық және білім беру спорттық бастамалары өмірлік дағдыларды дамытуға, әлеуметтік байланыстарды нығайтуға және тектілік сезімін қалыптастыруға ықпал етеді, бұл жиынтық түрде жастардың психологиялық дамуына оң әсер етеді. Сонымен қатар, спорттық іс-шараларға қатысу студенттерге өздерінің құрдастары мен тәлімгерлерінен әлеуметтік қолдау алу, эмоционалды реттеу дағдыларын дамыту және стрестік жағдайларды жеңудің бейімделу стратегияларын қалыптастыру мүмкіндігін береді. Осылайша, спорт тұлғаның жеке де, әлеуметтік де ресурстарын нығайтуға ықпал ететін көпфункционалды орта ретінде әрекет етеді.

Өзін-өзі бағалау – тұлғаның «Мен»-тұжырымдамасының орталық компоненттерінің бірі болып табылады және адамның өзінің маңыздылығын, құзыреттілігін және құндылығын субъективті бағалауын білдіреді. Оның құрылымында дәстүрлі түрде жеке тұлғаның өз қасиеттері мен мүмкіндіктері туралы түсініктерін көрсететін когнитивтік компонент және өзіне деген эмоционалды қатынаспен байланысты аффективтік компонент ерекшеленеді. Гуманистік психология тұрғысынан, атап айтқанда А. Маслоу концепциясында, адекватты өзін-өзі бағалау өзін-өзі құрметтеу және маңызды әлеуметтік ортадан мойындау негізінде қалыптасады, ал оның жетіспеушілігі мазасыздықтың, өзіне деген сенімсіздіктің және әлеуметтік пассивтіліктің дамуына әкелуі мүмкін [7].

Студенттік жаста өзін-өзі бағалауды қалыптастыруға арналған сензитивті кезең болып табылады, өйткені ол қарқынды академиялық жүктемелермен, әлеуметтік бейімделу қажеттілігімен жән тұрақты әлеуметтік салыстырумен ілеседі. Бұл контексте ерекше рөлді дене бейнесі (body image) атқарады – өз сыртқы түріне субъективті қабылдау, ол өзіне деген сенімділік деңгейімен және жалпы өзін-өзі бағалаумен тығыз байланысты [8]. Өз денесіне деген негативті қабылдау студенттердің өзін-өзі бағалауын төмендетіп, психологиялық осалдығын күшейте алады.

Психологиялық ғылымда өзін-өзі бағалау жаһандық және арнайы (жеке) өзін-өзі бағалауды қамтитын көп өлшемді конструкт ретінде қарастырылады. Жаһандық өзін-өзі бағалау тұлғаның өзіне деген жалпы көзқарасын көрсетсе, арнайы өзін-өзі бағалау өмір сүрудің жеке салалары – дене, әлеуметтік, академиялық немесе интеллектуалды салаларды бағалаумен байланысты. Нақты мен-идеалды мен арасындағы қатынастың өзара қарым-қатынасына байланысты өзін-өзі бағалау адекватты бағалау, төмендету немесе жоғарылату түрінде көрінуі мүмкін. Төмен өзін-өзі бағалау өз мүмкіндіктерін гармониясыз қабылдаумен сипатталып, өзіне деген сенімсіздікпен және мотивацияның төмендеуімен ілеседі, ал жоғарылатылған өзін-өзі бағалау өзін және қоршаған шындықты бұрмаланған, сыншылдықсыз бағалауға әкелуі мүмкін.

Өзін-өзі бағалауды зерттеуге классикалық үлесті У. Джеймс енгізді [9], ол оны нақты мен-идеалды мен арасындағы қатынастың нәтижесі ретінде қарастырды. Оның тәсілі бойынша, адам өзін қалай қабылдайтыны мен қалай болғысы келетіні арасындағы айырмашылық неғұрлым көп болса, оның өзін-өзі бағалау деңгейі соғұрлым төмен және өзіне деген субъективті қанағаттанусыздығы соғұрлым жоғары болады. Осылайша, өзін-өзі бағалау өмірлік тәжірибеге және әлеуметтік жағдайларға сезімтал динамикалық құрылым ретінде әрекет етеді. Заманауи зерттеулер спорттық іс-әрекет негізінде жүзеге асырылатын жастардың позитивті даму бағдарламаларының қорғаныс факторлары құрылымында өзін-өзі бағалаудың негізгі рөлін атап өтеді. Өзін-өзі бағалаудың жоғары деңгейі салауатты арақатынастарды

қалыптастырумен, позитивті әлеуметтік қабылдаумен, сәтсіздік жағдайында табандылықпен және өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытумен байланысты [10]. Бұл сипаттамалар өз кезегінде тұлғаның тұрақтылығының психологиялық негізін құрайды. Өзін-өзі бағалау стрестік өмірлік оқиғалардың негативті әсерін өтеуге және тұлғаның позитивті бейімделуіне ықпал ететін психологиялық буфер функциясын орындай алады. Созылмалы стресс және жоғары талаптар жағдайында денсаулық пен өмір сүру сапасының деңгейін анықтайтын қорғаныс факторы ретінде өзін-өзі бағалаудың маңыздылығын атап өтеді.

Өзін-өзі бағалауды қалыптастыру және сақтауда студенттердің спорттық іс-әрекетке қатысуы ерекше маңызға ие болады. Эмпирикалық зерттеулер өзін-өзі бағалау деңгейі мен спортқа араласу арасында тұрақты оң өзара байланыстың бар екенін растайды. Спортпен тұрақты айналысу дене және психологиялық қиындықтарды жеңуге, қойылған мақсаттарға жетуге және әлеуметтік мойындау алуға байланысты құзыреттілік және жеке тиімділік сезімін дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, дене белсенділігі студенттердің эмоционалды жағдайына қолайлы әсер етіп, стресс пен мазасыздық деңгейін төмендетеді, көңіл-күйді жақсартады және когнитивтік жұмыс істеу қабілетін арттырады.

Осылайша, өзін-өзі бағалау студенттердің тұрақтылығы мен психологиялық әл-ауқатына спорттық белсенділіктің әсерін түсіндіретін негізгі психологиялық механизм ретінде әрекет етеді. Спорттық іс-шараларға қатысу позитивті өзін-өзі қабылдауға, өзіне деген сенімді нығайтуға және академиялық және өмірлік қиындықтарды сәтті жеңу үшін қажетті бейімделуші тұлғалық ресурстарды қалыптастыруға жағдай жасайды.

Өзін-өзі белгілеу теориясы [11] тұлғаның психологиялық әл-ауқаты мен тұрақтылығын талдаудың негізгі теориялық негіздерінің бірі болып табылады. Бұл макротеорияға сәйкес, адамның оңтайлы жұмыс істеуі мен тұтас дамуы үшін қанағаттандырылуы қажет әмбебап психологиялық қажеттіліктер жиынтығы бар. Негізгі психологиялық қажеттіліктерге автономия (еріктілік), құзыреттілік және өзара байланыс (relatedness) жатады [11, 37 б.]. Бірқатар заманауи зерттеулерде тұлғаның жаңа әсерлерге деген ұмтылысы мен күнделікті тәжірибеден шығуды көрсететін жаңалыққа деген қажеттілік те бөлініп көрсетіледі [12].

Бұл қажеттіліктерді қанағаттандыру оқу іс-әрекетіне белсенді араласумен, білім беру процесіне белсене қатысумен және жаңа дағдыларды дамытумен байланысты. Білім беру ортасында негізгі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру студенттердің мінез-құлықтық, когнитивтік және аффективтік әл-ауқатын қалыптастыруға, сондай-ақ олардың қиындықтарды жеңу және оқу жағдайының өзгеруіне бейімделу қабілетіне ықпал етеді. Психологиялық қажеттіліктер, тұрақтылық және өзіне деген сенім арасындағы байланысты қарастырайық. Өзін-өзі белгілеу теориясы контекстінде психологиялық тұрақтылық тұлғалық ресурстардың және тәуекелдер мен стрестік жағдайларға тиімді бейімделуге ықпал ететін сыртқы жағдайлардың өзара әрекеттесуінің нәтижесі ретінде қарастырылады. Ол адамның жеке және академиялық мақсаттарға жету және позитивті тұлғалық өсуді қолдау қабілетін қамтамасыз ететін тұлғалық құзыреттіліктер жиынтығын қамтиды.

Негізгі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру өзін-өзі реттеу мен өзіне деген сенімді дамытуға ықпал етеді, өйткені жеке тұлға өзін әртүрлі жағдайларда тиімді әрекет етуге қабілетті ретінде қабылдай бастайды. Өзіне деген сенім алдыңғы табыс пен сәтсіздік тәжірибесі негізінде қалыптасып, жаңа дағдыларды меңгеру және қиындықтарды жеңу барысында күшейеді. Зерттелетін проблематика контекстінде ерекше қызығушылық тудыратын – Н.А. Кудушеваның «Жоғары оқу орындары студенттерінің тұлғалық өзін-өзі тиімділігін дамытудың психологиялық ерекшеліктері» атты докторлық диссертациясы [13]. Бұл зерттеу шеңберінде автор студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің оқу-кәсіптік қызметтің, әлеуметтік ортаның және спорт сияқты оқудан тыс нысандарға қатысуын қоса алғандағы белсенділіктің әсерінен қалыптасатынын негіздейді. Зерттеуші өзіндік тиімділікті дамытудың өзінің мүмкіндіктеріне деген сенімділікті, шешім қабылдаудағы автономияны және қиындықтарды жеңу қабілетін қалыптастырумен байланысты екенін атап өтеді, бұл психологиялық тұрақтылықтың компоненттерімен және негізгі психологиялық

қажеттіліктерді қанағаттандырумен тікелей байланысты. Оның алынған деректері студенттердің әлеуметтік маңызы бар және іс-әрекеттік ортаға белсенді қосылуы олардың тұлғалық ресурстары мен бейімделу әлеуетін нығайтатынын растайды.

Резиленттілік (тұрақтылық) құбылысын жергілікті зерттеулерде талдау оның студенттердің психологиялық әл-ауқатының айтарлықтай предикторы (болжаушысы) екенін көрсетеді [14], бұл спорттық белсенділік арқылы бейімделушілікті дамыту міндеттеріне сәйкес келеді. Резиленттілік деңгейі жоғары студенттер стресстік жағдайларға бейімделгіштік танытып, оқу үдерісіндегі эмоционалдық жүктемелерді тиімді еңсере алады. Сонымен қатар, резиленттілік тұлғаның өзін-өзі реттеу қабілеттерін, мотивациялық тұрақтылығын және өмірлік қиындықтарды конструктивті шешу стратегияларын қалыптастыруға ықпал етеді. Жас спортшылардың психологиялық әл-ауқатының ерекшелігі сондай-ақ А.Т. Жунусова, Ж.К. Аубакирова, У.К. Субба еңбектерінде зерттелуде, олар тұлғалық әл-ауқатты зерттеу кезінде кәсіби және спорттық ортаны есепке алудың маңыздылығын атап өтеді [15]. Сонымен қатар, спортшылардың өзін-өзі жүзеге асырудың мотивациялық детерминанталары жөніндегі жұмыс Қазақстандағы спорт психологиясының дамуына үлес ретінде қарастырылады [16].

Осылайша, отандық және шетелдік зерттеулердің нәтижелері студенттердің спорттық іс-шараларға қатысуын өзін-өзі бағалауды, психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыруды және психологиялық тұрақтылықты дамытудың маңызды факторы ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, бұл осы зерттеудің өзектілігі мен ғылыми маңыздылығын негіздейді.

Материалдар мен әдістер. Эмпирикалық зерттеуге 18-тен 25 жастаға дейінгі ($M = 21,3$; $SD = 1,9$) университеттің 120 студенті қатысты. Тандаманың гендерлік құрамы әйелдердің 60%-ын ($n = 72$) және ерлердің 40%-ын ($n = 48$) қамтыды, бұл студенттік контингенттің типтік құрылымын көрсетеді. Спорттық белсенділіктің психологиялық көрсеткіштерге әсерін анықтау мақсатында студенттер екі салыстырмалы топқа бөлінді: Спорттық іс-шаралардың белсенді қатысушылары ($n = 60$). Бұл топқа аптасына кемінде екі рет жүйелі түрде спортпен айналысатын студенттер (командалық және жеке спорт түрлері, фитнес, тренажер залы, жүзу) енді. Тұрақты дене белсенділігінің ұзақтығы кемінде алты айды құрады. Дене белсенділігі төмен немесе болмайтын студенттер ($n = 60$). Бұл топқа спорттық іс-шараларға қатыспайтын немесе дене белсенділігі жүйелі жаттығусыз кездейсоқ болып қалатын студенттер енді..

Зерттеу әдістемесі. Қатысушыларды жіктеу алдын ала жиналған сауалнама негізінде жүргізілді, онда дене белсенділігінің жиілігі, ұзақтығы және сипаты туралы сұрақтар қамтылды. Зерттеу құралдары:

1. Розенбергтің өзін-өзі бағалау шкаласы (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) Әдістеме тұлғаның жаһандық өзін-өзі бағалауын бағалауға арналған және адамның өзіне деген жалпы көзқарасын көрсететін 10 бекітуді қамтиды. Жауаптар 4 балдық шкала бойынша тіркеледі. Жоғары баллдар өзіне деген оң қатынас пен өз мүмкіндіктеріне деген сенімді көрсетеді. Шкала студент жастарын зерттеуде кеңінен қолданылады және жоғары сенімділікке ие ($\alpha = 0,84-0,90$).

2. Психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру шкаласы (Basic Psychological Needs Satisfaction Scale, BPNS) Құрал өзін-өзі белгілеу теориясына негізделген және үш іргелі психологиялық қажеттіліктің қанағаттану дәрежесін бағалауға бағытталған: автономия (еріктілік), құзыреттілік, әлеуметтік тектілік. Шкала 5 балдық шкала бойынша бағаланатын 21 тармақты қамтиды. Жоғары көрсеткіштер қолайлы психологиялық жұмыс істеу мен ішкі мотивацияны көрсетеді.

3. Коннор-Дэвидсон психологиялық тұрақтылық шкаласы (Connor–Davidson Resilience Scale, CD-RISC). Әдістеме стреске шыдау, эмоционалды тепе-теңдікті сақтау және қиындықтардан кейін қалпына келу қабілетін қамтитын психологиялық тұрақтылық деңгейін өлшеу үшін қолданылады. Шкала 25 бекітуден тұрады, сенімділігі $\alpha = 0,89$. Құрал білім беру және спорт психологиясында кеңінен қолданылады.

Зерттеу бірнеше кезеңдерде жүргізілді. Бірінші кезеңде қатысушыларға зерттеудің мақсаттары мен шарттары туралы ақпарат беріліп, хабардар етілген ерікті келісім берілді. Екінші кезеңде эмпирикалық деректер жинақтау жүргізілді: онлайн сауалнамалар (Google

Forms), қағаздық сауалнамалар арқылы. Әдістемелерді толтырудың орташа ұзақтығы шамамен 20 минутты құрады. Деректерді өңдеу SPSS 26.0 бағдарламасында келесі әдістерді қолдану арқылы жүзеге асырылды: • сипаттамалық статистика, • Студенттің тәуелсіз іріктемелер үшін t-сынамы, • дисперсиялық талдау (ANOVA), • Пирсон корреляциялық талдауы.

Зерттеу психологиялық зерттеулердің этикалық қағидаларына сәйкес жүргізілді: • қатысу ерікті болды; • деректердің құпиялылығы және анонимділігі кепілдендірілді; • қатысушылар кез келген кезеңде қатысудан бас тарта алады.

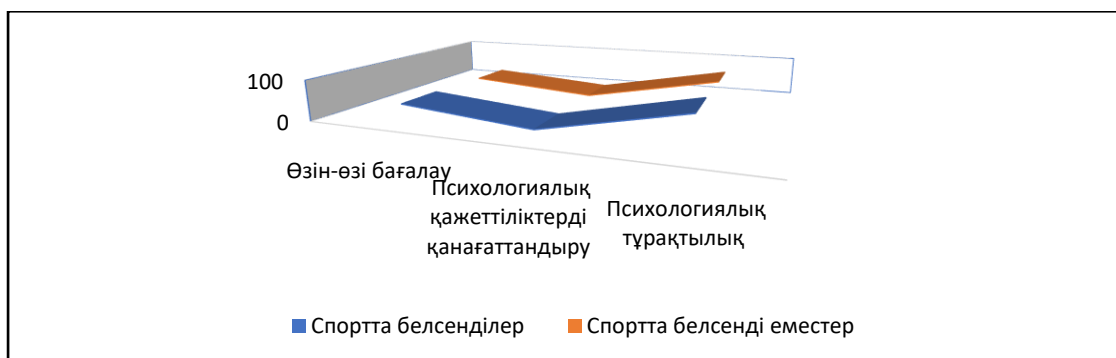
Зерттеу нәтижелері. Орташа мәндерді талдау студенттер топтары арасында айтарлықтай айырмашылықтарды көрсетті. Спорттық іс-шараларға белсенді қатысатын студенттер тобы ($n = 60$) дене белсенділігі төмен студенттер тобына ($n = 60$) қарағанда барлық үш өлшенген психологиялық көрсеткіштер бойынша статистикалық түрде маңызды төмен деңгейлерге ие болды.

Зерттелетін көрсеткіштердің орташа мәндерін талдау спорттық белсенділік деңгейі әртүрлі студенттер топтары арасында айқын айырмашылықтарды анықтады. 1-суретте спорттық іс-шараларға үнемі қатысатын және спорттық қызметке қатыспайтын студенттердің өзін-өзі бағалауы, негізгі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыруы және психологиялық тұрақтылық деңгейінің орташа көрсеткіштерін салыстыру келтірілген.

Кесте 1. Зерттеуден алынған нәтиже көрсеткіштер

Көрсеткіштер	Спортта белсенділер	Спортта белсенді еместер
Өзін-өзі бағалау	$32,5 \pm 4,2$	$27,8 \pm 5,1$
Психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру	$4,3 \pm 0,6$	$3,5 \pm 0,7$
Психологиялық тұрақтылық	$75 \pm 8,5$	$62 \pm 9,3$

Алынған нәтиже көрсеткіштердің бейнелі интерпретациясы үшін орташа мәндердің салыстырмалы графигі ұсынылады (сурет 1)



Сурет 1 - Спорттық белсенділік деңгейі әртүрлі студенттердің өзін-өзі бағалауы, негізгі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыруы және психологиялық тұрақтылығының орташа көрсеткіштері

Ұсынылған деректерден көрініп тұрғандай, спортпен белсенді айналысатын студенттер барлық зерттелетін айнымалылар бойынша жоғарырақ көрсеткіштер көрсетеді. Атап айтқанда, денесі белсенді студенттер тобында өзін-өзі бағалау деңгейі ($M = 32,5$; $SD = 4,2$) дене белсенділігі төмен студенттерге ($M = 27,8$; $SD = 5,1$) қарағанда жоғары болды.

Негізгі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру көрсеткішінде де ұқсас үрдіс байқалады: белсенді студенттерде орташа мән $M = 4,3$ ($SD = 0,6$) құрады, ал белсенді емес

студенттерде – $M = 3,5$ ($SD = 0,7$). Ең айқын айырмашылықтар психологиялық тұрақтылық деңгейі бойынша тіркелді. Спорттық іс-шараларға үнемі қатысатын студенттер спортпен айналыспайтын студенттермен ($M = 62,0$; $SD = 9,3$) салыстырғанда айтарлықтай жоғары тұрақтылық деңгейін ($M = 75,0$; $SD = 8,5$) көрсетті. Тәуелсіз іріктемелер үшін t -сынақтарының нәтижелері барлық көрсеткіштер бойынша анықталған айырмашылықтардың статистикалық маңыздылығын растады: өзін-өзі бағалау ($p < 0,01$), негізгі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру ($p < 0,01$) және психологиялық тұрақтылық ($p < 0,01$). Алынған деректер тұрақты спорттық белсенділіктің студенттердің айқынырақ тұлғалық және бейімделу ресурстарымен байланысты екенін көрсетеді.

Нәтижелерді талқылау. Алынған деректер спорттық белсенділіктің студенттердің психологиялық әл-ауқатына оң әсері туралы болжамды растайды. Спорттық іс-шараларға үнемі қатысу позитивті өзін-өзі бағалауды дамытуға, өз күш-қуатына деген сенімділікті қалыптастыруға және негізгі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыруға ықпал етеді. Нәтижелер Wiedenman және т.б. (2023) қорытындыларымен, сондай-ақ аутономия, құзыреттілік және әлеуметтік тектілік қажеттіліктерін қанағаттандыру тұрақтылық пен тұлғалық өсу үшін ең маңызды шарт болып табылатын өзін-өзі белгілеу теориясының (Ryan & Deci, 2020) тұжырымдарымен сәйкес келеді. Сонымен қатар, алынған деректер студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігін дамытуда белсенді іс-әрекеттік ортаның рөлін атап өтетін Кудушева Н.А. зерттеулерімен байланысты. Спорттық белсенділік бұл контекстте бейімделу әлеуеті мен тұлғаның психологиялық тұрақтылығын күшейтетін фактор ретінде әрекет етеді.

Қорытынды. Зерттеу барысында студенттердің спорттық іс-шараларға қатысуы олардың психологиялық жағдайына айтарлықтай оң әсер ететіні анықталды. Спорттық белсенді студенттер спорттық қызметке қатыспайтын студенттермен салыстырғанда жоғары өзін-өзі бағалау деңгейімен, негізгі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыруымен және айқын психологиялық тұрақтылығымен сипатталады. Алынған нәтижелер жоғары академиялық жүктеме жағдайында студенттердің психикалық денсаулығын сақтау және тұлғаны дамытудың маңызды ресурсы ретінде спорттық белсенділікті қарастырудың орындылығын растайды. Зерттеудің практикалық маңыздылығы студенттер арасындағы эмоционалды шаршау, мазасыздық және мотивацияның төмендеуін алдын алу құралы ретінде спорттық бағдарламаларды пайдалану мүмкіндігінде жатыр. Нәтижелер студенттерді психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларын әзірлеу және университеттік спорттық ортаны ұйымдастыру кезінде пайдаланылуы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Wiedenman, E.M., Kruse-Diehr, A. J., Bice, M. R., McDaniel, J., Wallace, J. P., & Partridge, J. A. (2023). The role of sport participation on exercise self-efficacy, psychological need satisfaction, and resilience among college freshmen. *Journal of American College Health*, 71(12), 3507-3514. <https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2177817>
2. Xinghong, J. (2012). Comparative study on the improvement of Students' social adaptability through physical exercise. *J. Chengdu Sport Univ.* 38, 71-75. doi: 10.15942/j.jcsu.2012.08.002
3. Nishimi, K. M., Koenen, K. C., Coull, B. A., and Kubzansky, L. D. (2022). Association of psychological resilience with healthy lifestyle and body weight in young adulthood. *J. Adolesc. Health* 70, 258-266. doi: 10.1016/j.jadohealth.2021.08.006
4. Poole, J. C., Dobson, K. S., and Pusch, D. (2017). Anxiety among adults with a history of childhood adversity: psychological resilience moderates the indirect effect of emotion dysregulation. *J. Affect Disord.* 217, 144-152. doi: 10.1016/j.jad.2017.03.047
5. Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., and Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychol.* 12:389. doi: 10.1186/s40359-024-01886-4

6. Рыжкова М.В., Яровикова И.В. Влияние занятий физической культурой на физическое и психическое здоровье студентов // *Современные науч. исследования и инновации*, 2020, №5.
7. Маслоу А. МЗІ Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с. – (Серия «Мастера психологии»). ISBN 978-5-4461-1309
8. Лесникова А. А., Куприянова С. Г. Самооценка и ее роль в развитии личности // *Юный ученый*. 2021. №5(46).
9. Джеймс, У. Психология – М.: Рипол, 2018. - ISBN 978-5-386-10629-4.
10. Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas-Diaz, A. J., Fernandez-Batanero, J. M., Manas, M. A., Arias, V. B., et al. (2019). The influence of the trainer on the motivation and resilience of sportspeople: a study from the perspective of self-determination theory. *PLoS ONE* 14:e0221461. doi: 10.1371/journal.pone.0221461
11. Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol.* 55, 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
12. Benlahcene, A., Kaur, A. and Awang-Hashim, R. (2020), "Basic psychological needs satisfaction and student engagement: the importance of novelty satisfaction", *Journal of Applied Research in Higher Education*, DOI:10.1108/JARHE-06-2020-0157
13. Кудушева, Н. А. ЖОО студенттерінің тұлғалық өзіндік тиімділігі дамуының психологиялық ерекшеліктері: дис. ... философия докторы (PhD). – Тұран университеті. – Алматы : [б. ж.], 2023. – 208 б.
14. Niyazova A., Madaliyeva Z. Impact of Resilience on Psychological Well-Being // *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. – 2022. – Vol. 10, No. 4. – Pp. 178-186. – DOI: 10.6000/2292-2598.2022.10.04.3
15. Жунисова А.Т, Аубакирова Ж.К., Субба У.К. Компоненты восприятия социальной поддержки как детерминанты вовлечённости атлетов в спортивную подготовку // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2025. – Т. 84, №3. – С. 47-56. – DOI: 10.51889/2959-5967.2025.84.3.004.
16. Красмик, Ю. Н. Особенности мотивации спортсменов как проявление их личностной самореализации в период подготовки к соревнованиям: дис. ... д-ра философии (PhD) : – Алматы : [б. и.], 2024. – 230 с.

References:

1. Wiedenman, E. M., Kruse-Diehr, A. J., Bice, M. R., McDaniel, J., Wallace, J. P., & Partridge, J. A. (2023). The role of sport participation on exercise self-efficacy, psychological need satisfaction, and resilience among college freshmen. *Journal of American College Health*, 71(12), 3507-3514. <https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2177817>
2. Xinghong, J. (2012). Comparative study on the improvement of Students' social adaptability through physical exercise. *J. Chengdu Sport Univ.* 38, 71-75. doi: 10.15942/j.jcsu.2012.08.002
3. Nishimi, K. M., Koenen, K. C., Coull, B. A., and Kubzansky, L. D. (2022). Association of psychological resilience with healthy lifestyle and body weight in young adulthood. *J. Adolesc. Health* 70, 258-266. doi: 10.1016/j.jadohealth.2021.08.006
4. Poole, J. C., Dobson, K. S., and Pusch, D. (2017). Anxiety among adults with a history of childhood adversity: psychological resilience moderates the indirect effect of emotion dysregulation. *J. Affect Disord.* 217, 144-152. doi: 10.1016/j.jad.2017.03.047
5. Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., and Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychol.* 12:389. doi: 10.1186/s40359-024-01886-4
6. Ryzhkova M. V., Yarovikova I. V. Vliyanie zanyatij fizicheskoy kulturoj na fizicheskoe i psihicheskoe zdorove studentov // *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*, 2020, №5.

7. Maslou A. M31 Motivaciya i lichnost. 3-e izd. / Per. s angl. – SPb.: Piter, 2019. – 400 s. – (Seriya «Mastera psihologii»). ISBN 978-5-4461-1309
8. Lesnikova A. A., Kupriyanova S. G. Samoocenka i ee rol v razvitii lichnosti // Yunyj uchenyj. 2021. №5(46).
9. Dzhejms, U. Psihologiya – M.: Ripol, 2018. - ISBN 978-5-386-10629-4.
10. Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas-Diaz, A. J., Fernandez-Batanero, J. M., Manas, M. A., Arias, V. B., et al. (2019). The influence of the trainer on the motivation and resilience of sportspeople: a study from the perspective of self-determination theory. PLoS ONE 14:e0221461. doi: 10.1371/journal.pone.0221461
11. Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. Am. Psychol. 55, 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
12. Benlahcene, A., Kaur, A. and Awang-Hashim, R. (2020), "Basic psychological needs satisfaction and student engagement: the importance of novelty satisfaction", Journal of Applied Research in Higher Education, DOI:10.1108/JARHE-06-2020-0157
13. Kudusheva, N. A. ZhOO studentteriniń tırlalyq  zindik tiimdiligi damıynıń psihologiyalyq ereksheликteri: dis. ... filosofiya doktory (PhD). – T ran universiteti. – Almaty : [b. zh.], 2023. – 208 b.
14. Niyazova A., Madaliyeva Z. Impact of Resilience on Psychological Well-Being // Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment. – 2022. – Vol. 10, No. 4. – Pp. 178-186. – DOI: 10.6000/2292-2598.2022.10.04.3
15. Zhunisova A.T, Aubakirova Zh.K., Subba U.K. Komponenty vospriyatiya socialnoj podderzhki kak determinanty vovlechyonnosti atletov v sportivnyu podgotovku // Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psihologiya. – 2025. – T. 84, №3. – S. 47-56. – DOI: 10.51889/2959-5967.2025.84.3.004.
16. Krasmik, Yu. N. Osobennosti motivacii sportsmenov kak proyavlenie ih lichnostnoj samorealizacii v period podgotovki k sorevnovaniyam: dis. ... d-ra filosofii (PhD) : – Almaty : [b. i.], 2024. – 230 s.

Авторлар туралы мәлімет:

Т рғанбаева Б.Ш. – «Ш к рім университеті» КеАҚ, Педагогика және психология кафедрасының қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Семей қ., Қазақстан. E-mail: bejbitgulsakarimovna@gmail.com

Рахимжанова Н.А. – хат-хабар авторы, «Alikhan Bokeikhan University», «Педагогика және психология» кафедрасының меңгерушісі, Семей қ., Қазақстан. E-mail: nazgul3011@mail.ru

Коньрова А.А. – философия докторы (PhD), педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан. E-mail: konyrova_arai@mail.ru

Измайлова Ж.Т. – Арнайы педагогика білім беру бағдарламасының (ББ) аға оқытушысы, Педагогика жоғары мектебі,  лкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: zhanaraizmail@gmail.com

Сведения об авторах:

Турганбаева Б.Ш. – кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности ассоциированного профессора кафедры педагогики и психологии, НАО Университет Шакарима, г. Семей, Казахстан. E-mail: bejbitgulsakarimovna@gmail.com

Рахимжанова Н.А. – автор для корреспонденции, заведующая кафедрой «Педагогика и психология», Alikhan Bokeikhan University, г. Семей, Казахстан. E-mail: nazgul3011@mail.ru

Коньрова А.А. – доктор философии (PhD), старший преподаватель кафедры педагогики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан. E-mail: konyrova_arai@mail.ru

Измайлова Ж.Т. – старший преподаватель образовательной программы «Специальная педагогика», Высшая школа педагогики, Павлодарский педагогический университет имени А. Маргулана, Павлодар, Казахстан. E-mail: zhanaraizmail@gmail.com

Information about the authors:

Turganbayeva B.Sh. – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Shakarim University, Semey, Kazakhstan. E-mail: bejbitgulsakarimovna@gmail.com

Rakhimzhanova N.A. – corresponding author, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan. E-mail: nazgul3011@mail.ru

Konyrova A.A. – PhD, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: konyrova_arai@mail.ru

Izmailova Zh.T. – Senior Lecturer of the Educational Program “Special Pedagogy,” Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: zhanaraizmail@gmail.com

МРНТИ – 15.21.41

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.003>

Успанова А.Ж.¹, Абишева Э.Д.*¹, Абишева Ж.А.², Ермаханова Л.А.³

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

¹Алматы гуманитарлық-экономикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

¹Жоғары Медико-Стоматологиялық колледж, Рузуддинов атындағы (Алматы, Қазақстан)
e-mail: elmira_abisheva@mail.ru

МЕДИЦИНАЛЫҚ КОЛЛЕДЖ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУ ЖӘНЕ СТРЕССКЕ ТӨЗІМДІЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Медицина саласында білім алатын студенттердің өзін-өзі реттеуі мен стресскөздімділігі мәселесі қазіргі психологиялық ғылымда ең өзекті тақырыптардың бірі болып табылады. Медициналық саланың кәсіби қалыптасу кезеңі жоғары эмоционалдық және когнитивтік кернеумен сипатталады, бұл студенттерден тұрақты өзін-өзі реттеу механизмдері мен психологиялық тұрақтылықты талап етеді. Осы зерттеудің мақсаты – медициналық колледж студенттерінің мінез-құлық саморегуляциясының деңгейі мен психологиялық стрессоустойчивтілігі арасындағы өзара байланысты зерттеу, сондай-ақ олардың өзара әрекеттесуінің негізгі заңдылықтарын анықтау болды. Зерттеуге медициналық колледждің екінші курсынан 62 студент қатысты. Эмпирикалық әдіс ретінде В.И. Моросанованың «Мінез-құлықтық өзін-өзі реттеу стилі» әдістемесі және В.В. Распопиннің «Стресске психологиялық төзімділікті бағалау сауалнамасы» (СПТБ) қолданылды. Талдау тек екі әдістеменің жалпы интегралдық көрсеткіштері бойынша жүргізілді. Нәтижелер көрсеткендей, респонденттердің көпшілігі өзін-өзі реттеу мен стресске төзімділіктің орта деңгейін көрсетті. Екі айнымалы арасында статистикалық маңызды оң корреляция анықталды (Спирмен коэффициенті $\theta = +0,62$, $p < 0,01$), бұл жоғары саморегуляция деңгейінің стресс төзімділігінің артуымен байланысты екенін білдіреді. Бұл қорытынды саналы өзін-өзі реттеу стресс жағдайында эмоционалдық тұрақтылықты және адаптивті мінез-құлықты қолдауда шешуші рөл атқаратынын растайды. Аталған нәтижелер білім беру мекемелеріндегі психологиялық қызметтердің тәжірибелік маңыздылығын көрсетеді және студент-медиктердің өзін-өзі реттеу мен эмоционалдық тұрақтылық дағдыларын нығайтуға бағытталған алдын алу және дамытушы бағдарламаларды әзірлеу қажеттілігін айқындайды.

Түйін сөздер: өзін-өзі реттеу, стресскөздімділік, медициналық колледж студенттері, психологиялық тұрақтылық, адаптивті мінез-құлық.

Успанова А.Ж.¹, Абишева Э.Д.^{1*}, Абишева Ж.А.², Ермаханова Л.А.³

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, (Алматы, Казахстан)

²Алматинский гуманитарно-экономический университет, (Алматы, Казахстан)

³Высший медико-стоматологический колледж имени Рузуддинова, (Алматы, Казахстан)
e-mail: elmira_abisheva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация

Проблема саморегуляции и стрессоустойчивости студентов, обучающихся в области медицины, является одной из наиболее актуальных в современной психологической науке. Период профессионального становления в медицинской сфере характеризуется высоким эмоциональным и когнитивным напряжением, что требует от студентов наличия устойчивых механизмов саморегуляции и психологической устойчивости. Целью данного исследования было изучение взаимосвязи между уровнем саморегуляции поведения и психологической стрессоустойчивостью студентов медицинского колледжа, а также определение основных закономерностей их взаимодействия. В исследовании приняли участие 62 студента второго курса медицинского колледжа. В качестве эмпирических методов использовались методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» и «Опросник психологической устойчивости к стрессу» (ОПУС) В.В. Распопина. Анализ проводился только по общим интегральным показателям обеих методик. Результаты показали, что большинство респондентов демонстрируют средний уровень как саморегуляции, так и стрессоустойчивости. Между двумя переменными была выявлена статистически значимая положительная корреляция (коэффициент Спирмена $\theta = +0,62$, $p < 0,01$), что свидетельствует о том, что более высокий уровень саморегуляции связан с большей устойчивостью к стрессу. Этот вывод подтверждает решающую роль сознательной саморегуляции в поддержании эмоциональной стабильности и адаптивного поведения в стрессовых ситуациях. Полученные результаты имеют практическое значение для психологических служб образовательных учреждений и подчеркивают необходимость разработки профилактических и развивающих программ, направленных на укрепление навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости у студентов-медиков.

Ключевые слова: саморегуляция, стрессоустойчивость, студенты медицинского колледжа, психологическая устойчивость, адаптивное поведение.

Uspanova A.Zh.¹, Abisheva E.D.^{1*}, Abisheva Zh.A.², Yermakhanova L.A.³

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²Almaty Humanitarian and Economic University, Almaty, Kazakhstan

³Higher Medical and Dental College named after Professor Ruzuddinov, Almaty, Kazakhstan
e-mail: elmira_abisheva@mail.ru

FEATURES OF SELF-REGULATION AND STRESS RESILIENCE IN MEDICAL COLLEGE STUDENTS

Abstract

The issue of self-regulation and stress resilience among students studying in the field of medicine remains one of the most relevant topics in contemporary psychological science. The period of professional development in the medical field is characterized by high emotional and cognitive stress, requiring students to possess stable self-regulation mechanisms and psychological resilience. The aim

of this study was to examine the relationship between behavioral self-regulation and psychological stress resilience in medical college students, as well as to identify the main patterns of their interaction. The study involved 62 second-year medical college students. Empirical methods included V. I. Morosanova's "Behavioral Self-Regulation Style" questionnaire and V. V. Raspopin's "Questionnaire of Psychological Stress Resilience" (OPUS). The analysis was conducted using only the overall integral scores of both instruments. The results showed that most respondents demonstrated average levels of both self-regulation and stress resilience. A statistically significant positive correlation was found between the two variables (Spearman's coefficient $\theta = +0.62$, $p < 0.01$), indicating that higher levels of self-regulation are associated with greater stress resilience. This finding confirms the crucial role of conscious self-regulation in maintaining emotional stability and adaptive behavior under stress. These results have practical implications for psychological services in educational institutions and highlight the need for preventive and developmental programs aimed at strengthening self-regulation and emotional resilience skills among medical students.

Keywords: self-regulation, stress resilience, medical college students, psychological resilience, adaptive behavior.

Кіріспе. Медициналық білім беру кәсіби даярлаудың ең талапты түрлерінің бірі ретінде кеңінен танылады. Медициналық және денсаулық сақтаудың шектес салалары бойынша білім алатын студенттер қарқынды оқу жүктемесімен, жиі өтетін емтихандармен, клиникалық тәжірибені ерте кезеңнен бастайтын бақылаулармен және пациенттермен эмоционалды жағынан күрделі байланыспен бетпе-бет келеді. Осындай жағдайлар оқу барысында созылмалы және өткір күйзеліс тудырады [1]. Көптеген зерттеулер медициналық мамандықтарда оқитын студенттердің басқа бағыттарда білім алатын қатарластарымен салыстырғанда психологиялық күйзеліс деңгейінің жоғары болатынын көрсетеді. Олар мазасыздықтың жоғары деңгейін, депрессиялық белгілерді, эмоционалды шаршауды (эмоциональное выгорание) және соматикалық шағымдарды жиі бастан кешіреді. Бұл факторлар олардың оқу тиімділігіне, кәсіби тұлғалық сәйкестігінің қалыптасуына және ұзақ мерзімді денсаулығына теріс әсер етуі мүмкін [1, 355-357 бб.].

Теориялық шолу. Өзін-өзі реттеу – мақсатқа жету үшін өз ойларын, эмоцияларын және мінез-құлқын жоспарлау, бақылау және бейімдеу қабілеті – академиялық және клиникалық талаптармен күресуге мүмкіндік беретін негізгі психологиялық ресурс болып табылады [2, 64 б.]. Өзін-өзі реттеу үдерістеріндегі жеткіліксіздік немесе бұзылыстар студенттердің уақытты басқару қабілетін, ұзақ оқу кезеңдерінде назарды сақтай білуін, клиникалық жағдайларда эмоционалды реакцияларды реттеуін және күйзеліске толы жағдайларда шыдамдылығын төмендетуі мүмкін, осылайша жағымсыз салдарға осалдықты арттырады. Керісінше, Өзін-өзі реттеу деңгейінің жоғары болуы тиімді оқу стратегияларын, эмоционалды тұрақтылықты және күйзеліске бейімделген реакцияларды қамтамасыз етеді. Бұл әсіресе медицина саласында маңызды, себебі қателіктер пациент үшін шынайы қауіп тудыруы мүмкін [3, 10 б.].

Осылайша, медициналық колледж студенттерінің өзін-өзі реттеуі мен стресс-төзімділігінің ерекшеліктерін түсіну тікелей қолданбалы мәнге ие: ол алдын алу және араласу бағдарламаларының (өзін-өзі реттей отырып оқыту тренингтері, резиленттілікті арттыру семинарлары, күйзелісті басқару бойынша оқу курстары) негізін қалайды және студенттердің әл-ауқатын қолдау мен білім беру тәуекелін азайтуға бағытталған институционалдық саясат үшін эмпирикалық базаны қамтамасыз етеді. Медициналық білім берудегі стресс мәселесіне арналған зерттеулердің ұзақ тарихы бар және олар екі маңызды қорытындыға келтіреді: біріншіден, психологиялық дистресс пен эмоционалды шаршау деңгейі медицина студенттері арасында кең таралған; екіншіден, жеңу стиліндегі, өміршендік деңгейіндегі және өзін-өзі реттеу дағдыларындағы жеке айырмашылықтар стресстің жағымсыз салдарға қалай әкелетінін анықтайды. Соңғы жылдардағы жүйелі шолулар мен метаталдаулар әлемнің түрлі елдеріндегі медицина студенттері арасында депрессия, мазасыздық және дистресс деңгейінің жоғарырақ екенін құжаттай отырып, бұл құбылыстың әмбебаптығын және мақсатты зерттеу мен араласуды қажет ететінін көрсетеді.

Дистресс мәселелерін зерттеумен қатар, өзін-өзі реттеу бойынша теориялық және эмпирикалық зерттеулер – Баумейстердің ресурс модельдерінен бастап Циммерманның өзін-өзі реттей отырып оқу моделіне дейін – студенттердің мақсат қою, оқу үдерісін ұйымдастыру, прогресті қадағалау және мотивация мен үлгерімді сақтау стратегияларын қолдану механизмдерін зерттеуге анық негіз береді [4, 351 б.; 2, 65 б.]. Өзін-өзі реттеу саласындағы зерттеулер бұл дағдыларды меңгеруге және дамытуға болатынын, сондай-ақ олардың академиялық нәтижелер мен бейімделген мінез-құлыққа тікелей әсер ететінін көрсетеді. Кейінгі әдебиеттерде резиленттілік, келісімділік сезімі және стресс-төзімділік сияқты ұғымдар кеңірек контексте қарастырылады: мұнда стресс факторларының өзінен гөрі, студенттердің психологиялық ресурстары (мысалы, резиленттілік, реттеудегі икемділік, әлеуметтік қолдау) стресстің денсаулықтың нашарлауына немесе керісінше өсуге алып келетінін анықтайды [5, 2 б.; 6, 490 б.]. Резиленттілік дағдыларын қалыптастыруға және күйзеліс жағдайларын еңсеру дағдыларына бағытталған оқу бағдарламалары медицина студенттерінің субъективті әлауқатын да, объективті үлгерім көрсеткіштерін де жақсартуда тиімді екені анықталуда.

Алайда бірнеше олқылықтар сақталып отыр. Біріншіден, бар деректердің басым бөлігі әртүрлі мәдени контекстердегі медициналық университеттердің студенттері бойынша алынған; медициналық колледж студенттеріне арналған зерттеулер аз, ал бұл топ оқу бағдарламасының ұзақтығы, кәсіби бағдар және әлеуметтік-демографиялық құрамы жағынан университет студенттерінен ерекшеленеді. Екіншіден, өзін-өзі реттеуінің қай компоненттері (жоспарлау, мониторинг, эмоционалды реттеу, тежеулі бақылау) клиникалық немесе кәсіби даярлықтың ерте кезеңдерінде стресс-төзімділікке көбірек әсер ететінін салыстырмалы түрде зерттейтін жұмыстар жеткіліксіз. Үшіншіден, классикалық психометриялық құралдарды (мысалы, өмірдегі стресс жағдайларын бағалау шкалалары) заманауи өзін-өзі реттей отырып оқыту және резиленттілік көрсеткіштерімен біріктіретін зерттеулер қажет. Бұл студенттердің функционалдық жағдайын анағұрлым толық әрі көпдеңгейлі түрде сипаттауға мүмкіндік береді.

Өзін-өзі реттеу бірнеше деңгейде қарастырылады: Циммерман бойынша – когнитивті-мотивациялық оқу стратегияларының жиынтығы ретінде; Баумейстердің күш моделі бойынша – сарқылуға бейім шектеулі ресурс ретінде; сондай-ақ импульстарды, назарды және эмоцияларды жоғары деңгейден басқаруды қамтамасыз ететін нейрокогнитивтік желі ретінде. Осы көзқарастарды біріктіру өзін-өзі реттеуді жоспарлау мен метатанымдық мониторингті, тұрақты күш-жігер мен ерік күшін, сондай-ақ стрессорлармен бетпе-бет келгендегі эмоционалдық бейімделу қабілетін қамтитын көпқырлы құбылыс ретінде түсінуге мүмкіндік береді. Студенттерге қатысты эмпирикалық деректер. Зерттеулер көрсеткендей, өзін-өзі реттей отырып оқыту (SRL) дағдыларының жоғары болуы үлгерімнің артуына, тиімді оқу стратегияларын кеңірек қолдануға және қабылданатын стресстің төмендеуіне ықпал етеді [7]. Медицина және денсаулық сақтау саласындағы студенттер үшін SRL клиникалық ойлау дағдыларымен, пациенттермен кездесуге жақсы дайындықпен және бағалау жағдайындағы қысымға бейімделген реакциялармен байланысты. Жоспарлау, мақсат қою, өзін-өзі бақылау және рефлексияға тікелей үйрететін іс-шаралар SRL-ді де, академиялық нәтижелерді де жақсартатыны анықталған.

В. В. Распопиннің «Стреске психологиялық тұрақтылық сауалнамасы» (СПТС). СПТС – адамның стресс жағдайларында ішкі тұрақтылықты және тиімді қызмет етуді сақтай алу қабілетін өлшеуге арнайы жасалған диагностикалық құрал. Тек өмірлік оқиғалардың саны немесе қарқындылығына бағытталатын әдістерден айырмашылығы, СПТС эмоционалдық реттеу, өзін-өзі бақылау және бейімделген төзімділік сияқты субъективті және мінез-құлықтық қырларды бағалайды.

Бұл әдістеме стресске төзімділік деңгейін сыртқы жағдайлық факторлар арқылы емес, индивидтің стрессті қалай қабылдайтынын, қалай түсіндіретінін және оған қалай жауап беретінін анықтайтын тұлғалық реттеу механизмдері арқылы өлшейді. Мұндай тәсіл заманауи өмірге құштарлық концепцияларымен үйлеседі: стресс жағдайына тиімді бейімделу

стрессорлардың жиілігіне емес, адамның ішкі өзін-өзі реттеу және психологиялық тұрақтылық ресурстарына көбірек тәуелді. СПТС өзінің сенімділігі мен валидтілігін білім беру және кәсіби үлгілерде дәлелдеген, сондықтан ол медициналық колледждер сияқты күрделі білім беру жағдайларында оқитын студенттердің эмоционалдық тұрақтылығын бағалауға ерекше қолайлы. Медициналық студенттер арасында өмірге құштарлық дағдыларын дамыту, mindfulness бағдарламалары, стрессті басқару курстары және өзін-өзі реттеу дағдыларын белсенді оқыту стрессті азайтып, студенттердің жалпы жұмыс істеу қабілетін жақсартатыны туралы эмпирикалық деректер көбейіп келеді. Лонгитюдтік және бақылаулы зерттеулер саны артып келе жатқанымен, әсердің көлемі және нәтижелердің әртүрлі контексттерге жалпылануы араласу форматына және мәдени ортаға байланысты өзгеріп отырады. Бұл контекстке бейімделген бағдарламаларды әзірлеудің мүмкіндігін де, қажеттілігін де көрсетеді. Бұл зерттеудің мақсаты – медициналық колледждің 3-курс студенттеріндегі өзін-өзі реттеу мен стрессқа төзімділіктің ерекшеліктерін сипаттау және талдау, сондай-ақ өзін-өзі реттеуінің нақты дағдыларының стрессқа төзімділік көрсеткіштерімен қалай байланысатынын анықтау. Атап айтқанда, зерттеудің міндеттері:

1. 2-курс медициналық колледж студенттерінің өзін-өзі реттей отырып оқуы және өзін-өзі бақылау деңгейін (жоспарлау, мониторинг, табандылық) бағалау.
2. Студенттердің өмірлік стрессорларға ұшырауын және олардың стрессқа төзімділігін (стресске байланысты денсаулық үшін қауіп) стандартталған құралдар арқылы өлшеу.
3. Белгілі бір өзін-өзі реттеу компоненттері мен стресске төзімділік арасындағы байланыстарды демографиялық айнымалылар мен академиялық жүктемені ескере отырып тексеру.

Зерттеудің маңыздылығы. Бұл зерттеу жеткілікті зерделенбеген топқа – кәсіби білім беру деңгейіндегі медициналық колледж студенттеріне бағытталған және мамандандырылған психологиялық қызмет көрсету мен оқу іс-шараларын ұйымдастыруда қолдануға болатын эмпирикалық деректер ұсынады. Алынған нәтижелер медициналық оқытудың бастапқы кезеңдерінде стрессқа төзімділіктің төмендеуін болжауға мүмкіндік беретін нақты регуляторлық бұзылыстарды анықтауы мүмкін. Бұл өз кезегінде алдын алу бағдарламаларын (тайм-менеджмент және эмоцияларды реттеу бойынша семинарлар, SRL стратегияларын оқу үдерісіне енгізу, өміршендік дағдыларын дамыту модульдері) тиімді жоспарлауға мүмкіндік береді. Ғылыми тұрғыдан алғанда, зерттеу стрессті өлшеудің классикалық тәсілдерін кәсіби медицина контекстіндегі SRL-дің заманауи концепциялары арқылы байланыстыра отырып, әдебиетке үлес қосады.

Материалдар мен әдістер. Аталған эмпирикалық зерттеу медициналық колледждің үшінші курс студенттері арасында жүргізілді. Таңдау тобына 18-21 жас аралығындағы ерлер мен әйелдер кірді, олар медициналық және стоматологиялық көмек көрсетуге байланысты әртүрлі мамандықтардан болды. Жалпы зерттеуге 62 респондент қатысты, олардың барлығы өз еркімен қатысты. Сауалнама жүргізілмес бұрын студенттерге зерттеудің мақсаты мен олардың жауаптарының құпиялылығы туралы ақпарат берілді. Қатысу анонимді түрде жүзеге асырылды, және жеке тұлғаны анықтайтын ешқандай мәлімет жинақталған жоқ.

Бұл таңдау зерттеудің тақырыбының ерекшеліктерімен түсіндіріледі. Медициналық колледждің үшінші курс студенттері кәсіби қалыптасу кезеңінде болады, мұнда академиялық жүктеме, практикалық сабақтар және пациенттермен алғашқы қарым-қатынас бірлесе отырып жоғары психологиялық қысым тудырады. Бұл жаста эмоционалды және мінез-құлықтық өзін-өзі реттеу механизмдері әлі де белсенді дамуда, сондықтан өзін-өзі реттеу стильдері мен стрессқа төзімділікті зерттеу осы топ үшін әсіресе маңызды. Сонымен қатар, үшінші курс – бұл ересек жасқа жеткен тұлғалар, олар өз таңдауы мен әрекеттері үшін жауапкершілік алады.

Зерттеу психологиядағы этикалық қағидаларға сәйкес жүргізілді: ерікті қатысу, ақпараттық келісім, анонимділік және кез келген кезеңде қатысудан бас тарту құқығы. Деректер аудиториялық сабақтар барысында тыныш, жарық бөлмеде жиналды, бұл респонденттерге назарын шоғырландырып, жауап беруге мүмкіндік берді. Зерттеудің

әдістемелік негізін психологиядағы жүйелі – қызметтік тәсіл құрады (К. А. Абульханова, В.И. Моросанова), онда өзін-өзі реттеу жеке тұлғаның мінез-құлқын жоспарлау, бағдарлау, программалау және түзету жүйесі ретінде қарастырылады [8, 18 б.]. Осы тұрғыда өзін-өзі реттеу адамның өзгеріп отыратын жағдайларда әрекетінің адекваттылығы мен тұрақтылығын қамтамасыз ететін психологиялық механизм ретінде түсіндіріледі. Ал стрессқа төзімділік – эмоционалды немесе жағдайлық кернеу кезінде индивидтің тиімді қызметін сақтау қабілетін анықтайтын тұлғалық қасиет ретінде қарастырылады. Осы әдістемелік бөлімнің негізгі мақсаты – медициналық колледж студенттерінің жеке өзін-өзі реттеу стильдері мен психологиялық стрессқа төзімділік деңгейлері арасындағы өзара байланысты эмпирикалық бағалау болды.

Диагностикалық құралдар:

1. В.И. Моросанованың «Мінез-құлықтың өзін-өзі реттеу стилі» әдістемесі. В.И. Моросанованың «Мінез-құлықтың өзін-өзі реттеу стилі» әдістемесі өзін-өзі реттеу үдерістерін диагностикалауда ең сенімді және кеңінен қолданылатын құралдардың бірі болып табылады [9, 45 б.]. Әдістеме ерікті қызметті саналы өзін-өзі реттеу теориясына негізделген, бұл теория өзін-өзі реттеуны әртүрлі өмірлік және кәсіби контекстерде мақсатқа тиімді жетуді қамтамасыз ететін өзара байланысты үдерістер жүйесі ретінде сипаттайды.

Сауалнама 46 пункттен тұрады, әрқайсысы 4 балдық Лайкер шкаласы бойынша бағаланады. Ол өзін-өзі реттеудің жеті негізгі параметрін өлшейді:

- Жоспарлау – нақты мақсаттар қою және олардың орындалу кезеңдерін алдын ала болжау қабілеті.
- Моделдеу – тапсырманы орындауға әсер ететін маңызды сыртқы және ішкі жағдайларды ойша елестете білу қабілеті.
- Бағдарлама жасау – іс-әрекет жоспарын құру және оны сақтау қабілеті.
- Нәтижелерді бағалау – өз мінез-құлқының нәтижелерін рефлексиялау және бақылау деңгейі.
- Икемділік – мінез-құлық бағдарламасын өзгеріп отыратын жағдайларға бейімдей білу қабілеті.
- Тәуелсіздік – шешім қабылдау және мінез-құлықты реттеу кезінде тәуелсіздік деңгейі.
- Өзін-өзі реттеуның жалпы деңгейі – өзін-өзі реттеу жүйесінің жалпы дамуын көрсететін интегративтік көрсеткіш.

Әдістеме жеке өзін-өзі реттеу стильдерін анықтауға мүмкіндік береді – бұл компоненттердің тұрақты комбинациялары, адамның өз қызметін қалай ұйымдастыратыны және бақылайтыны жөніндегі тұлғалық айырмашылықтарды көрсетеді. Аталған зерттеу контекстінде СПТС әдістемесі студенттердің өзін-өзі реттеу жүйесінің сипаттамаларын және өздерінің оқу мен кәсіби мінез-құлықтарын жоспарлау, бақылау және түзету қабілетін анықтау үшін қолданылды.

Шкаланың жоғары балдары әдетте жақсы дамыған өзін-өзі реттеу механизмдерін көрсетсе, төмен балдар импульсивтілік, табандылықтың болмауы немесе өзін-өзі бақылау деңгейінің төмен екенін көрсетуі мүмкін.

2. Стресске психологиялық төзімділік сауалнамасы (СПТС) – В. В. Распопин.

Студенттердің жалпы стресске төзімділік деңгейін бағалау үшін зерттеуде В. В. Распопин әзірлеген “Стресске психологиялық төзімділік сауалнамасы (СПТС)” қолданылды [10, 10 б.; 11, 99 б.]. Бұл диагностикалық құрал адамның стресс және эмоционалды күрделі жағдайларда ішкі тұрақтылықты сақтау және тиімді әрекет ету қабілетін бағалауға арналған.

Зерттеу 70 мәлімдемеден тұрады, әрқайсысы стресске тән эмоционалды, когнитивтік және мінез-құлықтық реакцияларды көрсетеді. Респонденттер әр мәлімдемеге 4 балдық Лайкер шкаласы бойынша келісу деңгейін бағалайды, мұнда жоғары балдар өміршендіктің және жағымсыз факторларға төтеп беру қабілетінің жоғары екенін көрсетеді. Сауалнама бірнеше қосымша шкалалық көрсеткіштерді бере алса да, бұл зерттеуде әрі қарайғы талдау үшін тек жалпы (интегралдық) психологиялық стресске төзімділік деңгейі қолданылды. Жалпы баллға

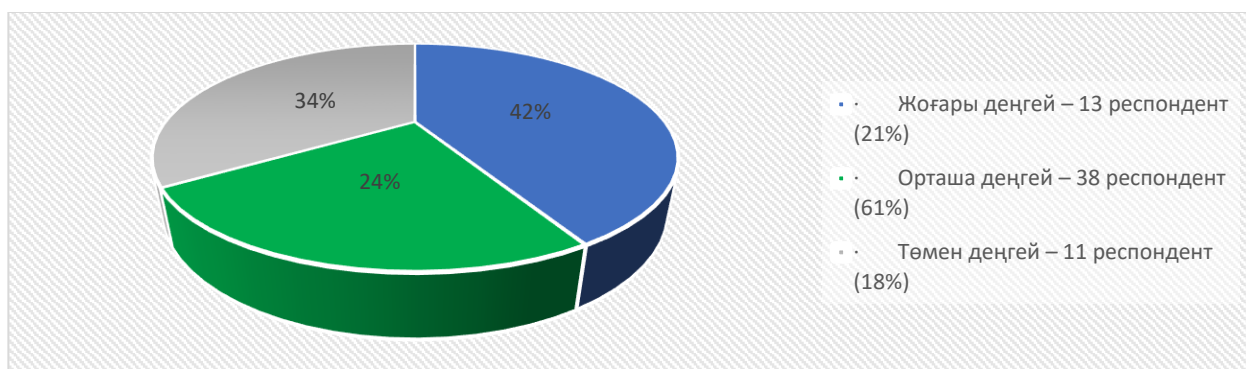
назар аудару стресске төзімділіктің біртұтас және толық көрсеткішін алу мақсатында таңдалды. Бұл тәсіл стресске төзімділік пен Өзін-өзі реттеу сияқты басқа психологиялық сипаттамалар арасындағы жалпы заңдылықтар мен корреляцияларды анықтауға мүмкіндік береді, нәтижелерді көп аспектілерге бөлмей.

Сауалнаманы топтық жағдайда стандартты жағдайларда толтырды. Қатысушыларға толық нұсқаулық беріліп, жауаптарының құпиялылығы қамтамасыз етілгені айтылды. Орта есеппен сауалнаманы толтыруға 25-30 минут уақыт кетті. Деректер тестілеу нұсқаулығында сипатталған стандартты есептеу процедурасына сәйкес өңделді: барлық 70 пункт бойынша жеке баллдар қосылып, психологиялық стресске төзімділіктің жалпы көрсеткіші алынды. Жоғары жиынтық баллдар жоғары стресске төзімділік деңгейін білдіреді. Деректерді жинау және өңдеу. Екі сауалнаманы толтыру әр топ үшін шамамен 40-50 минут уақыт алды. Студенттер сауалнамаларды жоспарланған кураторлық сағат кезінде зерттеушінің бақылауымен толтырды. Нұсқаулықтар дауыстап оқылып, кез келген процедуралық сұрақтарға түсініктеме берілді, бірақ жауаптардың мазмұнына қатысты ешқандай пікір берілмеді, бұл алдын-ала әсерді болдырмау үшін жасалды.

Таңдау тобында өзін-өзі реттеу мен стресске төзімділік жалпы деңгейін анықтау үшін сипаттамалық статистикалық деректер (орташа мән, медиана, стандартты ауытқу) қолданылды. Айнымалылар арасындағы өзара байланыстарды бағалау үшін Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті қолданылды, өйткені ол өзін-өзі реттеу мен стресске төзімділік көрсеткіштері арасындағы статистикалық маңызды монотонды (сызықсыз емес) байланыстарды анықтауға мүмкіндік береді, тіпті деректер толық нормалдық таралу критерийлеріне сәйкес келмесе де [12].

Екі қолданылған құрал да стандартталған, валидті және психологиялық зерттеулерде және практикалық диагностикада кеңінен қолданылады. Моросанованың мінез құлықты өзін өзі реттеу стилі әртүрлі жағдайларда жоғары конструктивті валидтілігі мен сенімділігі үшін мойындалған, барлық шкалалар бойынша ішкі сәйкестік коэффициенттері 0,73-тен 0,89-ға дейін өзгеріп отырады. СПТС та осындай күшті психометриялық қасиеттерге ие және студенттердің психологиялық тұрақтылығын бағалауға ұсынылады.

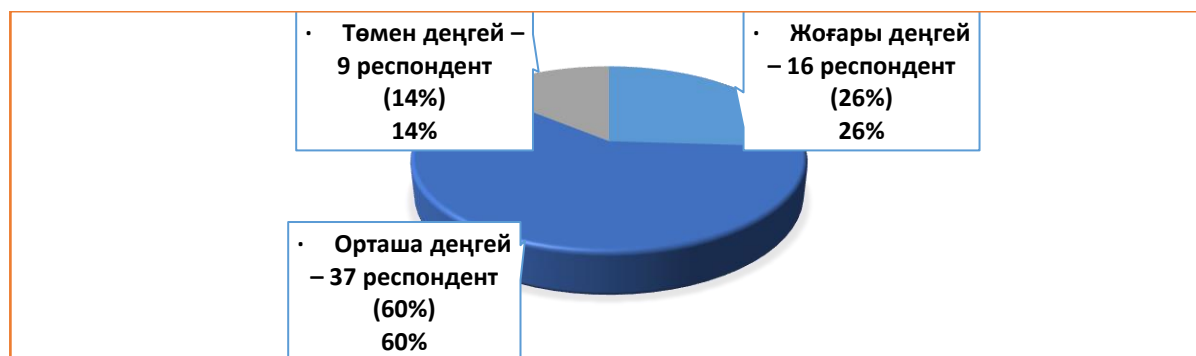
Нәтижелер және талқылау. «Стресске психологиялық төзімділік сауалнамасы» (СПТС, В. В. Распопин) нәтижелері. Бұл сауалнама нәтижелері бойынша студенттер арасындағы стресске төзімділік деңгейлері мынадай бөлінді (1-сурет): Жоғары деңгей – 13 респондент (21%); Орташа деңгей – 38 респондент (61%); Төмен деңгей – 11 респондент (18%)



Сурет 1. Стресске психологиялық төзімділікті бағалау сауалнамасының (СПТС) нәтижелері

Алынған деректер көрсеткендей, студенттердің басым бөлігі орташа деңгейдегі психологиялық стресске төзімділік көрсетеді, бұл оқу процесінде стресс факторларымен күресуге жалпы қанағаттанарлық қабілетті білдіреді. Алайда төмен төзімділік көрсеткіштері бар респонденттердің айтарлықтай үлесінің болуы кейбір студенттердің айқын эмоционалды кернеуді сезінуі, жаңа жағдайларға бейімделуде қиындықтар және сыртқы стрессорларға

тұрақсыз реакция көрсетуі мүмкін екенін көрсетеді. Зерттелген топтың 21%-ында байқалған жоғары стресске төзімділік деңгейі жақсы дамыған бейімделу механизмдері, ішкі тұрақтылық және жеткілікті деңгейдегі өзін-өзі бақылау қабілеті бар студенттер тобын көрсетеді. Бұл оларға жоғары эмоционалды кернеу жағдайында да жұмыс қабілеттілігін сақтауға мүмкіндік береді. Жалпы алғанда, нәтижелер психологиялық, педагогикалық және медициналық сияқты көмектесуші мамандықтар студенттері арасында байқалатын жалпы тенденцияларға сәйкес келеді, мұнда орташа көрсеткіштердің басым болуы эмоционалды қатысушылық пен бейімделуші бақылау механизмдерінің арасындағы тепе-теңдікті көрсетеді.

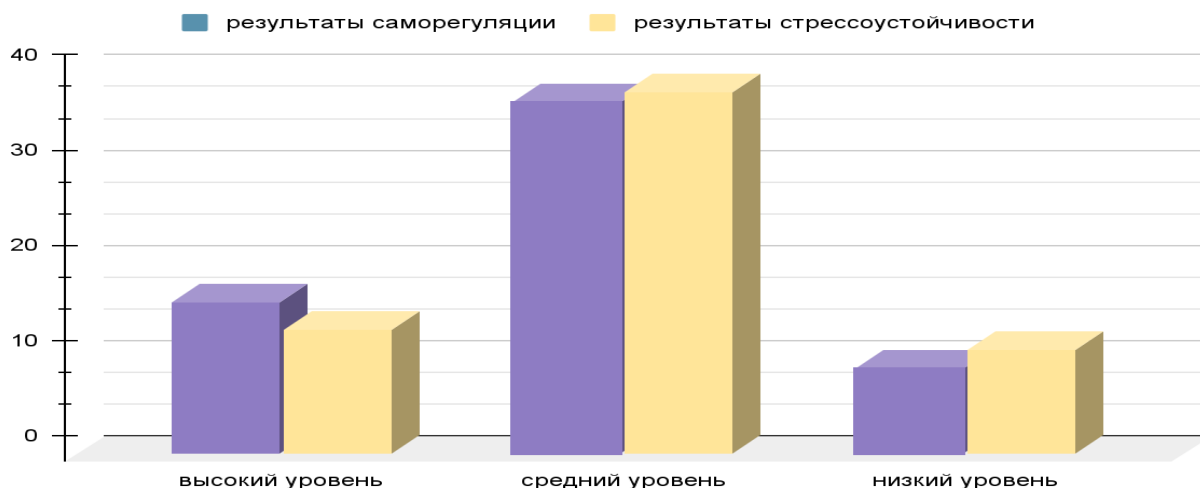


Сурет 2. «Мінез-құлықтық өзін-өзі реттеу стилі» әдістемесінің нәтижелері

В. И. Моросанованың «Мінез-құлықтың өзін-өзі реттеу стилі» әдістемесінің нәтижелері. Аталған әдістеме бойынша студенттердің өзін-өзі реттеуінің жалпы деңгейлері мынадай бөлінді (2-сурет): Өзін-өзі реттеу деңгейінің басым болуы студенттердің көпшілігінде өз қызметін жоспарлау, бақылау және бағалау қабілеттерін қамтамасыз ететін жеткілікті дамыған өзін-өзі реттеу дағдылары бар екенін көрсетеді, алайда бұл дағдылар барлық жағдайда толық тұрақты немесе саналы емес. Респонденттердің төрттен біріндегі жоғары өзін-өзі реттеу деңгейі мақсат қою, өзін-өзі бақылау және мінез-құлық икемділігі қабілеттерінің қалыптасқанын көрсетеді, бұл тұлғалық және кәсіби өзін-ұйымдастырудың жетілген стиліне сәйкес келеді. Керісінше, 14% студенттерде анықталған төмен деңгей жеткіліксіз ақпараттылық пен әлсіз ерік регуляциясын көрсетіп, оқу қызметін ұйымдастыруда және эмоционалды күйді басқаруда қиындықтар тудыруы мүмкін (3-сурет). Нәтижелердің таралуы осы топтың жас ерекшеліктеріне сәйкес келеді: кәсіби қалыптасу кезеңінде өзін-өзі реттеу механизмдері әлі де қалыптасып жатыр және олар жағдайлық және мотивациялық факторларға байланысты өзгеріп отыруы мүмкін.

Корреляциялық талдау (Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті) Мінез-құлықтың жалпы өзін-өзі реттеу деңгейі мен жалпы стресске төзімділік деңгейі арасындағы байланысты анықтау үшін Спирмен корреляциялық талдауы жүргізілді. Алынған коэффициент: $R_s = +0,62$ ($p < 0,01$)

Бұл мән екі айнымалы арасындағы статистикалық маңызды оң корреляцияның орташадан жоғары күшке дейін екенін көрсетеді. Бұл өзін-өзі реттеу деңгейі артқан сайын стресске төзімділіктің де артатынын білдіреді. Өз әрекеттерін жоспарлауды, бақылауды және түзетуді жақсы меңгерген студенттер эмоционалды тұрақтылығы жоғары және стресс жағдайында ішкі тепе-теңдікті сақтай алады.



Сурет 3. Нәтижелердің салыстырмалы талдауы

Бұл нәтиже теориялық деректермен сәйкес келеді, онда өзін-өзі реттеу эмоционалды қысым жағдайында тұрақтылықты қамтамасыз ететін психологиялық буфер ретінде әрекет ететініне баса назар аударылады. Өз қызметін саналы түрде ұйымдастыру және ішкі күйді басқару қабілеті бейімделуші мінез-құлық пен тиімді күресу стратегияларының негізінде жатыр. Нәтижелер өзін-өзі реттеуның стресске төзімділікті қолдауда негізгі рөл атқаратыны жөніндегі гипотезаны растайды. Бұл екі құндылық арасындағы байланыс кеңірек психологиялық заңдылықты көрсетеді: индивидтің өз мінез-құлқы мен эмоционалды реакцияларын саналы реттеу қабілеті неғұрлым жоғары болса, стресс әсеріне төзімділігі де соғұрлым жоғары болады. Практикалық тұрғыдан бұл студенттерде, әсіресе психолог мамандығы бойынша білім алушыларда, өзін-өзі реттеу мен эмоционалды өзін-өзі бақылау дағдыларын дамыту маңызды екенін көрсетеді. Мақсат қою, жоспарлау және рефлексияны үйрететін бағдарламалар тек кәсіби қалыптасуға ғана емес, сонымен бірге психологиялық төзімділікті нығайтуға да ықпал етеді – бұл көмектесуші мамандықтардағы болашақ мамандар үшін өмірлік маңызды қасиет болып табылады.

Қорытынды. Медициналық колледж студенттерінің өзін-өзі реттеу және стрессоустойчивтілік ерекшеліктерін зерттеу олардың психологиялық функциялануында маңызды заңдылықтарды анықтауға мүмкіндік берді. Алынған деректер көрсеткендей, респонденттердің көпшілігі өзін-өзі реттеу мен стресске төзімділік деңгейінің орташа көрсеткіштерін демонстрациялады, бұл жалпы алғанда өзін-өзі ұйымдастыру және эмоционалды бақылау жүйесінің жеткілікті, бірақ әлі толық қалыптаспағанын көрсетеді. Төмен деңгей көрсеткіштері бар студенттердің болуы өзін-өзі бақылау, эмоционалды тұрақтылық және бейімделуші күресу механизмдерін дамытуға бағытталған психолого-педагогикалық жұмыстың қажеттілігін көрсетеді. Сонымен қатар, жоғары деңгейдегі өзін-өзі реттеу мен стрессоустойчивтілігі бар топ осы жас пен кәсіби топта күшті ерік пен бейімделуші ресурстары бар жеке тұлғалардың бар екенін растайды. Зерттеу барысында анықталған оң корреляция ($r_s = +0,62$, $p < 0,01$) өзін-өзі реттеу мен стресске төзімділік арасындағы өзара тәуелділікті көрсетеді. Бұл байланыс саналы өзін-өзі реттеуны дамыту стресс жағдайында тұрақтылықты арттыратынын және жалпы психикалық әл-ауқатты жақсартатынын көрсетеді. Алынған нәтиже теориялық тұжырымдармен сәйкес келеді: өзін-өзі реттеу – стрессқа реакцияны реттейтін қорғаныштық психологиялық механизм. Ғылыми жаңашылдық тұрғысынан зерттеу медициналық колледж студенттерінің психологиялық тұрақтылығын сақтаудағы өзін-өзі реттеуның рөлін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді – бұл топ өз оқу жүктемесінің қарқынды болуы және медициналық мамандықтың эмоционалды талаптарына байланысты созылмалы стресске бейім. Зерттеу сондай-ақ осы нақты білім беру контекстінде

өзін-өзі реттеу механизмдері мен стресске төзімділік арасындағы өзара байланысқа эмпирикалық деректер ұсынады. Осылайша, жүргізілген зерттеу өзін-өзі реттеуның тек оқу жетістіктерін ғана емес, кәсіби қалыптасу процесінде эмоционалды тепе-теңдік пен стрессоустойчивтілікті қамтамасыз ететін негізгі психологиялық ресурс ретіндегі рөлін растайды. Өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту медициналық оқу орындарының студенттерінің психологиялық мәдениетін және психикалық денсаулығын көтерудің маңызды бағыты болып табылады. Практикалық ұсыныстар: Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, медициналық колледж студенттерінің психологиялық дайындығын, стресске төзімділігін және өзін-өзі реттеу дағдыларын арттыру үшін келесі ұсыныстар беруге болады:

- Өзін-өзі реттеу бойынша оқу бағдарламаларын әзірлеу: мақсат қою, жоспарлау, мониторинг және өзін-өзі бағалау дағдыларын дамытуға бағытталған құрылымдық семинарлар мен курстар өткізу. Оқу процесінде академиялық және практикалық қызметте икемділік пен бейімделушілікке ерекше көңіл бөлу қажет.

- Стрессті басқару және өміршеңдікті арттыру шаралары: релаксация жаттығулары, когнитивтік қайта құрылымдау, саналы болу және уақытты басқару стратегиялары сияқты стресс басқару әдістерін оқу бағдарламасына енгізу. Бұл шаралар студенттердің эмоционалды тұрақтылығын сақтауға және оқу мен клиникалық жүктемелермен тиімді күресуге көмектеседі.

- Психологиялық мониторинг және ерте анықтау: студенттердің өзін-өзі реттеу және стресске төзімділік деңгейін тұрақты түрде бағалау, тексерілген құралдарды қолдану (мысалы, Моросанованың «Мінез-құлықтық өзін-өзі реттеу стилі» және Распопиннің СПТС). Төмен деңгейдегі өзін-өзі реттеу деңгейі бар студенттерді ерте анықтау уақытылы психологиялық қолдау мен жеке араласуды қамтамасыз етеді.

- Академиялық басшылыққа және менторлыққа интеграция: оқытушылар мен менторларды өзін-өзі реттеу стратегиялары мен қиындықтарды жеңу механизмдерін ұсынуға ынталандыру. Менторлық студенттерге өз-өзін түсіну және рефлексия дағдыларын дамытуға көмектеседі, бұл академиялық табыс пен кәсіби өсім үшін қажет.

- Практикалық жаттығулар мен симуляциялар: өмірлік имитациялық жаттығулар, клиникалық жағдайларды талдау және жобалық тапсырмалар, студенттерден жоспарлау, реттеу және әрекеттерін талдау талап етеді. Бұл әдіс өзін-өзі реттеу дағдыларын нығайтады, сонымен қатар студенттерді қауіпсіз оқу ортасында стресс жағдайларына ұшыратады.

- Жағымды білім беру ортасын құру: дербестікке, конструктивті кері байланысқа және әріптестердің қолдауына қолайлы орта жасау. Мұндай орта өзін-өзі реттеуін дамытуға, стрессті азайтуға және жалпы психологиялық тұрақтылықты арттыруға ықпал етеді.

- Ұзақ мерзімді мониторинг және бағдарлама тиімділігін бағалау: енгізілген іс-шаралардың тиімділігін бағалау үшін кейінгі зерттеулер жүргізу. Үздіксіз бағалау бағдарламалардың деректерге негізделгендігін және студенттердің өзгеріп жатқан қажеттіліктеріне жауап беретінін қамтамасыз етеді.

Бұл ұсыныстар психологиялық-педагогтар, оқытушылар және студенттерді қолдау қызметтері тарапынан студенттердің оқу жетістігін және психикалық денсаулығын жақсартуға қолданылуы мүмкін, бұл болашақта кәсіби білікті және психологиялық тұрғыдан тұрақты медициналық мамандарды қалыптастыруға ықпал етеді.

Алғыс. Жоғары Медициналық - Стоматологиялық колледжінің профессор Рузуддиновтың әкімшілігі мен оқытушылар құрамына зерттеу жұмысын жүргізуге мүмкіндік бергені үшін шын жүректен алғысымызды білдіреміз. Студенттермен өзара әрекеттестікті ұйымдастыруға қолдау көрсеткені үшін жеке алғыс айтамыз. Зерттеуге қатысқан үшінші курс студенттеріне қызығушылықтары, ашықтықтары және достық қарым-қатынастары үшін ерекше алғысымызды білдіреміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Дирбай, Л. Н., Томас, М. Р., Шанафельт, Т. Д. Систематический обзор депрессии, тревожности и других признаков дистресса среди студентов медицинских вузов США и Канады // Академическая медицина. – 2006. – Т. 81, №4. – С. 354-373.
2. Циммерман, Б. Дж. Стать саморегулируемым учащимся: обзор // Теория в практике. – 2002. – Т. 41, №2. – С. 64-70.
3. Моросанова, В. И. Осознанная *Өзін-өзі реттеу* как метаресурс достижения целей и решения жизненных задач // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – №1. – С. 3-37.
4. Баумайстер, Р. Ф., Вохс, К. Д. Сила самоконтроля: исследование ограниченного ресурса // Ежегодный обзор психологии. – 2016. – Т. 67. – С. 351-375. (Scopus).
5. Кроссвелл, А. Д., Локвуд, К. А. Как измерить психологический стресс в исследованиях здоровья // ПЛОС УАН (PLOS ONE). – 2020. – Т. 15, №4. – e0231942.
6. Луибль, Л. и др. Резильентность и чувство связанности у студентов-медиков первого курса // Биомедицинское образование (BMC Medical Education). – 2021. – Т. 21. – Статья 490.
7. Флетчер, Дж. Д. и др. Влияние саморегулируемого обучения и прокрастинации на академический стресс, субъективное благополучие и учебные достижения в среднем образовании // Современная психология (Current Psychology). – 2022. – Т. 41, №12. – С. 9281-9296.
8. Абульханова, К. А. Психология человеческой индивидуальности. – М. - 2001. – 303 с.
9. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: теория и диагностика. – М. - 2010. – 223 с..
10. Распопин, Е. В. Опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС) // Психологическая диагностика: Научно-методический и практический журнал. – 2009. – №3. – С. 104-122.
11. Распопин, Е. В. Дифференцированная оценка психологической устойчивости к стрессу // 20 лет постсоветской России: кризисные явления и механизмы модернизации: сборник статей. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2011. – С. 272-276.
12. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

References:

1. Dyrbye L. N., Thomas M. R., Shanafelt T. D. Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of distress among U.S. and Canadian medical students // Academic Medicine. 2006. Vol. 81. No. 4. P. 354-373.
2. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64-70.
3. Morosanov V. I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tseley i resheniya zhiznennykh zadach // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. 2021. No. 1. P. 3-37.
4. Baumeister R. F., Vohs K. D. Sila samokontrolya: issledovanie ogranichennogo resursa // Annual Review of Psychology. 2016. Vol. 67. P. 351-375. (Scopus).
5. Crosswell A. D., Lockwood K. A. How to measure psychological stress in health research // PLoS ONE. 2020. Vol. 15. No. 4. e0231942.
6. Luibl L., et al. Resilience and sense of coherence in first-year medical students // BMC Medical Education. 2021. Vol. 21. Article 490. (Scopus).
7. Fletcher, J. D., et al. Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education // Current Psychology. 2022. Vol. 41. №12. P. 9281-9296.
8. Abulkhanova K. A. Psikhologiya chelovecheskoy individual'nosti. – М.- 2001. – 303p.

9. Morosanova V. I. Individual'nyy stil' samoregulyatsii: teoriya i diagnostika. – M.: Nauka, 2010. – 223 p.
10. Raspopin E.V. Oprosnik psikhologicheskoy ustoychivosti k stressu (OPUS) // Psikhologicheskaya diagnostika: *Naučno-metodicheskiy i prakticheskiy zhurnal*. 2009. No. 3. P. 104-122.
11. Raspopin E. V. Differentsirovannaya otsenka psikhologicheskoy ustoychivosti k stressu // 20 let postsovetsoy Rossii: krizisnye yavleniya i mekhanizmy modernizatsii (sbornik statey). Yekaterinburg: Gumanitarnyy universitet, 2011. P. 272-276.
12. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii. – SPb.: Rech', 2003. – 350 p.

Авторлар туралы мәлімет:

Успанова А.Ж. – Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан). e-mail: uspanovaa.2003@gmail.com

Абишева Э.Д. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан). e-mail: elmira_abisheva@mail.ru

Абишева Ж.А. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Алматы гуманитарлық-экономикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан). e-mail: Abisheva54@mail.ru

Ермаханова Л.А. – психология ғылымдарының магистрі, педагог-психолог, Профессор Рузуддинов атындағы Жоғары медициналық-стоматологиялық колледж (Алматы қ., Қазақстан). e-mail: lermahanova@bk.ru

Сведения об авторах:

Успанова А.Ж. – магистрант 2 курса кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан). E-mail: uspanovaa.2003@gmail.com

Абишева Э.Д. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан). E-mail: elmira_abisheva@mail.ru

Абишева Ж.А. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Алматинский гуманитарно-экономический университет (г. Алматы, Казахстан). E-mail: Abisheva54@mail.ru

Ермаханова Л.А. – магистр психологических наук, педагог-психолог, Высший медицинско-стоматологический колледж имени профессора Рузуддинова г. Алматы. E-mail: lermahanova@bk.ru

Information about the authors:

Uspanova A.Zh. – 2nd-year Master's student, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan). E-mail: uspanovaa.2003@gmail.com

Abisheva E.D. – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan). E-mail: elmira_abisheva@mail.ru

Abisheva Zh.A. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Almaty Humanitarian and Economic University (Almaty, Kazakhstan). E-mail: Abisheva54@mail.ru

Yermakhanova L.A. – Master of Psychological Sciences, Teacher-Psychologist, Higher Medical and Dental College named after Professor Ruzuddinov (Almaty, Kazakhstan). E-mail: lermahanova@bk.ru

М.Т.Исаева^{1*} , М.М.Рыскулова¹ , З.С.Гаипов²  Аяганова А.Ж.  ³

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

²Қазақстан Республикасы Президенті жанындағы Мемлекеттік басқару академиясы, Алматы, Қазақстан

³ Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Қызылорда облысы бойынша филиалы, Қызылорда, Қазақстан

*e-mail: isaieva1976@list.ru

ЖЕКЕ ТҮЛҒАНЫҢ КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУЫНА БІРЕГЕЙЛІКТІҢ ЫҚПАЛЫ

Аңдатпа

Мақалада жоғары оқу орны студенттерінің кәсіби өзін-өзі тануына бірегейліктің ықпалы эмпирикалық және теориялық тұрғыда зерттеледі. Зерттеудің мақсаты – тұлғаның кәсіби өзін-өзі тануы құрылымындағы бірегейліктің рөлін және оның мотивациялық-белсенділік, құндылық-мағыналық көрсеткіштермен байланысын анықтау. Зерттеуге Астана қаласындағы ЖОО-да білім алатын 1-2 курс студенттері, барлығы (n=90) қатысты. Іріктеу мақсатты түрде жүргізілді. Зерттелуші студенттердің жыныстық құрамы: 52 қыз, 38 ұл. Зерттеу әдістері ретінде А.В. Лазукин (Н.Ф. Калинин бейімдеген) «Тұлғаның өзін-өзі белсендіруін диагностикалау» әдістемесі және Д.А. Леонтьев бейімдеген «Мағыналы өмірлік бағдарлар» тесті қолданылды. Деректерді өңдеуде Манн–Уитни U-критерийі пайдаланылды. Нәтижелер 2 курс студенттерінің «Өмірдегі мақсаттар» (U=742, p=0,021), «Мен – бақылау локусы» (U=768, p=0,034) және жалпы мағыналылық көрсеткіштері бойынша (U=715, p=0,018) статистикалық мәнді айырмашылықтарға ие екенін көрсетті. Бұл олардың кәсіби болашаққа бағытталуы мен субъективті бақылау деңгейінің жоғары екенін дәлелдейді. Алынған нәтижелер кәсіби бірегейліктің тұлғаның кәсіби өзіндік санасының, мотивациясының және өмірлік мағына құрылымының қалыптасуындағы маңызды психологиялық фактор екенін айқындайды.

Түйін сөздер: кәсіби бірегейлік, кәсіби өзіндік сана, кәсіби өзін-өзі тану, өзін-өзі белсендіру, өмірлік мағына, кәсіби мотивация.

М.Т. Исаева^{1*}, М.М. Рыскулова¹, З.С. Гаипов², Аяганова А.Ж.³

¹ Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Алматы, Казахстан

² Академия государственного управления при Президенте РК, Алматы, Казахстан

³ Филиал Академии государственного управления при Президенте РК, Кызылорда, Казахстан

*e-mail: isaieva1976@list.ru

ВЛИЯНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

В статье эмпирически и теоретически исследуется влияние идентичности на профессиональное самопознание студентов высшего учебного заведения. Цель исследования – определить роль идентичности в структуре профессионального самопознания личности и выявить ее взаимосвязь с мотивационно-деятельностными и ценностно-смысловыми

показателями. В исследовании приняли участие студенты 1-2 курсов высших учебных заведений города Астана, всего (n=90). Отбор выборки осуществлялся целенаправленно. Гендерный состав испытуемых: 52 девушки и 38 юношей. В качестве методов исследования были использованы методика «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина (в адаптации Н.Ф. Калина) и тест «Смысло-жизненные ориентации», адаптированный Д.А. Леонтьевым. Для обработки данных применялся U-критерий Манна-Уитни. Результаты показали, что студенты 2 курса имеют статистически значимые различия по показателям «Цели в жизни» ($U=742$, $p=0,021$), «Я – локус контроля» ($U=768$, $p=0,034$) и по общему показателю осмысленности жизни ($U=715$, $p=0,018$). Это свидетельствует о более выраженной направленности на профессиональное будущее и более высоком уровне субъективного контроля. Полученные результаты подтверждают, что профессиональная идентичность является значимым психологическим фактором формирования профессионального самосознания личности, ее мотивации и структуры жизненных смыслов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное самосознание, самоактуализация, смысл жизни, профессиональная мотивация.

М.Т. Isaeva¹, М.М. Ryskulova¹, Z.S. Gaipov², A. Zh. Ayaganova³

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

² Academy of Public Administration under the President of the RK, Almaty, Kazakhstan

³ Branch of the Academy of Public Administration under the President of the RK,
Kyzylorda, Kazakhstan

*e-mail: isaieva1976@list.ru

THE INFLUENCE OF IDENTITY ON A PERSON'S PROFESSIONAL SELF-AWARENESS

Abstract

The article examines, from both empirical and theoretical perspectives, the influence of identity on the professional self-knowledge of university students. The purpose of the study is to determine the role of identity in the structure of professional self-knowledge of the individual and to identify its relationship with motivational-activity and value-semantic indicators. The study involved first- and second-year students from higher education institutions in Astana, with a total sample of (n=90). The sampling procedure was purposive. The gender composition of the participants included 52 female and 38 male students. The research methods included the “Self-Actualization Diagnostic Technique” developed by A.V. Lazukin (adapted by N.F. Kalina) and the “Meaning-of-Life Orientations” test adapted by D.A. Leontiev. The Mann–Whitney U test was used for statistical data processing. The results demonstrated that second-year students showed statistically significant differences in the indicators “Goals in Life” ($U=742$, $p=0.021$), “I – Locus of Control” ($U=768$, $p=0.034$), and the overall level of meaningfulness ($U=715$, $p=0.018$). These findings indicate a stronger orientation toward their professional future and a higher level of subjective control. The obtained results confirm that professional identity is a significant psychological factor in the formation of professional self-consciousness, motivation, and the structure of life meanings in students.

Keywords: professional identity, professional self-awareness, self-actualization, meaning in life, professional motivation.

Кіріспе. Қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайда тұлғаның кәсіби қалыптасуы мен кәсіби өзін-өзі тануы кәсіби бірегейлік феноменімен тікелей байланысты. Қоғамдағы еңбек нарығының өзгермелілігі, мамандықтар мазмұнының жаңаруы және кәсіби бәсекелестіктің артуы студенттердің кәсіби дамуына қойылатын талаптарды күшейтеді. Осы тұрғыдан алғанда, кәсіби өзіндік сананың құрылымында бірегейліктің психологиялық тетіктерін

анықтау өзекті ғылыми мәселе болып табылады. Алайда кәсіби өзіндік сана құрылымындағы бірегейліктің нақты механизмдері мен оның мотивациялық және мағыналық компоненттермен байланысы жеткілікті деңгейде жүйеленбеген. Тұлғаның кәсіби өзін-өзі тануына бірегейліктің ықпалы оның қалыптасуының орталық кезеңдерінің бірі ретінде қарастырылады. Әлеуметтік орта – адамдардың өзара қарым-қатынастары жүзеге асатын негізгі жүйе. Дәл осы ортада тұлға кәсіби рөлдерді игеріп, болашақ маман ретінде өзін айқындайды. Даму кезеңінде кәсіби өзін-өзі тану еңбек субъектісі ретіндегі өзін ұғынумен, кәсіби құндылықтарды қабылдаумен және болашақ қызмет мазмұнын саналы түрде түсінумен сипатталады.

Кәсіби қызмет пен жеке қасиеттердің өзара байланысы негізінде субъект қоршаған ортамен кәсіби қарым-қатынас жүйесін қалыптастырады. Кәсіби өсу мен кәсібиліктің қажетті деңгейіне жету тұлғаның меңгерген дағдылары, игерілген құзыреттіліктері және мамандық мазмұнын сапалы түсінуімен үйлесім табады. Кәсіби дамудың психологиялық шарттарына өзгерістерге төзімділік, икемділік, кәсіби дамуға бағытталған ішкі ұстанымдар мен белсенділік жатады. Кәсіби өзін-өзі тану тұлғаның әлеуметтік ортада бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ететін маңызды фактор болып табылады. Бұл процесс кәсіби мақсаттарды саналы айқындаумен, өзіндік мүмкіндіктерді бағалаумен және болашақ кәсіби жолын жоспарлаумен тығыз байланысты. Ал бірегейлік – көпқырлы психологиялық феномен ретінде тұлғаның өзін-өзі тануына негізделген барлық сипаттамалардың интегративті көрсеткіші болып табылады. Ол адамның «Мен» бейнесін, құндылықтық бағдарларын, өмірлік мағыналарын және кәсіби ұстанымдарын біріктіреді.

Зерттеу мақсаты: тұлғаның кәсіби өзін-өзі тануына бірегейліктің ықпалын анықтау.

Зерттеу міндеттері:

1. Кәсіби бірегейлік пен кәсіби өзіндік сана ұғымдарына теориялық талдау жүргізу;
2. Студенттердің өзін-өзі белсендіру және өмірлік мағына көрсеткіштерін айқындау;
3. Курстар арасындағы айырмашылықтарды статистикалық тұрғыда талдау;
4. Кәсіби бірегейлік пен мағыналылық көрсеткіштері арасындағы өзара байланысты анықтау.

Болжам: кәсіби бірегейлігінің қалыптасу деңгейі жоғары студенттердің кәсіби өзіндік санасы мен өмірлік мағына көрсеткіштері де жоғары деңгейде болады.

Ұсынылып отырған зерттеу кәсіби бірегейліктің кәсіби даму құрылымындағы орнын нақтылауға және студенттік кезеңдегі кәсіби өзіндік сананың динамикасын эмпирикалық тұрғыда айқындауға бағытталған. Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орны жағдайында студенттердің кәсіби қалыптасуын психологиялық қолдау бағдарламаларын жетілдіруге ғылыми негіз бола алады.

Негізгі бөлім. Бірегейлік мәселесі алғаш рет жүйелі түрде психоәлеуметтік даму теориясында қарастырылды. Э.Эриксон тұлғаның дамуын бірегейліктің қалыптасуымен байланыстырды және оны «Мен»-нің тұтастығын қамтамасыз ететін орталық құрылым ретінде сипаттады [1]. Оның пікірінше, жасөспірімдік және жастық шақ кезеңінде бірегейліктің қалыптасуы болашақ кәсіби және әлеуметтік рөлдерді игерудің негізін қалайды. Кәсіби бірегейлік ұғымын одан әрі дамытқан Дж. Марсия бірегейліктің қалыптасуын дағдарыс пен міндеттену (commitment) деңгейлері арқылы түсіндіріп, оның төрт мәртебесін анықтады [2]. Бұл модель студенттік кезеңде кәсіби таңдаудың айқындалуы мен кәсіби ұстанымдардың бекітілу динамикасын талдауға мүмкіндік береді.

Кәсіби өзіндік сана тұлғаның өзін кәсіби субъект ретінде тануы мен бағалауын білдіреді. Бұл ұғымды кәсіби даму контекстінде Е.А. Климов кеңінен қарастырған. Ол кәсіби өзіндік сананы тұлғаның еңбек субъектісі ретіндегі қалыптасуының маңызды көрсеткіші деп есептейді [3]. Климовтың еңбектерінде кәсіби өзіндік сана мамандық мазмұнын түсіну, кәсіби талаптарды қабылдау және өзін сол талаптарға сәйкестендіру үдерісі ретінде сипатталады. А.К. Маркова кәсіби дамуды тұлғаның кәсіби бағыттылығы, кәсіби құзыреттілігі және кәсіби өзіндік санасының өзара байланысында қарастырады [4]. Оның пайымдауынша, кәсіби өзіндік сана кәсіби жетістік пен тұрақтылықтың психологиялық негізі болып табылады. Кәсіби

бірегейліктің мағыналық аспектілерін түсіндіруде В. Франклдың логотерапиялық тұжырымдамасы маңызды орын алады. Ол өмірлік мағына адамның белсенділігі мен жауапкершілігінің ішкі көзі екенін атап көрсетеді [5]. Осы тұрғыда кәсіби қызмет тұлғаның өмірлік мағына жүйесінің негізгі құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Д.А. Леонтьев өмірлік мағынаны тұлғаның субъективті өмірлік кеңістігін ұйымдастыратын интегративті құрылым ретінде сипаттайды [6]. Оның зерттеулерінде мағыналылық деңгейі жоғары тұлғалардың мақсатқа бағыттылығы мен ішкі бақылау локусы айқын болатыны көрсетілген. Өзін-өзі белсендіру мәселесін А. Маслоу гуманистік психология шеңберінде қарастырып, тұлғаның әлеуетін толық іске асыруға ұмтылысын өзін-өзі жүзеге асыру ретінде түсіндірді [7]. Бұл идея кәсіби өзін-өзі тану процесінде тұлғаның ішкі ресурстарының маңыздылығын негіздейді. Осылайша, теориялық талдау кәсіби бірегейлік, кәсіби өзіндік сана және өмірлік мағына өзара тығыз байланыста болатын көпдеңгейлі психологиялық құрылым екенін көрсетеді. Кәсіби өзін-өзі тану тұлғаның болашақ кәсіби рөлін саналы түрде қабылдауымен, кәсіби мақсаттарды айқындауымен және кәсіби құндылықтарды игеруімен сипатталады. Бұл үдерісте мотивациялық және мағыналық компоненттер жетекші рөл атқарады. А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы тұрғысынан тұлғаның кәсіби дамуы жетекші іс-әрекет арқылы жүзеге асады және оның мотивациялық құрылымымен анықталады [8].

Кәсіби мақсаттардың ішкі мағынаға ие болуы кәсіби бірегейліктің тұрақтануына ықпал етеді. Ішкі бақылау локусы феноменін Дж. Роттер әлеуметтік-оқыту теориясында сипаттап, оны тұлғаның жауапкершілік деңгейімен байланыстырды [9]. Ішкі бақылау локусы жоғары студенттер кәсіби жетістіктерін өз күш-жігерімен байланыстырады, бұл олардың кәсіби өзіндік санасының жетілгендігін көрсетеді. Кәсіби бірегейлік пен мағыналылық арасындағы байланыс кәсіби болашақты жоспарлау деңгейінде көрінеді. Зерттеулер көрсеткендей, кәсіби мақсаттардың айқындылығы мен өмірлік мағынаның тұтастығы студенттердің академиялық және кәсіби белсенділігіне оң әсер етеді.

Қазақстандық зерттеулерде студенттердің кәсіби қалыптасуы тұлғалық ресурстар мен ішкі тиімділік көрсеткіштерімен тығыз байланыста қарастырылады. Мәселен, Кудушева Н.А. «ЖОО студенттерінің тұлғалық өзіндік тиімділігі дамуының психологиялық ерекшеліктері» атты диссертациялық зерттеуінде студенттердің өзіндік тиімділік деңгейі олардың мақсат қою қабілетімен, болашаққа бағытталған белсенділігімен және ішкі жауапкершілік сезімімен өзара шарттас екені дәлелденген [10]. Автор тұлғалық өзіндік тиімділіктің жоғары деңгейі кәсіби қалыптасу үдерісінде субъектілік ұстанымның нығаюына, кәсіби шешімдерді саналы қабылдауға және кәсіби дамуға тұрақты мотивацияның қалыптасуына ықпал ететінін атап көрсетеді. Бұл тұжырымдар кәсіби бірегейлік пен кәсіби өзін-өзі тану құрылымындағы мотивациялық-белсенділік компоненттің маңызын айқындайды және студенттік кезеңдегі кәсіби өзіндік сананың дамуын түсіндіруге теориялық негіз бола алады.

Қазіргі психологияда кәсіби бірегейлік тұлғаның өзін кәсіби рөлдер жүйесінде тануы мен кәсіби қауымдастықпен сәйкестендіру үдерісі ретінде қарастырылады. Осы ретте зерттеушілер Саза, В. В., & Креагу кәсіби бірегейлік – динамикалық, әлеуметтік-конструктивті сипатқа ие құрылым, ол оқу процесінде және тәжірибелік әрекет барысында қалыптасады деп көрсетті [11]. Студенттік кезең кәсіби бірегейліктің белсенді дамитын сатысы болып саналады. Бұл кезеңде тұлға кәсіби «Мен-концепциясын» қалыптастырып, болашақ кәсіби рөлдерді ішкілендіреді [12]. Savickas ұсынған Career Construction Theory бойынша, тұлға өзінің кәсіби жолын белсенді түрде «құрастырады», ал бұл процесс өмірлік мағынамен және жеке құндылықтармен тығыз байланысты [13].

Кәсіби өзіндік сана тұлғаның кәсіби құзыреттілігін, кәсіби маңыздылығын және болашақ қызметке деген қатынасын саналы түрде бағалауымен сипатталады. Заманауи зерттеулер кәсіби өзіндік сананың мотивациялық тұрақтылықпен және академиялық табыстылықпен оң байланыста екенін көрсетеді (Rossier & Dauwalder, 2019) [14]. Өмірлік мағына тұлғаның өмірлік мақсаттарын, құндылықтық бағдарларын және болашаққа бағытталған ішкі құрылымын сипаттайды. Martela және Steger (2023) өмірлік мағынаның үш негізгі

компонентін бөліп көрсетеді: мақсат (purpose), мәнділік (significance) және тұтастық (coherence) [15]. Зерттеулер студенттердегі өмірлік мағынаның айқын болуы кәсіби шешімдердің тұрақтылығына және кәсіби бірегейліктің нығаюына ықпал ететінін дәлелдейді. Сонымен қатар, ішкі бақылау локусы жоғары тұлғалар кәсіби жетістіктерін өз әрекеттерімен байланыстырады, бұл кәсіби өзіндік сананың жетілгендігін көрсетеді (Judge et al., 2017) [16]. Кәсіби бірегейлік пен мағыналылықтың өзара байланысы студенттің кәсіби болашағын жоспарлау деңгейінде көрінеді. Мағыналылық көрсеткіштері жоғары студенттер кәсіби белсенділік танытып, кәсіби мақсаттарын нақты айқындайды (Hirschi, 2020) [17].

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеудің негізгі мақсаты – тұлғаның кәсіби өзін-өзі тануына кәсіби бірегейліктің ықпалын анықтау болып табылады. Бұл мақсат аясында теориялық және эмпирикалық негізде жоғары оқу орындарындағы студенттердің кәсіби өзін-өзі тану ерекшеліктері зерттелді. Зерттеу барысында тұлғаның кәсіби өзін-өзі тануына әсер ететін негізгі факторлар ретінде мотивациялық-белсенділік деңгейі, құндылық-мағыналық бағдарлар, сондай-ақ тұлғалық ерекшеліктер қарастырылды. Бұл факторлардың өзара байланысын анықтау кәсіби өзіндік сананың құрылымын толық түсінуге мүмкіндік береді. Зерттеуге Астана қаласындағы жоғары оқу орындарында білім алатын 1-2 курс студенттері қатысты. Жалпы зерттелушілер саны 90 адам болды, олардың ішінде 52 қыз, 38 ұл бар. Іріктеу мақсатты түрде жүргізілді, себебі зерттеу кәсіби өзін-өзі тану деңгейін және кәсіби бірегейліктің ықпалын нақты студенттік контексте қарастыруға бағытталған.

Зерттеуде келесі әдістемелер қолданылды:

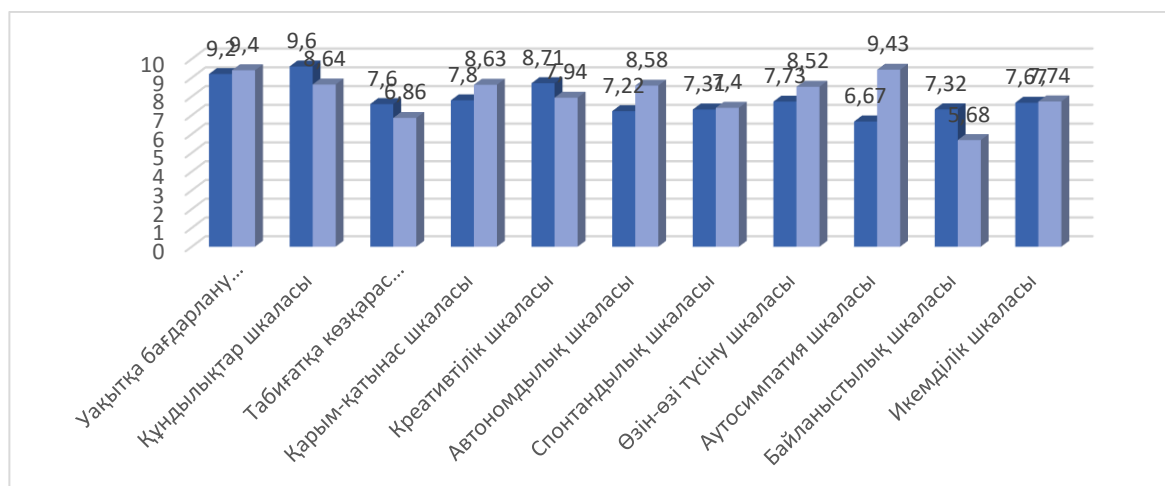
1. А.В. Лазукиннің, Н.Ф. Калинин бейімдеген «Тұлғаның өзін-өзі белсендіруін диагностикалау» әдістемесі. Мақсаты: тұлғаның өзін-өзі белсендіруінің деңгейін анықтау. Сипаттамасы: Әдістеме 11 шкала бойынша тұлғаның өзін-өзі белсендіру құрылымын өлшейді, оның ішінде мақсатқа бағытталу, күш-жігерді ұйымдастыру, шешім қабылдау, жауапкершілік сезімі және бақылау локусы сияқты аспектілер қарастырылады. Әдістеменің нәтижелері тұлғаның мотивациялық-белсенділік көрсеткіштерін бағалауға мүмкіндік береді және кәсіби бірегейлікпен өзара байланысын талдауда маңызды рөл атқарады.

2. Д.А. Леонтьев бейімдеген «Мағыналы өмірлік бағдарлар тесті» (James Crambo және Leonard Maholik негізінде). Мақсаты: студенттердің өмірлік мағыналық бағдарларын анықтау. Сипаттамасы: Бұл әдістеме тұлғаның өмірлік мақсаттарын, құндылықтарын және іс-әрекет бағытын бағалауға бағытталған. Зерттеу барысында студенттердің өз кәсіби және жеке өміріндегі мағыналы бағыттары мен құндылықтық приоритеттері анықталды, бұл кәсіби өзін-өзі танудың құндылық-мағыналық компонентін сипаттауға мүмкіндік береді.

Зерттеу деректерін өңдеуде Манн–Уитни U-критерийі қолданылды, ол топтар арасындағы айырмашылықтардың статистикалық мәнін анықтауға арналған. Бұл әдіс екі тәуелсіз топтың (1 және 2 курс студенттері) кәсіби өзін-өзі тану деңгейлері мен өмірлік бағдар көрсеткіштерін салыстыру үшін таңдалды.

Осылайша, зерттеу әдістемесі студенттердің кәсіби өзін-өзі тану құрылымындағы мотивациялық-белсенділік пен құндылық-мағыналық компоненттердің рөлін нақты көрсетуге мүмкіндік береді және кәсіби бірегейліктің психологиялық механизмдерін анықтау үшін ғылыми негіз қалыптастырады.

Зерттеу нәтижелері. Зерттеуге қатысқан студенттердің кәсіби өзін-өзі тану деңгейін анықтау мақсатында А.В. Лазукиннің Н.Ф. Калинин бейімдеген «Тұлғаның өзін-өзі белсендіруін диагностикалау» әдістемесі қолданылды. Әдістеме 11 шкала бойынша жеке тұлғаның өзін-өзі белсендіруінің әртүрлі аспектілерін өлшейді: уақытқа бағдарлану, құндылықтар, адамға сенім, білімге ұмтылыс, шығармашылық, автономия, спонтандық, өзін-өзі түсіну, аутосимпатия, байланыс және қарым-қатынаста икемділік. Әр шкала адамның психологиялық тұрақтылығы, мотивациялық және тұлғалық сипаттарын көрсетеді.



Сурет 1 –Тұлғаның өзін-өзі белсендіруінің көрсеткіштері

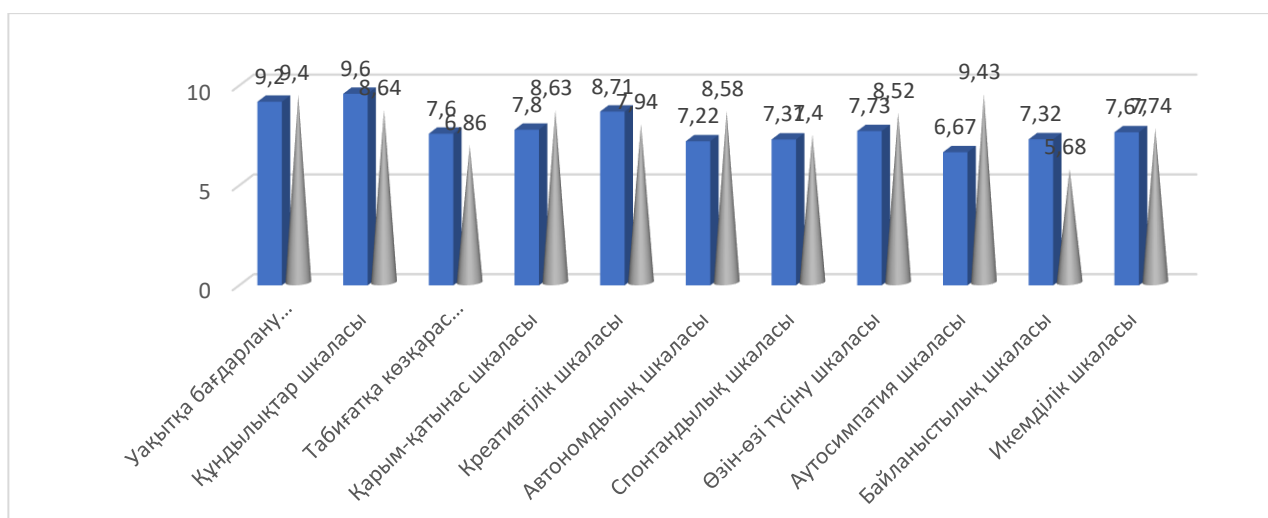
1 курс студенттері шкала бойынша өздерін уақытқа бағдарланған, құндылықтары жоғары, үйлесімді тұлғааралық қарым-қатынас орната алатын және жаңа тәжірибелерге ашық ретінде көрсетті. Олар эмоциялық компоненттер мен мінез-құлықтарын басқаруда белсенді, шығармашылыққа бейім және қоршаған ортаға деген сенімге ие. Ал 2 курс студенттері әсіресе мансаптық өсу мен кәсіби жетістікке бағытталған, өз қажеттіліктері мен мақсаттарын жүзеге асыруға белсенділік танытты.

Зерттеу нәтижелерінің талдауынан көрінетін негізгі ерекшеліктер:

- 1 курс студенттері: өздерінің бірегейлігін, жаңашылдығын және тұлғааралық қатынастарды құру қабілетін жоғары бағалайды. Эмоционалдық тұрақтылығы мен өзін-өзі көрсету дағдылары қалыптасқан.

- 2 курс студенттері: кәсіби бағыттылығы мен болашаққа мақсат қою деңгейі жоғары. Өмірлік тәжірибеден қанағат алу және өз әрекеттеріне жауапкершілік сезіну қабілеті дамыған.

Д.А. Леонтьевтің бейімдеген «Мағыналы өмірлік бағдарлар» тесті студенттердің өмірлік мақсаттары мен жеке тұлғалық бағыттарын анықтады. Тест 5 субшкала бойынша жүргізілді: «Өмірдегі мақсаттар», «Өмір барысы», «Өмірдің нәтижесі», «Мен – бақылау локусы» және «Өмірді бақылау локусы».



Сурет 2– Мағыналы өмірлік бағдарлар нәтижелері

Нәтижелер көрсеткендей:

- «Өмірдегі мақсаттар» шкаласында 2 курс студенттері болашаққа бағыттылығы жоғары екенін көрсетті.
- «Өмір барысы» бойынша олар өз өмірінен қанағаттануды сезінеді, эмоциялық жағынан қаныққан.
- «Мен – бақылау локусы» шкаласында олардың өз әрекеттеріне ықпал ету қабілеті артып, жауапкершілік сезімі күшейген.
- «Өмірді бақылау локусы» көрсеткіші студенттердің өз өмірлік жағдайларын басқаруға қабілеттілігін дәлелдеді.

Статистикалық талдау Манн–Уитни U-критерийі арқылы жүргізілді. Нәтижелер көрсеткендей, екі курс студенттері арасында «Өмірдегі мақсаттар» ($U=742$, $p=0,021$), «Мен – бақылау локусы» ($U=768$, $p=0,034$) және жалпы мағыналылық көрсеткіштері ($U=715$, $p=0,018$) бойынша статистикалық маңызды айырмашылықтар бар. Бұл 2 курс студенттерінің кәсіби болашаққа бағдарлануы мен субъективті бақылау деңгейінің жоғары екенін көрсетеді. Қорытындылай келе, алынған мәліметтер кәсіби бірегейліктің тұлғаның кәсіби өзін-өзі тануы, мотивациялық белсенділігі және өмірлік мағына құрылымының қалыптасуындағы маңызды психологиялық фактор екенін дәлелдейді. Тұлғаның кәсіби өзін-өзі тануы тек алған білімі мен дағдыларымен шектелмей, мотивациялық, тұлғалық және әлеуметтік компоненттердің өзара әрекеттесуін қамтиды.

Қорытынды. Жоғары оқу орындарының студенттері арасында жүргізілген зерттеу кәсіби өзін-өзі танудағы бірегейліктің маңызды рөлін анықтады. Зерттеу нәтижелері бойынша студенттердің кәсіби өзіндік санасы, мотивациялық белсенділігі және өмірлік мағына құрылымы олардың бірегейлік деңгейіне тікелей байланысты екені дәлелденді.

А.В. Лазукиннің Н.Ф. Калинин бейімдеген «Тұлғаның өзін-өзі белсендіруін диагностикалау» әдістемесі бойынша алынған мәліметтер көрсеткендей, 1 курс студенттері тұлғааралық қатынасқа, жаңашылдыққа және эмоциялық тұрақтылыққа бейім болса, 2 курс студенттері мансаптық өсу мен кәсіби жетістікке бағытталып, өз өмірін басқару және мақсат қою қабілетін көрсетті. Бұл олардың кәсіби болашаққа бағдарлануы және субъективті бақылау деңгейінің жоғары екенін дәлелдейді.

Д.А. Леонтьевтің бейімдеген «Мағыналы өмірлік бағдарлар» тесті бойынша зерттеу нәтижелері студенттердің болашаққа бағыттылығын, өмірден қанағат алуын, өз әрекеттеріне жауапкершілігін және субъективті бақылау деңгейін көрсетті. Манн–Уитни U-критерийі бойынша екі курс арасындағы айырмашылықтар статистикалық тұрғыдан маңызды болып ($p<0,05$), кәсіби бірегейліктің жоғары деңгейі студенттердің кәсіби өзіндік сана және өмірлік мағына сезімін күшейтетінін көрсетті.

Сонымен қатар, зерттеу Кудушева Н.А. жүргізген зерттеулермен сәйкес келеді, онда ЖОО студенттерінің тұлғалық өзіндік тиімділігінің дамуы психологиялық ерекшеліктерге, жеке қасиеттер мен мотивациялық бағыттарға байланысты екені көрсетілген. Бұл деректер кәсіби бірегейліктің студенттердің тұлғалық және кәсіби дамуында негізгі психологиялық фактор екенін растайды.

Жалпы алғанда, кәсіби өзін-өзі тану процесі студенттің кәсіби өсуі, тұлғалық үйлесімділігі және өмірлік мақсаттарының қалыптасуына ықпал етеді. Тек алған білім мен дағдылар ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғаның мотивациялық, когнитивтік және эмоциялық ерекшеліктері, өзін-өзі белсендіру қабілеті кәсіби жетістіктің негізгі негізін құрайды.

Ұсыныстар:

1. Педагогикалық қолдау: ЖОО-ларда студенттердің кәсіби бірегейлігін дамыту мақсатында арнайы тренингтер, семинарлар және коучингтер ұйымдастыру. Бұл іс-шаралар кәсіби бағыттылық, өзін-өзі басқару және болашаққа мақсат қою қабілеттерін қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

2. Мотивациялық іс-шаралар: Студенттердің кәсіби өзін-өзі тануын арттыру үшін мотивациялық бағдарламалар, кәсіби рөлдік ойындар және шығармашылық тапсырмаларды

оқу процесіне енгізу. Бұл студенттердің мансаптық жоспарлау және шешім қабылдау дағдыларын жетілдіруге мүмкіндік береді.

3. Құндылықтық бағдар: Студенттердің өмірлік мағына мен құндылықтарды дамыту үшін оқу бағдарламасына жеке жобалар, топтық зерттеулер және практикалық сабақтарды қосу. Бұл кәсіби бірегейлікті нығайтуға және тұлғааралық қарым-қатынасты жақсартуға ықпал етеді.

4. Психологиялық мониторинг: Студенттердің өзін-өзі белсендіру деңгейі мен кәсіби өзіндік сана көрсеткіштерін жүйелі түрде бағалап отыру. Бұл ЖОО педагогтеріне студенттердің тұлғалық дамуын бақылауға, психологиялық қолдау көрсетуге және кәсіби дайындық деңгейін арттыруға мүмкіндік береді.

5. Жеке даму жоспарлары: Әр студенттің кәсіби өзін-өзі тану деңгейіне сәйкес дара психологиялық кеңестер беру және кәсіби даму жоспарын жасау ұсынылады. Бұл олардың болашақ маман ретінде кәсіби белсенділігін, табыстылығын және әлеуметтік бейімділігін арттырады.

6. Әлеуметтік-эмоциялық қабілеттерді дамыту: Студенттердің кәсіби бірегейлігін және өзін-өзі тану процесін қолдау үшін эмоциялық интеллект, стрессті басқару және мінез-құлыққа икемділікті дамыту бағдарламаларын енгізу қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Эриксон Э. Г. *Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие* / Э. Г. Эриксон. – Москва: Флинта и др., 2006.
2. Marcia J. E. *Development and validation of ego-identity status* // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1966. – Vol. 3. – P. 551-558.
3. Климов Е. А. *Психология профессионального самоопределения* / Е. А. Климов. – Москва: 2004.
4. Маркова А. К. *Психология профессионализма* / А. К. Маркова. – Москва: 1996.
5. Франкл В. О. *Смысл жизни* / В. О. Франкл. – Москва: Альпина Паблишер, 2022. – 161 с. – ISBN 978-5-00139-621-5.
6. Леонтьев Д. А. *Психология смысла* / Д. А. Леонтьев. – Москва: 1999.
7. Маслоу А. М. *Мотивация и личность*. 3-е изд. / А. М. Маслоу; пер. с англ. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 400 с. – (Серия «Мастера психологии»). – ISBN 978-5-4461-1309-5.
8. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие* / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стереотипное. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
9. Rotter J. B. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement* // *Psychological Monographs*. – 1966. – Vol. 80, No. 1. – 1-28.
10. Кудушева Н. А. *ЖОО студенттерінің тұлғалық өзіндік тиімділігі дамуының психологиялық ерекшеліктері: Философия докторы (PhD) диссертациясы* / Н. А. Кудушева. – Алматы, 2023.
11. Caza B. B., Creary S. J. *The construction of professional identity* // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. – 2021. – Vol. 8. – P. 123-146.
12. Hirschi A. *The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice* // *The Career Development Quarterly*. – 2018. – Vol. 66, No. 3. – P. 192-204.
13. Savickas M. L. *Career construction theory and practice* / M. L. Savickas // J. A. Athanasou, H. N. Perera (Eds.). *International handbook of career guidance*. – 2nd ed. – Springer, 2019.
14. Rossier J., Dauwalder J. P. *Career adaptability and identity in vocational development* // *Journal of Vocational Behavior*. – 2019. – Vol. 112. – P. 1-10.
15. Martela F., Steger M. F. *The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance* // *The Journal of Positive Psychology*. – 2023. – Vol. 18, No. 2. – P. 1-15.
16. Judge T. A., Bono J. E., Locke E. A. *Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance* // *Journal of Applied Psychology*. – 2017. – Vol. 102, No. 3. – P. 456-471.
17. Hirschi A. *Career adaptability and career self-management* // *Journal of Vocational Behavior*. – 2020. – Vol. 116. – P. 103-346.

References:

1. Erikson E. G. *Identichnost: yunost i krizis: ucheb. posobie* / E. G. Erikson. – Moskva: Flinta i dr., 2006.
2. Marcia J. E. *Development and validation of ego-identity status* // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1966. – Vol. 3. – P. 551-558.
3. Klimov E. A. *Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya* / E.A. Klimov. – Moskva: 2004.
4. Markova A. K. *Psihologiya professionalizma* / A. K. Markova. – Moskva: 1996.
5. Frankl V. O. *Smysl zhizni* / V. O. Frankl. – Moskva: Alpina Pablisher, 2022. – 161 s. – ISBN 978-5-00139-621-5.
6. Leontev D. A. *Psihologiya smysla* / D. A. Leontev. – Moskva: 1999.
7. Maslou A. M. *Motivaciya i lichnost. 3-e izd.* / A. M. Maslou; per. s angl. – Sankt-Peterburg: Piter, 2019. – 400 s. – (Seriya «Mastera psihologii»). – ISBN 978-5-4461-1309-5.
8. Leontev A. N. *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost: uchebnoe posobie* / A. N. Leontev. – 2-e izd., stereotipnoe. – Moskva: Smysl: Akademiya, 2005. – 352 s.
9. Rotter J. B. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement* // *Psychological Monographs*. – 1966. – Vol. 80, No. 1. – 1-28.
10. Kudusheva N. A. *ZhOO studentteriniń tırlalıq ızindik tiimdiligi damıynıń psihologiyalıq erekshelikteri: Filosofiya doktory (PhD) dissertaciyası* / – Almaty, 2023.
11. Caza B. B., Creary S. J. *The construction of professional identity* // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. – 2021. – Vol. 8. – P. 123-146.
12. Hirschi A. *The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice* // *The Career Development Quarterly*. – 2018. – Vol. 66, No. 3. – P. 192-204.
13. Savickas M. L. *Career construction theory and practice* / M. L. Savickas // J. A. Athanasou, H. N. Perera (Eds.). *International handbook of career guidance*. – 2nd ed. – Springer, 2019.
14. Rossier J., Dauwalder J. P. *Career adaptability and identity in vocational development* // *Journal of Vocational Behavior*. – 2019. – Vol. 112. – P. 1-10.
15. Martela F., Steger M. F. *The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance* // *The Journal of Positive Psychology*. – 2023. – Vol. 18, No. 2. – P. 1-15.
16. Judge T. A., Bono J. E., Locke E. A. *Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance* // *Journal of Applied Psychology*. – 2017. – Vol. 102, No. 3. – P. 456-471.
17. Hirschi A. *Career adaptability and career self-management* // *Journal of Vocational Behavior*. – 2020. – Vol. 116. – P. 103-346.

Авторлар туралы мәлімет:

Исаева М.Т.– хат-хабар авторы, Психология кафедрасының 2-курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан. E-mail: isaieva1976@list.ru

Рыскулова М.М. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Психология кафедрасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан. E-mail: ryskulova-75@mail.ru; ryskulova_mm@enu.kz

Гаипов З.С. – саяси ғылымдар докторы, Басқару институтының директоры, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясы, Астана, Қазақстан. E-mail: z-lenger@mail.ru

Аяганова А.Ж. – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, білім беру бағдарламаларын іске асыру және ілгерілету кабинетінің доценті, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Қызылорда облысы бойынша филиалы, Қызылорда, Қазақстан. E-mail: ayaganova_alma@mail.ru

Сведения об авторах:

Исаева М.Т.– автор для корреспонденции, докторант 2 курса кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан. E-mail: isaieva1976@list.ru

Рыскулова М.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан. E-mail: ryskulova-75@mail.ru; ryskulova_mm@enu.kz

Гаипов З.С. – доктор политических наук, директор Института управления, Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан, Астана, Казахстан. E-mail: z-lenger@mail.ru

Аяганова А.Ж. – кандидат психологических наук, доцент, доцент кабинета реализации и продвижения образовательных программ, Филиал Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Кызылординской области, Кызылорда, Казахстан. E-mail: ayaganova_alma@mail.ru

Information about the authors:

Isaeva M.T. – corresponding author, 2nd-year PhD student of the Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: isaieva1976@list.ru

Ryskulova M.M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Gaipov Z.C. – Doctor of Political Sciences, Director of the Institute of Management, Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.

Ayaganova A.Zh. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Office for the Implementation and Promotion of Educational Programs, Kyzylorda Regional Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Kyzylorda, Kazakhstan.

IRSTI 15.41.59.

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.005>

K.Sailybayeva^{1*} , N.Sadykova¹ , Salmeke S.² ,
A.Nurmakhanbetov¹ , E. Adilova¹ 

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

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

*e-mail: sailybayeva_kuralay@mail.ru

THE ROLE OF EMOTIONAL RESILIENCE IN THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL STRESS AND STUDENTS' DIGITAL WELL-BEING

Abstract

The intensification of digitalization in the modern system of higher education is one of the most important factors affecting the psychological well-being of students, in this regard, the study of the interrelationships between digital stress, emotional resilience and digital Well-being is an urgent scientific problem. *The aim of this study is to identify the relationships between students' digital stress levels, emotional resilience and digital well-being, and also to clarify the role of emotional resilience in the digital well-being of students under digital stress. Methodology and Methods.* In the course of the study, an online survey of 143 students studying at universities in Kazakhstan was conducted using a quantitative method; for data analysis, tools developed on the basis of the Likert scale were used, descriptive statistics, Kronbach's Alpha coefficient, Pearson correlation, regression and mediator analysis methods were used. *The results of the study demonstrated a strong positive relationship between emotional resilience and digital well-being of students. At the same time, no statistically significant association was found between digital stress and digital well-being, as well as between digital stress and emotional resilience. The scientific novelty of the study is that in the model of students of Kazakhstan, the direct destructive effect of digital stress is not always observed, and*

digital well-being is largely determined by internal psychological resources, especially emotional resilience. *The practical significance of the study* lies in the possibility of using the results obtained in the development of psychological support and prevention programs aimed at increasing students' adaptation to the digital environment, developing emotional resilience. The results show that emotional resilience serves as a key internal psychological resource supporting students' digital well-being, while digital stress does not necessarily have a direct negative impact in an adapted digital educational environment.

Keywords: digital stress, emotional resilience, digital well-being, students, psychological well-being, digital educational environment.

Сайлыбаева К.А.¹, Садыкова Н.М.¹, Сәлмеке С.А.²,
Нурмаханбетов А.Л.¹, Адилова Э.Т.¹

¹Казахский национальный университет им. Аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

²Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан)

*e-mail: sailybayeva_kuralay@mail.ru

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЦИФРОВЫМ СТРЕССОМ И ЦИФРОВЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Интенсификация цифровизации в современной системе высшего образования является одним из важнейших факторов, влияющих на психологическое благополучие студентов, в связи с этим изучение взаимосвязей между цифровым стрессом, эмоциональной устойчивостью и цифровым благополучием является актуальной научной проблемой. *Целью* данного исследования является выявление взаимосвязи между уровнем цифрового стресса у студентов, эмоциональной устойчивостью и цифровым благополучием, а также выяснение роли эмоциональной устойчивости в цифровом благополучии студентов, испытывающих цифровой стресс. *Методология и методы.* В ходе исследования был проведен онлайн-опрос 143 студентов, обучающихся в университетах Казахстана, с использованием количественного метода; для анализа данных были использованы инструменты, разработанные на основе шкалы Лайкерта, описательной статистики, альфа-коэффициента Кронбаха, корреляции Пирсона, регрессии и методов медиаторного анализа. *Результаты исследования* продемонстрировали сильную положительную взаимосвязь между эмоциональной устойчивостью и цифровым благополучием студентов. В то же время не было обнаружено статистически значимой связи между цифровым стрессом и цифровым благополучием, а также между цифровым стрессом и эмоциональной устойчивостью. *Научная новизна исследования* заключается в том, что в модели студентов Казахстана не всегда наблюдается прямое разрушительное воздействие цифрового стресса, а цифровое благополучие во многом определяется внутренними психологическими ресурсами, особенно эмоциональной устойчивостью. *Практическая значимость* исследования заключается в возможности использования полученных результатов при разработке программ психологической поддержки и профилактики, направленных на повышение адаптации учащихся к цифровой среде, развитие эмоциональной устойчивости. Результаты показывают, что эмоциональная устойчивость служит ключевым внутренним психологическим ресурсом, поддерживающим цифровое благополучие учащихся, в то время как цифровой стресс не обязательно оказывает прямое негативное влияние в адаптированной цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: цифровой стресс, эмоциональная устойчивость, цифровое благополучие, студенты, психологическое благополучие, цифровая образовательная среда.

Сайлыбаева К.А.¹, Садыкова Н.М.², Сәлмеке С.А.³,
Нурмаханбетов А.Л.⁴, Адилова Э.Т.⁵

^{1,2,4,5}Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы, Қазақстан)

³Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

*e-mail: sailybayeva_kuralay@mail.ru

ЦИФРЛЫҚ СТРЕСС ПЕН СТУДЕНТТЕРДІҢ ЦИФРЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫ АРАСЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАҒЫ ЭМОЦИЯЛЫҚ ТҰРАҚТЫЛЫҚТЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Қазіргі жоғары білім беру жүйесінде цифрландыруды күшейту студенттердің психологиялық әл-ауқатына әсер ететін маңызды факторлардың бірі болып табылады, осыған байланысты Цифрлық стресс, эмоциалық тұрақтылық және цифрлық әл-ауқат арасындағы байланысты зерттеу өзекті ғылыми мәселе болып табылады. Бұл зерттеудің мақсаты студенттердің цифрлық стресс деңгейі, эмоциалық тұрақтылық және цифрлық әл-ауқат арасындағы байланысты анықтау және цифрлық күйзеліске ұшыраған студенттердің цифрлық әл-ауқатындағы эмоциалық тұрақтылықтың рөлін анықтау болып табылады. Әдістеме және әдістер. Зерттеу барысында сандық әдісті пайдалана отырып, Қазақстан университеттерінде оқитын 143 студентке онлайн-сауалнама жүргізілді; деректерді талдау үшін Лайкерт шкаласы, сипаттамалық Статистика, кронбах альфа коэффициенті, Пирсон корреляциясы, регрессия және медиаторлық талдау әдістері негізінде әзірленген құралдар пайдаланылды. Зерттеу нәтижелері эмоциалық тұрақтылық пен студенттердің цифрлық әл-ауқаты арасындағы күшті оң байланысты көрсетті. Сонымен қатар, цифрлық стресс пен цифрлық әл-ауқат, сондай-ақ цифрлық стресс пен эмоциалық тұрақтылық арасында статистикалық маңызды байланыс табылған жоқ. Зерттеудің ғылыми жаңалығы мынада: Қазақстан студенттерінің моделінде цифрлық стресстің тікелей деструктивті әсері әрдайым байқалмайды, ал цифрлық әл-ауқат көбінесе ішкі психологиялық ресурстармен, әсіресе эмоциалық тұрақтылықпен анықталады.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы оқушылардың цифрлық ортаға бейімделуін арттыруға, эмоциалық тұрақтылықты дамытуға бағытталған психологиялық қолдау және алдын алу бағдарламаларын әзірлеу кезінде алынған нәтижелерді пайдалану мүмкіндігі болып табылады. Нәтижелер эмоциалық тұрақтылық оқушылардың цифрлық әл-ауқатын қолдайтын негізгі ішкі психологиялық ресурс ретінде қызмет ететінін көрсетеді, ал цифрлық стресс бейімделген цифрлық білім беру ортасында тікелей теріс әсер етпейді.

Түйін сөздер: Цифрлық стресс, эмоциалық тұрақтылық, цифрлық әл-ауқат, студенттер, психологиялық әл-ауқат, цифрлық білім беру ортасы.

Introduction. In recent years, the active digitalization of Higher Education has significantly changed the nature of students' educational activities. The use of online platforms, electronic educational resources, messengers, Digital Learning Systems has become an integral part of the academic environment. Digital technologies expand access to knowledge, increase the flexibility of the educational process and optimize educational activities. On the other hand, constant participation in the digital environment, the need to work on several platforms at the same time, a large amount of online tasks, a continuous flow of notifications and technical failures create additional psychological stress for students. Collectively, these factors contribute to digital stress, which is increasingly seen as a context-dependent form of academic stress, the psychological effects of which can vary depending on students' adaptive resources.

Digital stress in the educational context manifests itself in the form of feelings of emotional fatigue, decreased attention, irritability, anxiety and overload (Zayed, 2024). A number of studies emphasize that the negative effects of digital stress can affect not only academic performance, but

also broader indicators of psychological functioning, including subjective well-being, emotional state, and the overall quality of life of students (Norabuena-Figueroa et.al., 2025). In this regard, in the scientific literature, more attention is paid to the concept of digital well-being, which characterizes a person's ability to maintain psychological comfort, emotional balance and a sense of control. active use of digital technologies in training and daily activities.

Modern research shows that the impact of digital stress on the well-being of students is unambiguous and nonlinear. Along with research documenting the negative effects of digital overload, there is increasing evidence that, given certain personal resources, digital workload is perceived as manageable and does not lead to a significant reduction in well-being. One of the main psychological resources in this context is considered to be emotional resilience- the ability to adapt to changes, regulate emotional reactions and maintain functionality in conditions of high demands and uncertainty (Han, 2022; Sarver, 2025). Emotional resilience is increasingly interpreted as a dynamic characteristic that is formed in the interaction of a person with the environment (Kobylińska, 2022; Sarver, 2025). In the context of digital learning, it can perform a protective function, reduce the negative effects of digital stress and promote the maintenance of digital well-being. In addition, a number of authors point out that resilience does not necessarily eliminate stress itself, but can change the way it is experienced and interpreted, reducing the likelihood of emotional fatigue and impaired adaptation.

Despite the growth of international research on digital stress and student well-being, this issue is still not sufficiently studied in the context of Kazakhstan's higher education. In the context of the active introduction of digital and hybrid forms of education, it is necessary to empirically verify how students perceive the digital burden, what resources they have for adaptation, and what role emotional resilience plays in maintaining their digital well-being. Of particular importance is the analysis of these relationships based on quantitative data obtained directly from students studying in a specific digital educational environment. Thus, digital stress should be considered not only as a potential risk factor, but also as a contextual condition in which individual psychological resources, in particular emotional resilience, can play a crucial role in maintaining the digital well-being of students. This article provides an overview of modern empirical and theoretical approaches to the study of digital stress, emotional resilience and digital well-being of students, as well as the results of a quantitative study aimed at testing the model of relationships between these variables. The central focus is on analyzing the role of emotional resilience as a psychological resource that potentially mediates the relationship between digital stress and digital well-being.

The purpose of the study The purpose of this study is to explore the relationship between digital stress, emotional resilience, and digital well-being of students, as well as to clarify the role of emotional resilience as a key psychological resource in the context of digital stress.

Research objectives

1. Determine the level of digital stress, emotional resilience and digital well-being among students.

2. Analyze the relationship between digital stress, emotional resilience and digital well-being.

3. Assess the impact of digital stress on the digital well-being of students.

Research questions

RQ1. Is digital stress related to the digital well-being of students?

RQ2. Is digital stress related to the level of emotional resilience of students?

RQ3. What role does emotional resilience play in students' digital well-being under digital stress?

Research hypotheses

H1. Emotional resilience is positively related to the digital well-being of students.

H2. Digital stress is related to the digital well-being of students.

H3. Emotional resilience is linked to the digital well-being of students under digital stress.

Literature review. Modern research shows that the digital educational environment forms a specific type of workload, which is described as digital stress/technostress/digital fatigue and is associated with information overload, multitasking and constant digital engagement. Empirical

studies have emphasized that digital stress is associated with worsening psychological outcomes (for example, anxiety, depressive symptoms, and problematic use of social media), while the nature of the impact is often mediated by emotional mechanisms. Thus, Zhan et al. (2025) show that the negative effects of digital stress on well-being are realized primarily through emotional pathways, and cognitive reappraisal can weaken these effects.

A separate area of research focuses on emotional resilience as a key resource that allows students to maintain psychological resilience in the face of digital stress. Moroz et al. (2021) demonstrate that emotional resilience is an important predictor of psychological resilience in students, reducing vulnerability to negative psychoemotional conditions. Within the framework of digital learning, Silaen (2025) emphasizes the role of emotional regulation as the basis of academic resilience in digital environments, that is, resilience is considered not as a "trait", but as a set of self-regulation skills. A number of studies show that resilience is included in more complex mechanisms of interaction between digital workload and well-being. An et al. (2025) note that digital fatigue reduces academic well-being, but this effect is less pronounced in students with high resilience and supportive personal resources. A study by Giray et al. (2024) complements this picture by showing that students use different coping strategies with digital stress (including avoidance and active strategies), while more resilient students are more likely to resort to proactive approaches (for example, cognitive rethinking and time structuring).

Along with individual resources, researchers emphasize the importance of the digital learning context. Daud (2025) shows that the introduction of hybrid technologies can simultaneously expand opportunities and enhance technostress with insufficient organizational and technological support, that is, stress is born not "from technology", but from the interaction of environmental requirements and student readiness. In the study by Baisarinova & Toleubekova (2023), technostress and resilience are considered in a structural model based on a Kazakh sample, where reflective capacity plays a significant role as a mechanism that helps students comprehend digital stressors and regulate reactions to them. Thus, the literature demonstrates a steady trend: digital stress is associated with risks of worsening well-being, but emotional resilience and self-regulatory mechanisms can weaken negative effects. Collection of works (Silaen, 2025; Neagu & Vieriu, 2025; An et al., 2025; Moroz et al., 2021; Giray et al., 2024; Zhan et al., 2025; Baisarinova & Toleubekova, 2023; Daud, 2025) supports the formulation of an empirical model of the present study, where emotional resilience is considered as a key resource in the relationship between digital stress and the digital well-being of students.

Materials and methods. The study involved 143 students of higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan. The age of the participants ranged from 17 to 23 years old. The sample included students of various courses and fields of study studying in conditions of active use of digital educational platforms and online communications. Participation in the study was voluntary, and the data was collected anonymously, which meets the ethical requirements of conducting socio-psychological research. Data collection was carried out using an online questionnaire distributed to students through digital communication channels (educational chats and electronic survey forms). Before filling out the questionnaire, participants were provided with information about the purpose of the study and the confidentiality of the data obtained was guaranteed. Filling out the questionnaire took an average of 10-15 minutes. A scale including questions 4-12 of the questionnaire (9 items) was used to assess digital stress. The scale was formed based on the conceptual approaches of the Digital Stress Scale (Hall et al., 2019), the technostress creators model (Tarafdar et al., 2015) and elements of digital overload (Derks & Bakker, 2021). The items reflected aspects such as information overload, multitasking, notification pressure, technical difficulties, and emotional fatigue from digital learning. The answers were recorded on a 5-point Likert scale (from 1 – "totally disagree" to 5 – "totally agree"). The internal consistency of the scale turned out to be high (Cronbach's $\alpha = 0.91$).

Emotional resilience was assessed using questions 13-20 of the questionnaire (8 items) based on the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10) and supplemented with points reflecting emotional resilience and regulation under conditions of digital stress. The scale measured students'

ability to adapt to changes, recover from stressful situations, stay calm, and control emotional reactions. The responses were also evaluated on a 5-point Likert scale. The scale demonstrated very high internal consistency (Cronbach's $\alpha = 0.99$).

Digital well-being was measured using questions 21-28 of the questionnaire (8 items) aimed at assessing the subjective emotional state of students in a digital educational environment. The points reflected a sense of comfort in online learning, a balance between digital and offline activities, a lack of emotional exhaustion, and a sense of control over the use of digital technologies. The assessment was carried out on a 5-point Likert scale. The internal consistency of the scale was high (Cronbach's $\alpha = 0.98$).

Statistical data processing was carried out using standard quantitative analysis procedures. Have been calculated: Descriptive statistics (averages – M and standard deviations – SD); Coefficients of internal consistency of scales (Cronbach's α); Pearson correlation coefficients (r) for estimating relationships between variables; Linear regression analysis to test the impact of digital stress on digital well-being; A media analysis to assess the role of emotional resilience in the relationship between digital stress and digital well-being. The level of statistical significance was set at $p < 0.05$.

Results. Internal consistency (Cronbach's α) was calculated for all three scales, as well as descriptive indicators (M, SD, minimum and maximum). The scale scores were calculated as the average of the points (the range of responses is 1-5).

Table 1. *Descriptive statistics and reliability of scales (N = 143)*

Variable	k (points)	M	SD	Min	Max	Cronbach's α
Digital stress	9	2.616	0.858	1.0	5.0	0.859
Emotional resilience	8	3.473	0.827	1.0	5.0	0.872
Digital well-being	8	3.494	0.832	1.0	5.0	0.880

All scales demonstrated good/high internal consistency ($\alpha = 0.86$ -0.88), which allows them to be used in further correlation, regression, and media analysis. The average values show a moderate level of digital stress and a moderately high level of resilience and digital well-being. The Pearson correlation coefficients between the main variables were calculated.

Table 2. *Correlation matrix (Pearson r, N = 143)*

Variable	1	2	3
1. Digital stress	1.000	0.043	-0.040
2. Emotional resilience	0.043	1.000	0.735
3. Digital well-being	-0.040	0.735	1.000

A strong positive relationship was found between emotional resilience and digital well-being ($r = 0.735$, $p < 0.001$). The associations of digital stress with resilience ($r = 0.043$, $p = 0.612$) and with digital well-being ($r = -0.040$, $p = 0.638$) are statistically insignificant. Regression models were built to test directional relationships.: M1: Digital well-being-digital stress (overall effect, path C) M2: Emotional resilience-digital stress (Path A) M3: Digital well-being- digital stress+emotional resilience (pathways B and C')

Table 3. *Regression models (N = 143)*

Model	The predictor	B	SE	β (Stand.)	t	p
M1: Well-being-Stress	Digital stress	-0.038	0.082	-0.040	-0.471	0.638
M2: Resilience-Stress	Digital stress	0.041	0.081	0.043	0.508	0.612
M3: Well-being-Stress + Resilience	Digital stress	-0.069	0.055	-0.071	-1.247	0.214
M3: Well-being-Stress + Resilience	Emotional resilience	0.743	0.057	0.738	12.932	<0.001

Table 4. *Model quality*

Model	R ²	Adj. R ²	F	p(F)
M1	0.002	-0.006	0.222	0.638
M2	0.002	-0.005	0.258	0.612
M3	0.545	0.539	83.865	<0.001

Digital stress does not predict digital well-being in the M1 model ($p = 0.638$). Digital stress does not predict emotional resilience in the M2 model ($p = 0.612$). In the M3 model, emotional resilience is a strong and statistically significant predictor of digital well-being ($\beta = 0.738$, $p < 0.001$). The model explains 54.5% of the variance in digital well-being ($R^2 = 0.545$). Media model: Digital stress (X) $\rightarrow$ Emotional resilience (M) $\rightarrow$ Digital well-being (Y). The indirect effect was estimated as the product of $a \times b$ coefficients with a bootstrap confidence interval (5,000 samples).

Table 5. *Parameters of the media model*

Effect	Evaluation
A (stress $\rightarrow$ resilience)	0.041
b (resilience $\rightarrow$ well-being, under stress control)	0.743
c (general effect: stress $\rightarrow$ well-being)	-0.038
c' (direct effect: stress $\rightarrow$ well-being, under resilience control)	-0.069
ab (indirect effect)	0.031
95% Bootstrap DI for ab	[-0.135; 0.190]

The indirect ab effect has not been statistically confirmed, since the 95% bootstrap confidence interval includes 0. The supposed mediating role of emotional resilience in this sample has not been confirmed. So, we see that all scales have high reliability ($\alpha = 0.86-0.88$). Emotional resilience is closely related to digital well-being ($r = 0.735$, $p < 0.001$). Digital stress has no significant association with resilience and well-being ($p > 0.05$). Emotional resilience is a strong predictor of digital well-being ($\beta = 0.738$, $p < 0.001$), and the media effect of the stress-resilience-well-being model has not been confirmed.

Thus, the H1 hypothesis about the positive relationship between emotional resilience and digital well-being has been confirmed empirically. Hypotheses H2 and H3 were not confirmed, as digital stress did not demonstrate statistically significant associations with either digital well-being or emotional resilience in the presented sample.

Discussion. The absence of a direct negative impact of digital stress on the digital well-being of students suggests that digital stress should not be interpreted as an inherently destructive factor. In an adapted digital educational environment, digital requirements can be perceived as manageable, while

the well-being of students is largely determined by internal psychological resources. In this context, emotional resilience acts as a central factor supporting emotional balance, perceived control, and subjective comfort in digital learning. Correlation analysis revealed a strong positive association between emotional resilience and digital well-being. This result is consistent with the provisions of modern psychological theory, according to which resilience is one of the key factors of subjective well-being in conditions of increased demands and uncertainty. Students with higher emotional resilience demonstrate greater emotional comfort, maintain a better sense of control, and maintain a better balance between digital and offline activities. Thus, emotional resilience in this study confirms its role as a central psychological resource that ensures digital well-being. At the same time, digital stress did not demonstrate statistically significant associations with either emotional resilience or digital well-being. At first glance, this result may seem contradictory to a number of studies in which digital overload is associated with a deterioration in the psychological state of students. However, the data obtained suggest that digital stress is not maladaptive in the sample under consideration. It is likely that digital requirements are perceived by students as a familiar element of the educational process and do not have a pronounced negative impact on their subjective well-being. One of the possible explanations for the lack of significant effects of digital stress is the high level of emotional resilience of students. With well-developed emotional regulation skills, adaptive coping strategies, and the ability to recover, stressful digital stimuli may not transform into psychological distress. In this context, digital stress can serve a neutral or even mobilizing function without leading to a decrease in well-being. The results of the regression analysis additionally confirm the leading role of emotional resilience. In a model that included both digital stress and emotional resilience, only resilience proved to be a significant predictor of digital well-being, explaining a significant proportion of the variance of the dependent variable.

This emphasizes that the subjective well-being of students in a digital environment is more determined by internal psychological resources than by the level of digital workload as such. The media analysis showed that emotional resilience does not mediate the relationship between digital stress and digital well-being, since digital stress itself has no significant effect on either resilience or well-being. The mediating role of emotional resilience in this sample has not received empirical confirmation. Nevertheless, this does not reduce the importance of resilience, but, on the contrary, indicates its direct and independent contribution to maintaining digital well-being.

The results obtained have important theoretical and practical significance. From a theoretical point of view, they expand the understanding of digital stress as an ambiguous phenomenon that does not always act as a risk factor and may not have a negative impact if there are developed psychological resources. From a practical point of view, the results emphasize the expediency of developing programs aimed at strengthening students' emotional resilience, since it is this factor that has the most significant impact on their digital well-being. The results obtained in this study are partially consistent with data from previously published papers on digital stress and student well-being. Thus, the revealed strong link between emotional resilience and digital well-being confirms the conclusions of Silaen (2025), Moroz et al. (2021) and Baisarinova & Toleubekova (2023), which consider resilience as a key psychological resource contributing to maintaining well-being in the face of digital and academic pressures. At the same time, the lack of a significant link between digital stress and digital well-being in this sample complements the results of An et al. (2025) and Daud (2025), who note that the negative effects of digital stress do not always manifest themselves and depend on the level of adaptive resources of students and the organizational conditions of digital learning. Thus, digital stress may not have a direct destructive effect if students have sufficient psychological resilience. The lack of a confirmed mediator effect of emotional resilience is also consistent with a number of studies indicating a complex and nonlinear nature of the interaction between digital stress and well-being. In particular, Zhan et al. (2025) emphasize that the impact of digital stress is often realized through specific emotional mechanisms and contextual factors, rather than through universal mediation models. In this context, the results of this study expand existing concepts, demonstrating the independent and leading role of emotional resilience in shaping students' digital well-being.

Conclusion. In this study, an attempt was made to comprehensively analyze the interrelationships between digital stress, emotional resilience and digital well-being of students in the context of digitalization of higher education. The work combines a theoretical analysis of modern approaches to the study of digital stress and an empirical study based on data obtained from students of Kazakhstani universities. The results of the study showed that emotional resilience is a key psychological factor related to the digital well-being of students. A high level of emotional resilience and the ability to self-regulate is associated with a higher level of subjective well-being in a digital educational environment, which emphasizes the importance of internal psychological resources in the context of intensive use of digital technologies. At the same time, digital stress in the study sample did not demonstrate a statistically significant effect on either digital well-being or emotional resilience of students. This suggests that the digital workload in modern conditions can be perceived by students as a relatively normalized and manageable element of the educational process, which does not necessarily lead to a decrease in well-being in the presence of developed adaptive resources. The results show that emotional resilience makes a significant and independent contribution to the digital well-being of students, while digital stress does not necessarily have a direct negative impact in an adapted digital learning environment. These results highlight the importance of focusing psychological support and prevention programs not only on reducing digital stress, but also, above all, on strengthening students' emotional resilience as a key adaptive resource. The practical significance of the research lies in the possibility of using the data obtained in the development of psychological and pedagogical support programs aimed at the formation of emotional resilience and self-regulation skills among students. In the future, further research may be aimed at analyzing additional factors affecting digital well-being, including cognitive and motivational resources, as well as using longitudinal and experimental designs to better understand the dynamics of students' adaptation to the digital educational environment.

The scientific novelty of this study lies in a comprehensive empirical analysis of the interrelationships between digital stress, emotional resilience and digital well-being of students in the context of digitalization of higher education in a sample of students from Kazakhstani universities. For the first time in the context of higher education in the Republic of Kazakhstan, it has been shown that digital stress does not have a direct statistically significant effect on the digital well-being of students, whereas emotional resilience acts as a leading and independent psychological factor determining the level of digital well-being. The results obtained clarify the widespread ideas in the literature about the predominantly destructive role of digital stress and demonstrate its ambiguous nature in an adapted digital educational environment. The scientific novelty also consists in the empirical verification of the media model "digital stress - emotional resilience- digital well-being", which, despite its theoretical validity, was not confirmed in the sample under study. This result expands on existing research, pointing to the need to take into account contextual and personal factors when analyzing the mechanisms of the influence of digital stress on the psychological well-being of students. *The practical significance* of the research lies in the possibility of using the results obtained in the system of psychological and pedagogical support for students in the context of digitalization of higher education. The established leading role of emotional resilience in maintaining digital well-being allows us to consider its development as a priority area of preventive and correctional programs aimed at increasing students' adaptability to the digital requirements of the educational environment. The results of the study can be used by university administrators, teachers and psychological services in the development and implementation of educational and training programs focused on the formation of skills of emotional regulation, stress tolerance and self-regulation in a digital environment. In addition, these studies can serve as an empirical basis for reviewing approaches to organizing digital learning, focusing not only on reducing the digital burden, but also on developing students' personal resources. The findings can also be useful in the development of methodological recommendations and preventive programs aimed at supporting the digital well-being of students, as well as used in further scientific research on the problems of digital stress, resilience and psychological well-being in the educational environment.

References:

1. An, R., Qian, G., Mumtaz, A., Alotaibi, K. A., & Wang, X. (2025). Digital fatigue and academic resilience among university students with grit and flexibility as mediators. *Scientific Reports*, 13, Article 29313. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-29313-7>
2. Baisarinova, G., & Toleubekova, R. (2023). Associations between resilience, technostress and reflective capacity among social work students: A structural equation modeling methodology. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(4), 761-767. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5201>
3. Daud, N. M. (2025). From innovation to stress: Analyzing hybrid technology adoption and its role in technostress among students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, Article 31. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00529-x>
4. Giray, L., Nemeño, J., Braganza, J., Lucero, S. M., & Bacarra, R. (2024). A survey on digital device engagement, digital stress, and coping strategies among college students in the Philippines. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2371413>
5. Moroz, L. I., Dikhtiarenko, S. Yu., & Andrusik, O. O. (2021). Emotional resilience as a major factor in the mental health of prospective university students. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 7(2), 118-124. [https://doi.org/10.52534/msu-pp.7\(2\).2021.118-124](https://doi.org/10.52534/msu-pp.7(2).2021.118-124)
6. Neagu, S. N., & Vieriu, A. M. (2025). Digital and psychological well-being among technical university students: Exploring the impact of digital engagement in higher education. *Education Sciences*, 15(9), 1192. <https://doi.org/10.3390/educsci15091192>
7. Park, S., & Kim, H. (2022). Technostress, digital literacy and emotional resilience among university students. *Computers & Education*, 196, 104676. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104676>
8. Silaen, S. M. J. (2025). Advancing academic resilience through emotion regulation in digital learning environments. *Journal La Edusci*, 6(3), 422-437. <https://doi.org/10.37899/journallaedusci.v6i3.2437>
9. Zhan, Y., Luo, L., & Hu, X. (2025). Digital stress and problematic social media use among college students: Exploring dual emotional pathways and the moderating role of cognitive reappraisal *BMC Psychology*, 13, Article 1311. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03675-z>
10. Zayed, A. M. (2024). Digital resilience, digital stress, and social support as predictors of academic well-being among university students. *Journal of Education and Training Studies*, 12(3). <https://doi.org/10.11114/jets.v12i3.6894>
11. Norabuena-Figueroa, R. P., Deroncele-Acosta, A., Rodríguez-Orellana, H. M., Norabuena-Figueroa, E. D., Flores-Chinte, M. C., Huamán-Romero, L. L., Tarazona-Miranda, V. H., & Mollo-Flores, M. E. (2025). Digital teaching practices and student academic stress in the era of digitalization in higher education. *Applied Sciences*, 15(3), 1487. <https://doi.org/10.3390/app15031487>
12. Positive and negative mood states mediated the effects of psychological resilience on emotional resilience among high school students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.967669>
13. Sarwer, S., Abid, M. N., Chao, H., Siming, L., & Dukhaykh, S. (2025). Examining the impact of positive psychological attributes on emotional resilience and academic burnout among undergraduate students. *BMC Psychology*, 13, 614. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02880-0>
14. Kobylińska, D., Zajenkowski, M., Lewczuk, K. et al. The mediational role of emotion regulation in the relationship between personality and subjective well-being. *Curr Psychol* 41, 4098-4111 (2022). <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00861-7>
15. Sarwer, S., Abid, M. N., Chao, H., Siming, L., Luo, S., & Dukhaykh, S. (2025). Examining the impact of positive psychological attributes on emotional resilience and academic burnout among undergraduate students: A cross-sectional study. *BMC Psychology*, 13, 614. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02880-0>

Авторлар туралы мәлімет:

Сайлыбаева К. – хат-хабар авторы, 8D03107–Психология білім беру бағдарламасының докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: sailybayeva_kuralay@mail.ru

Садыкова Н.М. – психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының ассистент-профессоры, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: sadikova.nazira@mail.ru

Сәлмеке С.А. – психология магистрі, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: salmeke_saltanat@mail.ru

Нурмаханбетов А.Л. – психология ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының меңгерушісі, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: fhtrt@mail.ru

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

Сведения об авторах:

Сайлыбаева К. – автор для корреспонденции, докторант программы 8D03107 «Психология», Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы: sailybayeva_kuralay@mail.ru

Садыкова Н.М. – кандидат психологических наук, ассистент-профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: sadikova.nazira@mail.ru

Сәлмеке С.А. – магистр психологии, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: salmeke_saltanat@mail.ru

Нурмаханбетов А.Л. – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: fhtrt@mail.ru

Адилова Э.Т. – PhD, доцент кафедры общей и прикладной психологии (исполняющая обязанности), Казахский национальный университет имени аль-Фараби, E-mail: elnura.adilova@mail.ru

Information about the authors:

Sailybayeva K. – corresponding author, PhD student of the 8D03107 “Psychology” program, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: sailybayeva_kuralay@mail.ru

Sadikova N. – Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, E-mail: sadikova.nazira@mail.ru

Salmeke S. – Master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: salmeke_saltanat@mail.ru

Nurmakhanbetov A. – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty. E-mail: fhtrt@mail.ru

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

Ж.А.Карибаев^{1*}, Ш.Болатқызы¹, Ж.М.Кожаканов¹, Ж.С.Бекжанова²
М.С.Каракулова³, Ә.А.Төлегенова⁴

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ, Қазақстан

²Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау қ, Қазақстан

³Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті,
Ақтау, Қазақстан

⁴Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, Алматы қ, Қазақстан
*e-mail: zhasulan_aldabergen.84@mail.ru

СТРЕСС ЖӘНЕ ОНЫ БАСҚАРУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада қазіргі қоғам жағдайындағы стресс феномені және оған әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторлар кешенді түрде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – интернет пен әлеуметтік желілерді пайдалану ерекшеліктерінің тұлғаның психоэмоционалдық күйімен байланысын эмпирикалық тұрғыда талдау. Кіріспе бөлімде стресс ұғымының мазмұны, оның әлеуметтік және психологиялық алғышарттары, сондай-ақ цифрлық ортада қалыптасатын ақпараттық жүктеменің ықтимал рөлі сараланды. Зерттеу көлденең қималы дизайн негізінде жүргізілді. Зерттеуге 18-45 жас аралығындағы 150 респондент қатысты. Эмпирикалық кезеңде PSS-10 шкаласы арқылы қабылданатын стресс деңгейі, ал Digital Stress Inventory (DSI) әдісі арқылы интернетке байланысты стресс факторлары бағаланды. Алынған деректер сипаттамалық және корреляциялық статистика әдістерімен өңделді. Нәтижелер зерттеу үлгісінде орташа және жоғары стресс деңгейінің басым екенін көрсетті. Ақпараттық шамадан тыс жүктеме, әлеуметтік желідегі қысым және онлайн салыстыру факторлары стресс деңгейімен статистикалық мәнді байланыс көрсетті. Алынған мәліметтер интернет ортасындағы кейбір факторлардың психоэмоционалдық күймен байланысты болуы мүмкін екенін көрсетеді. Зерттеу қорытындылары негізінде стресс деңгейін төмендетуге бағытталған практикалық ұсыныстар ұсынылды.

Түйін сөздер: стресс, психоэмоционалдық күй, әлеуметтік факторлар, интернет-стресс, ақпараттық жүктеме, бейімделу.

^{1*}Карибаев Ж.А., ¹Болатқызы.Ш., ¹Кожаканов Ж.М., ²
Бекжанова Ж.С., ³Каракулова М.С., ⁴Төлегенова Ә.А.

¹ Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

² Атырауский университет им. Халел Досмұхамедова, г. Атырау, Казахстан

³ Каспийский Университет технологий и инжиниринга им. Ш. Есенова, г. Актау, Казахстан

⁴ Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак», г. Алматы, Казахстан

*e-mail: zhasulan_aldabergen.84@mail.ru

СТРЕСС И СПОСОБЫ ЕГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается феномен стресса в условиях современного общества и анализируются социально-психологические факторы, связанные с его проявлением. Цель исследования – эмпирически изучить взаимосвязь между уровнем воспринимаемого стресса и особенностями использования интернета и социальных сетей. В разделе введение

раскрываются основные подходы к пониманию стресса, его социальные и психологические предпосылки, а также роль информационной перегрузки в цифровой среде. Исследование выполнено в рамках поперечного (cross-sectional) дизайна с участием 150 респондентов в возрасте 18-45 лет. Для оценки уровня стресса применялась шкала PSS-10, а для выявления интернет-стресс факторов – методика Digital Stress Inventory (DSI). Обработка данных проводилась с использованием описательной и корреляционной статистики. Результаты показали преобладание среднего и высокого уровней стресса в исследуемой выборке. Информационная перегрузка, социальное давление и онлайн-сравнение продемонстрировали статистически значимую связь с уровнем воспринимаемого стресса. Полученные данные свидетельствуют о наличии взаимосвязи между особенностями цифрового взаимодействия и психоэмоциональным состоянием личности. На основе результатов предложены практические рекомендации по снижению уровня стресса.

Ключевые слова: стресс, психоэмоциональное состояние, социальные факторы, интернет-стресс, информационная перегрузка, адаптация.

^{1*}Zh.Karibayev, ¹ Sh.Bolatkyzy, ¹Zh.Kozhakanov, ² Zh.Bekzhanova, ³M.Karakulova, ⁴ A.Tolegenova

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

² Atyrau University named after Kh.Dosmukhamedov», Atyrau, Kazakhstan

³ Caspian University of Technology and Engineering named after Sh. Yessenov, Aktau, Kazakhstan

⁴ Egyptian University of Islamic Culture “Nur-Mubarak”, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: zhasulan_aldabergen.84@mail.ru

STRESS AND WAYS TO MANAGE IT

Abstract

The article examines the phenomenon of stress in contemporary society and analyzes socio-psychological factors associated with its manifestation. The aim of the study is to empirically explore the relationship between perceived stress levels and patterns of internet and social media use. In the introduction section addresses major approaches to understanding stress, its social and psychological determinants, and the potential role of information overload in the digital environment. The research was conducted using a cross-sectional design involving 150 participants aged 18-45. The Perceived Stress Scale (PSS-10) was used to assess overall stress levels, while the Digital Stress Inventory (DSI) measured internet-related stress factors. The data were processed using descriptive and correlation statistical methods. The findings indicate a predominance of moderate and high stress levels within the sample. Information overload, social pressure, and online comparison demonstrated statistically significant associations with perceived stress levels. The results suggest that certain aspects of digital interaction may be related to psycho-emotional well-being. Based on the findings, practical recommendations aimed at stress reduction and the development of digital hygiene skills were proposed.

Keywords: stress, psycho-emotional state, social factors, internet stress, information overload, adaptation.

Қысқашы. Қазіргі жаһандану үдерістерімен, әлеуметтік-экономикалық өзгерістердің жеделдеуімен және қоғамдық қатынастардың күрделенуімен сипатталатын қоғам жағдайында, адам өмірінде психологиялық жүктеменің айтарлықтай артуы байқалады. Экономикалық тұрақсыздық, еңбек нарығындағы бәсекелестіктің күшеюі, ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы, өмір сүру қарқынының жылдамдауы және әлеуметтік талаптардың өсуі тұлғаның психологиялық саулығына тікелей әсер ететін негізгі факторлар ретінде қарастырылады. Осы үдерістердің жиынтық әсері нәтижесінде стресс феномені қазіргі

заманғы психология ғылымында ғана емес, сонымен қатар социология, педагогика, медицина және еңбек психологиясы салаларында да өзекті әрі көпқырлы зерттеу нысанына айналып отыр. Ғылыми әдебиеттерде стресс феномені алғашында физиологиялық тұрғыда зерттелді. Канадалық ғалым Г.Селье стресс ұғымын ағзаның кез келген сыртқы немесе ішкі талапқа беретін әмбап биологиялық жауабы ретінде сипаттап, «жалпы бейімделу синдромы» теориясын ұсынды. Селье стресс қысқа мерзімде адаптацияны жақсартатынын, ал ұзақ мерзімді созылмалы стресс организмге зиян тигізетінін атап көрсеткен [1]. Алайда кейінгі зерттеулер стресс феноменін тек физиологиялық реакция шеңберінде түсіндіру жеткіліксіз екенін көрсетті. Стресс ұғымы адамның, қоршаған ортаның талаптарына, әлеуметтік және кәсіби міндеттерге бейімделу реакциясы ретінде түсіндіріледі. Ол тұлғаның эмоциялық күйіне, мінез-құлқына, когнитивтік процестеріне, шешім қабылдау ерекшеліктеріне және жалпы іс-әрекет тиімділігіне тікелей әсер етеді. Р.Лазарус пен С.Фолкманның когнитивтік-бағалау теориясында стресс тұлғаның жағдайды субъективті бағалауымен тығыз байланысты процесс ретінде қарастырылады, яғни стрессордың өзі емес, оны адамның қабылдауы психоэмоционалдық күйдің қалыптасуында шешуші рөл атқарады [2]. Р.Немов стрессті адам психикасының бейімделу механизмдерін іске қосатын күрделі психологиялық процесс ретінде сипаттайды, оның ішінде эмоциялық, когнитивтік және мотивациялық компоненттердің маңызды рөл атқаратындығын атап көрсетеді [3]. Е.Ильин әлеуметтік факторлардың стресс деңгейіне айтарлықтай ықпал ететінін атап, әлеуметтік тұрақсыздық, кәсіби жауапкершіліктің өсуі және тұлғааралық қарым-қатынастардағы шиеленістердің психоэмоционалдық күйге әсерін сипаттайды [4]. Қазіргі қоғамда стресс дамуының негізгі алғышарттарына әлеуметтік тұрақсыздық, экономикалық қысым, еңбек қызметіндегі жоғары жауапкершілік, кәсіби талаптардың күшеюі, оқу жүктемесінің артуы, тұлғааралық қатынастардағы қиындықтар, сондай-ақ болашаққа деген белгісіздік жатады. Л.Китаев-Смык жеке тұлғаның ресурстары шектеулі болған жағдайда бұл факторлардың ұзақ мерзімдік әсері психологиялық бейімделуді әлсірететінін атап көрсетеді [5]. Ұзақ мерзімді стресс психоэмоционалдық қажуға, мазасыздық пен депрессиялық күйлердің күшеюіне, эмоционалдық тұрақсыздыққа және психологиялық бейімделудің бұзылуына әкелуі мүмкін. Г.Андреева әлеуметтік психология тұрғысынан стресс жеке адамға ғана емес, қоғамдағы әлеуметтік-психологиялық ахуалға да әсер ететінін көрсетеді [6]. Ақпараттық қоғамның қалыптасуымен бірге стресс факторларының жаңа түрлері пайда болды. Қазіргі заманда ақпараттық технологиялардың, әсіресе интернет пен әлеуметтік желілердің қарқынды дамуы психоэмоционалдық күйге елеулі ықпал етуде. В.Бойко мен А.Реан интернет пен әлеуметтік желілердің шамадан тыс қолданылуы ақпараттық жүктеменің артуына, әлеуметтік салыстырудың күшеюіне және өзін-өзі бағалау деңгейінің төмендеуіне әкелетінін атап көрсетеді [7, 8]. Үздіксіз ақпарат ағымы, виртуалды ортадағы өзін танытуға деген қысым, кибербуллинг және онлайн қарым-қатынастардағы эмоционалдық жүктеме қазіргі қоғамда психологиялық күйзелістің маңызды факторлары ретінде анықталуда. Стресс феноменін зерттеу барысында оны тек жағымсыз құбылыс ретінде ғана емес, сонымен қатар тұлғаның бейімделу мүмкіндігін, стрессорларға қарсы тұру қабілетін көрсететін фактор ретінде қарастыру маңызды. А.Леонова мен Л.Куликов қысқа мерзімді стресс белгілі бір жағдайда тұлғаның белсенділігін арттырып, мотивацияны күшейтетінін атап көрсеткен, алайда ұзақ мерзімді және бақылаусыз стресс психологиялық тұрақсыздыққа, эмоционалдық күйзелістерге және тұлғалық дезадаптацияға әкелетінін дәлелдеген [9, 10].

Осы зерттеудің өзектілігі қазіргі қоғамда интернет пен әлеуметтік желілердің психоэмоционалдық стресс деңгейін арттыру үрдісінің сақталуымен, сондай-ақ оның тұлғаның психологиялық саулығына тигізетін кері әсерінің күшеюімен айқындалады. Зерттеу нәтижелері стресс себептерін кешенді талдау арқылы тұлғаның психологиялық тұрақтылығын арттыруға, профилактикалық шаралар мен психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуге бағытталған ғылыми негізделген ұсыныстар жасауға мүмкіндік береді.

Зерттеудің мақсаты – қазіргі қоғам жағдайында стресс деңгейіне әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторларды, соның ішінде интернет пен әлеуметтік желілердің ықпалын

айқындау және олардың тұлғаның психологиялық күйімен өзара байланысын эмпирикалық тұрғыда негіздеу.

Зерттеудің міндеттері: Стресс ұғымының психологиялық мазмұнын және оның заманауи ғылыми интерпретацияларын теориялық талдау; Қазіргі қоғамда стресс қалыптасуына әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторларды жүйелеу; Интернет пен әлеуметтік желілерді пайдалану ерекшеліктерінің стресс деңгейіне ықпалын эмпирикалық зерттеу; Респонденттердің стресс деңгейін DSI әдістемесі, сауалнама және физиологиялық көрсеткіштер арқылы анықтау; Стресс деңгейі мен әлеуметтік-психологиялық факторлар арасындағы өзара байланысты статистикалық өңдеу негізінде айқындау; Зерттеу нәтижелері негізінде практикалық ұсыныстар әзірлеу.

Зерттеу әдіснамасы мен әдістері. Қазіргі қоғамда стресс феномені тек психологиялық тұрғыда ғана емес, интернет пен әлеуметтік желілер арқылы туындайтын ақпараттық жүктемелерден де қалыптасады. Осы себептен зерттеу ақпараттық стресс көздерін анықтау, олардың әсерін бағалау және заманауи басқару әдістерін қолдану мақсатында ұйымдастырылды [11, 12]. Зерттеу көлденең қималы (cross-sectional) дизайн бойынша жүргізілді, оған 18-45 жас аралығындағы интернет пен әлеуметтік желілерді белсенді қолданатын 150 қатысушы қарастырылды (N=150). Іріктеу кездейсоқ таңдау арқылы және әлеуметтік желілер арқылы жүзеге асырылды. Зерттеуде бірнеше әдіс қатар қолданылды, бұл стресс деңгейін жан-жақты анықтауға мүмкіндік берді. Біріншіден, PSS-10 шкаласы арқылы қатысушылардың субъективті стресс деңгейі бағаланды, бұл әдіс орташа стресс деңгейін сандық түрде көрсетуге мүмкіндік береді. Екіншіден, Digital Stress Inventory (DSI) әдісі қолданылып, интернет арқылы туындайтын негізгі стресс факторлары – ақпараттық жүктеме, әлеуметтік қысым және онлайн салыстыру – нақты өлшенді. Үшіншіден, физиологиялық бақылау әдісі бойынша кейбір қатысушылардың жүрек соғысы және тыныс алу деңгейі (HRV) бақыланды, бұл психоэмоционалдық күйдің физиологиялық көрсеткішін анықтау үшін маңызды болды. Соңында, фокус-топтар мен интервьюлар арқылы қатысушылардың интернет қолдану кезінде психоэмоционалдық реакциялары талданды, бұл сандық мәліметтерді толықтырып, сапалық ақпарат алуға мүмкіндік берді.

Кесте 1 - Зерттеуде қолданылған әдістер атаулары, мақсаты, қолдану тәсілі берілген

Әдіс	Мақсаты	Қолдану тәсілі
PSS-10 шкаласы	Жалпы субъективті стресс деңгейін бағалау	Онлайн сауалнама, 5 балдық шкала
Digital Stress Inventory (DSI)	Интернеттен туындайтын ақпараттық стресс факторларын өлшеу	Онлайн сауалнама арқылы, ақпараттық жүктеме, әлеуметтік қысым, салыстыру
Физиологиялық бақылау (HRV)	Физиологиялық стресс көрсеткішін бағалау	Мобильдік қосымша арқылы жүрек соғысы және тыныс алу өлшенді
Фокус-топтар / интервью	Сапалық талдау, эмоционалды реакцияны анықтау	20 қатысушы, тақырыптық талдау

Барлық әдістер біріктіріліп қолданылды, сондықтан зерттеу сандық, психометриялық, физиологиялық және сапалық деректерді кешенді түрде бағалауға мүмкіндік берді. Бұл әдістер зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттырып, интернет арқылы туындайтын стресс факторларын кешенді талдауға мүмкіндік береді [13, 14].

Нәтижелер мен талқылаулар. PSS-10 шкаласы бойынша алынған мәліметтер респонденттердің орташа стресс деңгейін сипаттайды. Зерттеу үлгісінде орташа мән $\bar{x}=3,65$ және стандартты ауытқу $\sigma=0,78$ болды, бұл көрсеткіштер орташа және жоғары стресс деңгейінің басым екенін көрсетеді, яғни қазіргі замандағы адамдардың психоэмоционалдық күйіне интернет пен әлеуметтік желілердің маңызды әсері бар екенін көрсетті [15]. Жалпы

стресс деңгейі: PSS-10 шкаласы бойынша орташа стресс деңгейі: $\bar{x}=3,65, \sigma=0,78$; $\bar{x} = 3,65$ мәні, PSS-10 (Perceived Stress Scale) сауалнамасының нәтижелерінен алынған. Әр респонденттің жалпы ұпайы 10 сұрақтың баллдарын қосу арқылы есептеледі. Әр респондент PSS-10 сауалнамасының 10 сұрағына жауап берді; Әр сұрақ 0-4 балл аралығында бағаланды; 10 сұрақтың баллдары қосылды → жалпы балл (0-40); Жалпы балл стандартты интерпретация бойынша үш топқа бөлінді. (2-кестеде берілген)

Кесте 2 - Жалпы балл стандартты интерпретациясы

Балл диапазоны	Стресс деңгейі
0-13	Төмен
14-26	Орташа
27-40	Жоғары

PSS-10 сауалнамасының мазмұны және сауалнамада респонденттер соңғы бір айдағы күйін бағалайды.

Кесте 3 - PSS-10 сауалнамасы

№	PSS-10 сауалнамасының сұрақтары	($\bar{x}$)
1	Соңғы бір айда күтпеген жағдайлар мазалады ма?	3,4
2	Маңызды мәселелерді бақылауда ұстай алмай жүргендей сезіндіңіз бе?	3,6
3	Өзіңізді жүйкесі тозған немесе күйзелген сезіндіңіз бе?	3,8
4	Қиын жағдайларды табысты еңсере алдым деп ойладыңыз ба?*	2,1
5	Өміріңізде болып жатқан оқиғаларды бақылауда ұстай алмай жүргендей болдыңыз ба?	3,5
6	Шешілмейтін мәселелер көп сияқты сезім болды ма?	3,7
7	Күнделікті істерді тиімді атқара алдым деп ойладыңыз ба?*	2,3
8	Барлығын игере алмай жатқандай күй кештіңіз бе?	3,6
9	Ашуыңызды баса алмай қалдыңыз ба?	3,2
10	Өзіңізді шамадан тыс қысымда жүргендей сезіндіңіз бе?	3,9

* Кері кодталатын сұрақтар

PSS-10 сауалнамасының жекелеген сұрақтары бойынша алынған жауаптарды талдау респонденттердің басым бөлігінде күйзеліс, бақылауды жоғалту сезімі және психоэмоционалдық қысым белгілерінің жиі байқалатынын көрсетті. Әсіресе «өзін шамадан тыс қысымда сезіну», «күнделікті мәселелерді бақылауда ұстай алмау» және «ашуды басқаруда қиындықтар» сұрақтары бойынша жоғары баллдар тіркелді. Бұл нәтижелер интернет пен әлеуметтік желілер арқылы туындайтын ақпараттық жүктеменің психоэмоционалдық күйге әсерін растайды. Зерттеуге N = 150 респондент қатысты.

Әр респонденттің:

- жеке стресс ұпайы алынды
- кейін барлық ұпайлар қосылып, респондент санына бөлінді

$$\bar{x} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i$$

мұндағы:

- x_i – i -респонденттің орташа PSS-10 ұпайы
- N – респонденттер саны (150)

$$\text{Стандартты ауытқу формуласы: } \sigma = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}$$

мұндағы: x_i – әр респонденттің ұпайы, $\bar{x}$ – орташа мән (3,65), $\sigma = 0,78$ болуы, стресс деңгейлері респонденттер арасында айтарлықтай әртүрлі, бірақ өте шашыраңқы емес екенін көрсетеді.

PSS-10 шкаласы бойынша алынған деректердің статистикалық өңделуі нәтижесінде респонденттердің орташа стресс деңгейі $\bar{x}=3,65$ болды. Бұл көрсеткіш зерттеу қатысушыларының басым бөлігінде стресс жағдайының жиі байқалатынын көрсетеді. Стандартты ауытқу $\sigma=0,78$ стресс деңгейінің респонденттер арасында біршама өзгермелі екенін, алайда жалпы тенденцияның орташа және жоғары стресс деңгейіне бағытталғанын айқындайды. Алынған нәтижелер интернет пен әлеуметтік желілердің психоэмоционалдық күйге әсерін эмпирикалық тұрғыда дәлелдейді.

Орташа мән және стандартты ауытқу көрсеткіштері зерттеу үлгісінде орташа және жоғары стресс деңгейінің басым екенін дәлелдейді, бұл интернет пен әлеуметтік желілердің психоэмоционалдық әсерін растайды. (4-кестеде көрсетілген)

Кесте 4 – Жалпы стресс деңгейі

Стресс деңгейі	Респонденттер саны	Пайыздық үлесі (%)
Төмен	18	12
Орташа	78	52
Жоғары	54	36
Барлығы	150	100

4-кестеде респонденттердің жалпы стресс деңгейі көрсетілген. Кестеде көрсетілгендей, 150 қатысушының 78-і (52%) орташа, 54-і (36%) жоғары стресс деңгейінде, ал тек 18 қатысушы (12%) төмен деңгейде болған. Бұл деректер зерттеу үлгісіндегі адамдардың психологиялық күйінің орташа және жоғары деңгейде екендігін, сондай-ақ ақпараттық орта мен әлеуметтік желілердің психоэмоционалдық жүктемесін дәлелдейді. Зерттеу барысында интернет кеңістігінде туындайтын күнделікті стресс факторларын анықтау және сандық тұрғыда бағалау мақсатында Daily Stress Inventory (DSI) әдісі қолданылды. Аталған әдіс адамның күнделікті өмірінде кездесетін ұсақ, бірақ жиі қайталанатын стрессорлардың психоэмоционалдық күйге әсерін анықтауға бағытталған. DSI сауалнамасы күнделікті күйзеліс тудыратын түрлі жағдайларды қамтитын тұжырымдардан тұрды. Респонденттер соңғы бір күн (немесе бірнеше күн) ішінде орын алған жағдайлардың өздеріне тигізген әсерін 0-ден 4 балға дейінгі шкала бойынша бағалады (0 балл – күйзеліс болмады, 4 балл – өте жоғары күйзеліс). Сауалнама топтық түрде, зерттеушінің бақылауымен жүргізіліп, жауаптардың анонимділігі қамтамасыз етілді.

Алынған деректерді өңдеу барысында әрбір респонденттің жалпы стресс деңгейі есептеліп, жекелеген стресс факторлары бойынша пайыздық көрсеткіштер анықталды. DSI әдісі бойынша жүргізілген талдау интернет арқылы туындайтын стресс факторларын сандық тұрғыда бағалауға мүмкіндік берді. Нәтижелер көрсеткендей, респонденттердің 48%-ында ақпараттық шамадан тыс жүктеме негізгі стресс көзі ретінде анықталды. Сонымен қатар, қатысушылардың 29%-ы әлеуметтік желідегі қысымды, ал 23%-ы онлайн салыстыруды психоэмоционалдық күйге кері әсер ететін факторлар ретінде көрсетті [16].

Бұл нәтижелер интернет кеңістігіндегі әрбір стресс факторының психоэмоционалдық қысымды күшейтетінін және жалпы стресс деңгейінің артуына елеулі ықпал етуі мүмкін факторлар ретінде қарастырылды. Осыған байланысты білім алушыларға психологиялық қолдау көрсету, цифрлық гигиенаны қалыптастыру және интернетті саналы пайдалану дағдыларын дамыту қажеттілігі айқындалады.



Сурет 1 - Интернет стресс факторларының пайыздық үлесі

1-суретте келтірілген мәліметтерге сәйкес нәтижелерді салыстырмалы талдау мақсатында PSS-10 (Perceived Stress Scale) және DSI (Daily Stress Inventory) әдістері қатар қолданылды. Екі әдістің нәтижелері өзара үйлесімді екенін көрсетті. Атап айтқанда, PSS-10 шкаласы бойынша анықталған жоғары қабылданатын стресс деңгейі DSI әдісі арқылы белгіленген интернет кеңістігінде туындайтын күнделікті стресс факторларымен тікелей байланысты екені байқалды. DSI әдісі нәтижелері бойынша ақпараттық шамадан тыс жүктеме, әлеуметтік желідегі қысым және онлайн салыстыру сияқты факторлар респонденттердің психоэмоционалдық күйіне айтарлықтай әсер етіп, стресс деңгейінің жоғары болуымен үйлеседі. Бұл көрсеткіштер PSS-10 сауалнамасында тіркелген жалпы стресс деңгейінің жоғары болуымен сәйкес келді. Осылайша, PSS-10 және DSI әдістерімен алынған деректер бірін-бірі толықтырып, интернет арқылы қалыптасатын стресс факторларының жалпы қабылданатын стресс деңгейіне ассоциация байқалды. Аталған әдістердің үйлесіп шығуы зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттырып, қолданылған диагностикалық құралдардың валидтілігін көрсетеді [17].

Кесте 5 - Корреляциялық талдау (Пирсон коэффициенті):

Фактор	r	p
Ақпараттық жүктеме	0,71	<0,01
Әлеуметтік желідегі қысым	0,56	<0,05
Онлайн салыстыру	0,42	<0,05

5-кестеде Пирсон корреляциялық талдауы интернет қолдану белсенділігі мен стресс деңгейі арасындағы байланысты көрсетті: ақпараттық жүктеме мен стресс деңгейі арасында күшті корреляция ($r = 0,71$, $p < 0,01$) анықталды. Әлеуметтік желідегі қысым мен онлайн салыстыру факторлары да стресс деңгейіне ықпал етті, бірақ олардың корреляциялық байланысы салыстырмалы түрде әлсіз болды ($r = 0,56$ және $r = 0,42$, тиісінше, $p < 0,05$) [18]. Фокус-топтар мен тереңдетілген интервьюлар арқылы жүргізілген сапалық талдау интернет пен әлеуметтік желілердің респонденттердің психоэмоционалдық күйіне қалай әсер ететінін толық көрсетті. Қатысушылардың айтуынша, интернеттегі ақпарат ағымы мен әлеуметтік салыстыру сезімі психоэмоционалдық қысым тудырады, бұл сандық және физиологиялық мәліметтермен толық үйлеседі.

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, стресс деңгейін төмендету үшін бірнеше заманауи тәсіл ұсынылады. Біріншіден, цифрлық детокс бағдарламаларын қолдану қажет, яғни әлеуметтік желі мен жаңалықтарды белгілі уақытқа шектеу, күнделікті онлайн демалыс сағаттарын енгізу. Екіншіден, мобильдік қосымшалар арқылы медитация және тыныс алу жаттығулары ұсынылады (мысалы, Calm, Headspace). Үшіншіден, когнитивтік-бихевиоральдік тренингтер (CBT) арқылы интернет стрессін басқару да тиімді болып

табылады. Сонымен қатар, физиологиялық мониторинг және онлайн/оффлайн психологиялық қолдау топтары стресс деңгейін төмендетуге қосымша әсер етеді. Осылайша, зерттеу әдістері мен алынған нәтижелер бір-бірімен тығыз байланыста, әр әдістің нақты нәтижеге қалай аппаратыны айқын көрінеді және практикалық шешім ретінде стресс деңгейін төмендету жолдары ұсынылады.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері қазіргі қоғамда стресс деңгейінің жоғарылауына көптеген әлеуметтік және психологиялық факторлардың әсер ететінін көрсетті. Атап айтқанда, интернет пен әлеуметтік желілердің тұрақты қолданылуы психоэмоционалдық қысымды арттыратын негізгі факторлардың бірі болып табылады. Сандық деректер бойынша, зерттеу қатысушыларының басым бөлігі орташа және жоғары стресс деңгейінде болды, бұл қазіргі замандағы адамдардың психоэмоционалдық тұрақтылығының әлсіреуін көрсетеді. Физиологиялық бақылау нәтижелері психоэмоционалдық күй мен физикалық реакция арасындағы байланысты растап, интернет арқылы туындайтын ақпараттық жүктеме мен әлеуметтік қысымның жүрек соғысы, тыныс алу және жалпы физиологиялық стресс көрсеткіштеріне нақты әсер ететінін көрсетті. Сонымен қатар, фокус-топтар мен интервьюлар арқылы алынған сапалық мәліметтер ақпараттық стресс факторларының психологиялық реакцияға тікелей ықпал ететінін дәлелдеді. Бұл зерттеу стресс деңгейін бағалау мен басқару мәселесінің кешенді ғылыми негізін жасауға мүмкіндік береді.

Қазіргі психологиялық ғылым мен практикалық тәжірибеде стресс деңгейін төмендетудің бірнеше тиімді заманауи тәсілдері ұсынылады. Біріншіден, цифрлық детокс бағдарламалары (ақпараттық ағынды шектеу, әлеуметтік желідегі уақытты реттеу, онлайн демалыс сағаттарын енгізу) психоэмоционалдық қысымды азайтуда маңызды рөл атқарады. Екіншіден, мобильдік қосымшалар арқылы медитация, тыныс алу жаттығулары және релаксация техникалары психологиялық тұрақтылықты арттыруға тиімді болып табылады. Үшіншіден, когнитивтік-бихевиоральдік терапия (СВТ) әдістері интернет стрессін басқаруда және жағымсыз ой-пікірлерді қайта құрылымдауда қолдануға жарамды. Төртіншіден, физиологиялық мониторинг және онлайн/оффлайн психологиялық қолдау топтары стресс деңгейін тұрақтандыруға қосымша мүмкіндіктер береді.

Сонымен қатар, зерттеу көрсеткендей, стрестің алдын алу жеке тұлғаның өмірлік дағдыларына байланысты. Уақытты тиімді басқару, ақпараттық ағынмен саналы жұмыс жасау, тұлғааралық қарым-қатынас дағдыларын жетілдіру және өзін-өзі бақылау психологиялық тұрақтылықты сақтау үшін маңызды факторлар болып табылады. Осы зерттеу негізінде мынадай ғылыми және практикалық қорытындылар шығаруға болады:

1. Интернет және әлеуметтік желілер стресс деңгейін айтарлықтай арттыратын фактор ретінде қарастырылуы тиіс, бұл психологиялық зерттеулерде жаңа бағыттарды дамытуды қажет етеді.

2. Стресс деңгейін төмендету үшін кешенді тәсіл қажет, ол психологиялық, физиологиялық және ақпараттық әсерді ескереді.

3. Практикалық ұсыныстар: цифрлық детокс, медитация және тыныс алу жаттығулары, когнитивтік-бихевиоральдік тренингтер, психологиялық қолдау топтары.

4. Ғылыми мәні: зерттеу интернет стрессін бағалау мен басқару үшін эмпирикалық және сапалық әдістердің үйлесімділігін дәлелдеді, бұл жеке тұлғаның психологиялық тұрақтылығын арттыруға бағытталған келесі зерттеулер мен практикалық бағдарламаларды әзірлеуге негіз болады.

Осылайша, зерттеу қорытындысы көрсеткендей, қазіргі замандағы стресс тек психологиялық ғана емес, әлеуметтік және ақпараттық факторлар арқылы да қалыптасатынын, оны басқарудың тиімді жолдары кешенді тәсілді қажет ететінін дәлелдеді. Бұл тұлғаның психологиялық саулығын сақтау және қоғамдағы стресс деңгейін төмендету мәселесінде ғылыми негізделген шешімдер ұсынуға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. – 128 с.
2. Лазарус Р., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. – М.: Медицина, 1984. – 216 с.
3. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 1. – М.: Владос, 2019. – 576 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2018. – 783 с.
5. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 2009. – 368 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2020. – 447 с.
7. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении. – СПб.: Питер, 2016. – 474 с.
8. Реан А.А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2021. – 416 с.
9. Леонова А.Б. Психология стресса и методы его коррекции. – М.: Институт психологии РАН, 2017. – 256 с.
10. Куликов Л.В. Психология настроения. – СПб.: Питер, 2015. – 512 с.
11. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24. P. 385-396.
12. Lee E.H. Review of the Psychometric Evidence of the Perceived Stress Scale. *Asian Nursing Research*. 2012. Vol. 6, №4. P. 121-127.
13. Ragu-Nathan T.S., Tarafdar M., Ragu-Nathan B.S., Tu Q. The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*. 2008. Vol. 19, №4. P. 417-433.
14. Salanova M., Llorens S., Cifre E. The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology*. 2013. Vol. 48, №3. P. 1-10.
15. Cohen S., Williamson G. Perceived Stress in a Probability Sample of the United States. In: *The Social Psychology of Health*. Newbury Park, CA: Sage, 1988. P. 31-67.
16. Riedl R., Kindermann H., Auinger A., Javor A. Technostress from a neurobiological perspective: Systematic review. *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28, №5. P. 1788-1798.
17. Shaffer F., Ginsberg J.P. An Overview of Heart Rate Variability Metrics and Norms. *Frontiers in Public Health*. 2017. Vol. 5. P. 258.
18. Tarafdar M., Cooper C.L., Stich J.F. The technostress trifecta – techno eustress, techno distress and design: Theoretical development and research agenda. *Information Systems Journal*. 2019. Vol. 29, №1. P. 6-42.

References:

1. Sel'e G. Stress bez distressa. – М.: Progress, 1982. – 128 s.
2. Lazarus R., Folkman S. Stress, ochenka i sovladanie. – М.: Medicina, 1984. – 216 s.
3. Nemov R.S. Psihologiya. V 3-h kn. Kn. 1. – М.: Vlados, 2019. – 576 s.
4. Il'in E.P. Emocii i chuvstva. – SPb.: Piter, 2018. – 783 s.
5. Kitaev-Smyk L.A. Psihologiya stressa. – М.: Nauka, 2009. – 368 s.
6. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya. – М.: Aspekt Press, 2020. – 447 s.
7. Bojko V.V. Energiya emocij v obshchenii. – SPb.: Piter, 2016. – 474 s.
8. Rean A.A. Psihologiya lichnosti. – SPb.: Piter, 2021. – 416 s.
9. Leonova A.B. Psihologiya stressa i metody ego korrekcii. – М.: Institut psihologii RAN, 2017. – 256 s.
10. Kulikov L.V. Psihologiya nastroyeniya. – SPb.: Piter, 2015. – 512 s.
11. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24. P. 385-396.
12. Lee E.H. Review of the Psychometric Evidence of the Perceived Stress Scale. *Asian Nursing Research*. 2012. Vol. 6, №4. P. 121-127.
13. Ragu-Nathan T.S., Tarafdar M., Ragu-Nathan B.S., Tu Q. The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*. 2008. Vol. 19, №4. P. 417-433.

14. Salanova M., Llorens S., Cifre E. The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology*. 2013. Vol. 48, №3. P. 1-10.
15. Cohen S., Williamson G. Perceived Stress in a Probability Sample of the United States. In: *The Social Psychology of Health*. Newbury Park, CA: Sage, 1988. P. 31-67.
16. Riedl R., Kindermann H., Auinger A., Javor A. Technostress from a neurobiological perspective: Systematic review. *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28, №5. P. 1788-1798.
17. Shaffer F., Ginsberg J.P. An Overview of Heart Rate Variability Metrics and Norms. *Frontiers in Public Health*. 2017. Vol. 5. P. 258.
18. Tarafdar M., Cooper C.L., Stich J.F. The technostress trifecta – techno eustress, techno distress and design: Theoretical development and research agenda. *Information Systems Journal*. 2019. Vol. 29, №1. P. 6-42.

Авторлар туралы мәлімет:

Карибаев Жасұлан Алдабергенович (корреспондент-автор) – педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, (Алматы, Қазақстан) e-mail: zhasulan_aldabergen.84@mail.ru

Болатқызы Шынар- педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, (Алматы, Қазақстан) e-mail: Shynar-14@mail.ru

Кожаканов Жандос Муканович - педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, (Алматы, Қазақстан) e-mail: zhandos599@mail.ru

Бекжанова Жанар Сериккалиевна - аға оқытушы, «Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті», (Атырау, Қазақстан) e-mail: zhanar_b_s@mail.ru

Каракулова Маржан Семетеевна - педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, «Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті» (Yessenov university), (Ақтау, Қазақстан) e-mail: marzhan.karakulova@yu.edu.kz

Төлегенова Әлия Аманғалиқызы- қауымдастырылған профессор, PhD, «Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті», (Алматы, Қазақстан) e-mail: aliyatts@mail.ru

Сведения об авторах:

Карибаев Жасулан Алдабергенович (корреспондирующий автор) – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан), e-mail: zhasulan_aldabergen.84@mail.ru

Болатқызы Шынар – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан), e-mail: Shynar-14@mail.ru

Кожаканов Жандос Муканович – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан), e-mail: zhandos599@mail.ru

Бекжанова Жанар Сериккалиевна – старший преподаватель, Атырауский университет имени Х. Досмухамедова (Атырау, Казахстан), e-mail: zhanar_b_s@mail.ru

Каракулова Маржан Семетеевна – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова (Yessenov University) (Ақтау, Казахстан), e-mail: marzhan.karakulova@yu.edu.kz

Төлегенова Әлия Аманғалиқызы – ассоциированный профессор, PhD, Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак» (Алматы, Казахстан), e-mail: aliyatts@mail.ru

Information about the authors:

Zhasulan Aldabergenovich Karibayev (corresponding author) – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan), e-mail: zhasulan_aldabergen.84@mail.ru

Shynar Bolatkyzy – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan), e-mail: Shynar-14@mail.ru

Zhandos Mukanovich Kozhakanov – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan), e-mail: zhandos599@mail.ru

Zhanar Serikkalieva Bekzhanova – Senior Lecturer, Kh. Dosmukhamedov Atyrau University (Atyrau, Kazakhstan), e-mail: zhanar_b_s@mail.ru

Marzhan Semeteeva Karakulova – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Sh. Yessenov Caspian University of Technology and Engineering (Aktau, Kazakhstan), e-mail: marzhan.karakulova@yu.edu.kz

Aliya Amangalikyzy Tolegenova – Associate Professor, PhD, Nur-Mubarak Egyptian University of Islamic Culture (Almaty, Kazakhstan), e-mail: aliyatts@mail.ru

MPHTH 15.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.007>

A.Liyassova^{1*} , Z.Madalieva² , Sh. Zakaryanova³ , G.Kassen⁴ ,

Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)

**e-mail: aigulkaznu.80@mail.ru*

ON THE STUDY OF RESILIENCE AS A FACTOR INFLUENCING THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract

In the context of the transformation of higher education, accompanied by digitalization and increased professional requirements, the problem of the psychological health of university teachers is becoming particularly relevant. In this regard, the study of resilience as a personal resource that supports the psychological stability and professional well-being of teachers is of particular importance. *The purpose* of this study is to analyze the level and structure of resilience of university teachers, as well as to identify its features depending on socio-demographic characteristics as a factor related to psychological health. *Methodology and methods.* The study was carried out within the framework of a cross-sectional design using quantitative methods. The data was collected through an online survey on the Google Forms platform. The study involved 483 university teachers aged 18-73 years. To assess resilience, S. Muddy's adapted methodology was used. The data was processed using descriptive statistics, the Kronbach internal consistency coefficient, as well as parametric and nonparametric comparative analysis methods. The level of statistical significance was assumed to be $p < 0.05$. *The results of the study* showed that the resilience of most teachers is at an average level. The most pronounced component is engagement, while risk-taking is the least pronounced. There were no gender differences in the level of resilience and its components, but age differences were found in individual components, which indicates the variability of the structure of resilience at different stages of professional development with relative stability of the integral indicator. *The scientific novelty* lies in the identification of structural and age-related features of the resilience of university teachers in modern conditions. *The practical significance* is determined by the possibility of applying the results in the development of psychological support and burnout prevention programs aimed at developing engagement, subjective control and adaptation to changes in the educational environment.

Keywords: resilience, psychological health, university teachers, professional stress, risk taking.

Лиясова А., Мадалиева З.Б., Закарьянова Ш., Қасен Г.А.

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

*e-mail: aigulkaznu.80@mail.ru

УНИВЕРСИТЕТ ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫНА ӘСЕР ЕТЕТІН ФАКТОР РЕТІНДЕ ӨМІРШЕҢДІКТІ ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕСІНЕ

Аннотация

Цифрландырумен қызметке қойылатын талаптардың жоғарылауымен қатар жүретін жоғары білім берудің трансформациясы жағдайында жоғары оқу орындары оқытушыларының психологиялық денсаулығы мәселесі ерекше өзекті болып отыр. Осыған байланысты педагогтардың психологиялық тұрақтылығы мен кәсіби әл-ауқатын қолдайтын тұлғалық ресурс ретінде өміршеңдікті зерттеу ерекше маңызға ие. Бұл зерттеудің мақсаты жоғары оқу орындары оқытушыларының өміршеңдігінің деңгейі мен құрылымын талдау, және оның әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктер тұрғысынан психологиялық денсаулық факторы ретінде айқындай болып табылады. Әдістері. Зерттеу кросс-секциялық дизайн негізінде сандқ әдістерді қолдану арқылы жүргізілді. Деректер Google Forms платформасында онлайн сауалнама арқылы жиналды. Зерттеуге 18 бен 73 жас аралығындағы 483 университет оқытушылары қатысты. Тұрақтылықты бағалау үшін С.Маддидің бейімделген әдісі қолданылды. Деректер сипаттамалық статистиканы, Кронбахтың ішкі сәйкестік коэффициентін, параметрлік және параметрлік емес салыстырмалы талдау әдістерін қолдана отырып өңделді. Статистикалық маңыздылық деңгейі $p < 0,05$ -ке тең деп қабылданды. Зерттеу нәтижелері мұғалімдердің көпшілігінің өміршеңдігі орташа деңгейде екенін көрсетті. Ең жоғарғы деңгейде қатысушылық компоненті болса, ал тәуекелге дайындық ең аз деңгейде байқалады. Өміршеңдік деңгейінде және оның компоненттерінде гендерлік айырмашылықтар анықталған жоқ, бірақ жеке компоненттерде жас айырмашылықтары анықталды, бұл интегралды индикатордың салыстырмалы тұрақтылығымен кәсіби қалыптасудың әртүрлі кезеңдеріндегі өміршеңдік құрылымының өзгергіштігін көрсетеді. Ғылыми жаңалық-қазіргі жағдайда жоғары оқу орындары оқытушыларының өміршеңдігінің құрылымдық және жас ерекшеліктерін анықтау. Практикалық маңыздылығы білім беру ортасындағы өзгерістерге бейімделуді, субъективті бақылауды дамытуға бағытталған психологиялық қолдау және күйзелістің алдын алу бағдарламаларын әзірлеу кезінде алынған нәтижелерді қолдану мүмкіндігімен анықталады.

Түйінді сөздер: Өміршеңдік, психологиялық денсаулық, жоғары оқу орны оқытушылары, кәсіби стресс, тәуекелді қабылдау.

А.Лиясова^{1*}, З.Б. Мадалиева², Ш.Закарьянова³, Г.А. Қасен⁴

Казахский национальный университет им. Аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

*e-mail: aigulkaznu.80@mail.ru

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ФАКТОРА, ВЛИЯЮЩЕГО НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Аннотация

В условиях трансформации высшего образования, сопровождающейся цифровизацией и повышением профессиональных требований, проблема психологического здоровья преподавателей вузов становится особенно актуальной. В связи с этим изучение жизнестойкости как личностного ресурса, поддерживающего психологическую стабильность

и профессиональное благополучие педагогов, имеет особое значение. *Целью данного исследования* является анализ уровня и структуры жизнестойкости преподавателей вузов, а также выявление ее особенностей в зависимости от социально-демографических характеристик как фактора, связанного с психологическим здоровьем. *Методы.* Исследование проводилось в рамках перекрестного анализа с использованием количественных методов. Данные были собраны с помощью онлайн-опроса на платформе Google Forms. В исследовании приняли участие 483 преподавателя университетов в возрасте от 18 до 73 лет. Для оценки устойчивости использовалась адаптированная методика С. Мадди. Данные были обработаны с использованием описательной статистики, коэффициента внутренней согласованности Кронбаха, а также параметрических и непараметрических методов сравнительного анализа. Уровень статистической значимости принимался равным $p < 0,05$. *Результаты исследования* показали, что жизнестойкость большинства учителей находится на среднем уровне. Наиболее выраженным компонентом является вовлеченность, в то время как готовность к риску является наименее выраженной. Не было выявлено гендерных различий в уровне жизнестойкости и ее компонентах, но были обнаружены возрастные различия в отдельных компонентах, что свидетельствует о вариабельности структуры жизнестойкости на разных этапах профессионального становления при относительной стабильности интегрального показателя. *Научная новизна* заключается в выявлении структурных и возрастных особенностей жизнестойкости преподавателей вузов в современных условиях. *Практическая значимость определяется* возможностью применения полученных результатов при разработке программ психологической поддержки и профилактики эмоционального выгорания, направленных на развитие вовлеченности, субъективного контроля и адаптации к изменениям в образовательной среде.

Ключевые слова: жизнестойкость, психологическое здоровье, преподаватели вузов, профессиональный стресс, принятие риска.

Introduction. In the context of the transformation of modern higher education, the professional activity of a university teacher is characterized by a high level of tension, a multifactorial presence of requirements and an increase in the psychological load. The intensification of the educational process, the digitalization of teaching, the expansion of administrative functions, the constant professional self-development and the need for scientific activity create conditions for chronic stress that contribute to reducing the psychological well-being and professional stability of teachers. In this regard, it is especially relevant to study individual resources that ensure the preservation of psychological health and adaptation to professional stresses. One of such resources in modern psychology is resilience, conceptualized by S. Maddi as an integrative personal education that includes engagement, control, and risk-taking.

Resilience reflects a person's ability to maintain inner stability, an active lifestyle, and a subjective sense of meaningfulness in the face of uncertainty and stressful influences. Numerous foreign and domestic studies have shown that resilience helps to reduce the negative effects of stress, prevents the development of emotional burnout and acts as a significant predictor of the psychological health of representatives of socio-humanitarian professions. Despite the growing interest in the problem of psychological health of teachers, research on the resilience of higher school teachers remains fragmentary. Most studies focus on the study of emotional burnout, occupational stress, or coping strategies, while resilience as a systemic personal resource of psychological health is insufficiently analyzed. Meanwhile, the specifics of the university teacher's activities, combining educational, scientific and organizational functions, require a deeper understanding of the mechanisms of psychological stability and factors contributing to the preservation of professional well-being. This problem becomes particularly important in an unstable social and educational environment, when a teacher is forced to constantly adapt to changing requirements, while maintaining the quality of the educational process and personal involvement in professional activities. In this context, resilience can be considered not only as an individual psychological characteristic,

but also as a factor determining the level of psychological health of teachers and their ability to function effectively in the face of professional challenges. The relevance of this study is due to the need for an empirical analysis of the resilience of university teachers as a personal resource for psychological health, as well as identifying the features of its structural components depending on socio-demographic characteristics. The data obtained can be used in the development of programs for psychological support and prevention of professional burnout in the higher education system.

The purpose of this study is to study the resilience of university teachers as a factor affecting psychological health in the context of professional activity.

To achieve this goal, the following research questions were formulated in the study: What is the level of resilience of university teachers in modern professional conditions? Which components of resilience (engagement, control, risk-taking) are the most and least pronounced among higher school teachers? Are the indicators of resilience related to the socio-demographic characteristics of teachers (gender, age, professional status)? Can resilience be considered as a significant personal resource for the psychological health of university teachers?

In accordance with the set goal and research questions, the following research hypothesis was put forward: resilience is a significant personal resource for the psychological health of university teachers and is characterized mainly by an average and high level of severity, with the components of involvement and control dominating. It is also assumed that a higher level of resilience will be characteristic of teachers with extensive professional experience, reflecting the accumulation of adaptive resources in the process of professional development. The scientific novelty of the study is to expand the understanding of resilience as a factor of psychological health of higher school teachers and to identify the features of its structural components in the context of professional activity. The practical significance of the work is determined by the possibility of using the results obtained in the development of preventive and correctional programs aimed at strengthening psychological health and increasing the professional stability of university teachers.

Literature review. In modern health psychology, increasing attention is being paid to the study of personal resources that ensure a person's resistance to stress and the preservation of psychological well-being in conditions of prolonged professional stress. Within the framework of resource approaches, resilience occupies a special place, which is considered as a relatively stable system of personal attitudes that contribute to adaptation and maintenance of psychological stability in adverse and uncertain conditions. Classical empirical studies have shown that resilience performs a protective function, reducing the likelihood of developing negative psychological and somatic effects of stress and mediating the link between stressful life events and personal health (Kobasa, 1979). It was found that it is the features of subjective interpretation and experience of stressful situations, rather than the objective characteristics of stressors, that largely determine the psychological consequences of occupational stress. Further development of the concept of resilience is associated with the works of S. Maddi, in which this construct was presented as an integrative personal education, including three interrelated components: engagement, control, and risk-taking or challenge orientation (Maddi, 2002; Maddi, 2006). Involvement reflects the degree of a person's subjective involvement in an activity and experiencing it as meaningful and meaningful. Control characterizes a person's belief in the ability to influence the events of their own lives and the results of their professional activities. Risk acceptance is associated with a willingness to perceive change and uncertainty not as a threat, but as a source of experience and personal growth. This model has been widely recognized in foreign psychology and has formed the basis for the development of standardized psychodiagnostic techniques used in stress and psychological health research. Modern empirical studies carried out in recent years confirm the significant role of resilience as a resource of psychological health. The results of systematic reviews and meta-analytical studies indicate that resilience is consistently associated with lower levels of psychological distress, anxiety, and depressive symptoms, as well as higher rates of subjective well-being and life satisfaction (Kunzler et al., 2020; Liu et al., 2023). At the same time, it is emphasized that these connections are preserved while controlling other personal characteristics, which makes it possible to consider resilience as an independent and theoretically sound predictor of psychological

health. The study of resilience is particularly relevant in the context of professional activities associated with high emotional and cognitive stress. Teaching and working in the higher education system are traditionally among the professions with an increased risk of developing chronic stress and emotional burnout. Modern reviews show that teachers face a combination of high workload, lack of autonomy, administrative pressure and constant assessment of professional effectiveness, which contributes to the formation of a stable stress state (Madigan, Kim, 2021). In these conditions, personal resources, including resilience, become crucial for maintaining psychological health and professional stability. Empirical research in recent years confirms the protective role of resilience among teachers and teachers of higher education. It has been shown that a higher level of resilience is associated with less emotional exhaustion, reduced symptoms of burnout, and higher satisfaction with professional activities (Skaalvik, Skaalvik, 2021; Romano et al., 2021). At the same time, modern authors emphasize that the structural components of resilience can be correlated with professional and psychological outcomes in different ways. Engagement is closely related to professional motivation and the subjective meaning of work, control is associated with a sense of competence and reduced anxiety, while risk-taking reflects willingness to change, innovate, and adapt to the transformations of the educational environment (Fernet et al., 2020; Liu et al., 2022). In recent years, the problem of the psychological health of higher school teachers has become the subject of active scientific analysis. International studies conducted after 2020 indicate an increase in the level of psychological distress, emotional burnout and dissatisfaction with professional activities among academic staff, especially in the context of digitalization of education, increased demands on scientific productivity and the consequences of the COVID-19 pandemic (Pressley, 2021; Alif et al., 2024). The academic environment is increasingly characterized by a high degree of uncertainty, a multiplicity of professional roles, and blurring of the boundaries between work and personal time, which increases the importance of personal resources that provide psychological stability. In the framework of modern higher education research, resilience is considered as an element of resource models of professional well-being. Works devoted to the formation of a culture of well-being in the university environment emphasize the need for an integrated approach to teacher support, including both organizational conditions and the development of individual psychological resources (Brewster et al., 2022, Büchi, 2024). In this context, resilience is an important mechanism for maintaining psychological health and professional engagement in conditions of sustained professional stress.

In the post-Soviet and Central Asian context, including Kazakhstan, the problem of psychological health of teachers is also becoming increasingly relevant. Modern research shows that the well-being of teachers is closely related to the conditions of professional activity, satisfaction of basic psychological needs and a subjective sense of professional autonomy (Malkin et al., 2019; regional studies 2020-2024). Despite the fact that resilience is rarely considered in these works as an independent construct, the data obtained emphasize the importance of personal and resource factors in maintaining the psychological health of teaching staff. Thus, the analysis of modern foreign and domestic research allows us to consider resilience as a significant personal resource of psychological health and professional stability of teachers. At the same time, there remains a shortage of empirical works in the scientific literature aimed at studying the resilience of higher school teachers, especially in the context of the transformation of the educational environment and in the post-Soviet space. This determines the need for further research focused on analyzing the level and structure of university teachers' resilience and clarifying its role as a factor of psychological health, which determines the relevance of this study.

Materials and methods. The present study is based on the personality-resource and health psychology approaches, in which psychological health is considered as a result of the interaction of professional requirements and individual resources of the individual. S. Maddi's concept of resilience was used as the methodological basis of the study, according to which a person's ability to maintain psychological stability under stress is determined by a system of stable attitudes, including engagement, control and risk acceptance.

This approach allows us to consider resilience not only as an individual psychological characteristic, but also as a factor in maintaining psychological health in professional activities. The study was organized in the form of a cross-sectional empirical study using quantitative methods. Such a design is reasonable for studying the prevalence and structure of personal resources in a professional group, as well as for analyzing the relationships between psychological characteristics and socio-demographic parameters. The choice of cross-sectional design is determined by the purpose of the study aimed at identifying the current level of resilience of university teachers in a modern educational environment. Empirical data was collected using an online questionnaire developed and distributed on the Google Forms platform. The choice of this tool was determined by its accessibility, ease of use and the ability to cover a wide geographical sample of university teachers. The use of the online format provided standardized conditions for completing the questionnaire, as well as minimized the researcher's influence on the respondents' responses. The questionnaire was distributed through electronic mailings and professional teaching communities, which made it possible to involve teachers of various ages and professional status. Participation in the study was voluntary. Before filling out the questionnaire, the respondents were provided with information about the research objectives, the principles of anonymity and confidentiality, as well as the right to refuse to participate at any stage. The answers were recorded in an impersonal form and used exclusively in a generalized form for scientific purposes, which meets the basic ethical requirements for conducting psychological research. 483 university teachers participated in the study. The age range of the respondents ranged from 18 to 73 years old, which ensured representation of various stages of professional and life development. The heterogeneity of the sample by age and professional status allowed us to consider the data obtained as reflecting a wide range of conditions and contexts of professional activity in the higher education system. The S. Maddi resilience methodology was chosen to measure resilience, as it is one of the most theoretically sound and empirically validated methods for evaluating this construct. Unlike alternative tools that focus primarily on measuring resilience, stress tolerance, or coping strategies, the Maddi technique allows you to assess resilience as an integrated personal resource that includes cognitive, motivational, and behavioral components. This corresponds to the purpose of this study, which aims to analyze resilience as a factor of psychological health, rather than as a situational response to stress. In addition, the Maddi technique is widely used in studies of occupational stress and psychological health of teachers and representatives of other professions associated with high emotional stress, which ensures comparability of the results obtained with data from previous studies. In this study, an adapted version of the methodology was used, which includes 43 statements. The reduction in the number of points compared to the original version was due to the technical features of the online survey and did not affect the theoretical structure of the measured construct. The respondents assessed the degree of agreement with the statements of the questionnaire on the Likert scale. When processing the data, the forward and reverse scaling of individual points was taken into account. The calculation of the integral indicator of resilience and the indicators of its components of engagement, control and risk acceptance was carried out in accordance with the key methodology. The reliability of the adapted version of the questionnaire was assessed using the Cronbach internal consistency coefficient, the values of which corresponded to generally accepted criteria for the reliability of psychodiagnostic techniques. Statistical data processing was carried out using descriptive and comparative statistical methods. The average values, standard deviations, and minimum and maximum values on the resilience scale and its components were calculated. Parametric and nonparametric methods were used to analyze the differences between the groups of respondents, depending on the nature of the data distribution. The level of statistical significance was assumed to be $p < 0.05$. The obtained results were interpreted taking into account the theoretical provisions of the concept of resilience and the data of modern research in the field of health psychology and educational psychology.

Results. 483 respondents participated in the study. According to the survey data, after normalization of text responses by gender, the sample was dominated by women (389; 80.5%), men made up 80 people (16.6%), others/ did not indicate gender – 14 people (2.9%). The age was correctly

indicated by 414 respondents in the range of 18-73 years ($M = 39.60$; $SD = 14.40$); the rest of the age responses contained omissions or incorrect values and were not included in age comparisons. When processing the data, a standard scheme for calculating the resilience test was used, to obtain indicators of engagement, control, risk acceptance, and an integral resilience indicator.

Table 1. *Descriptive statistics of resilience indicators (N = 483)*

Indicator	Average (M)	Standard. off (SD)	Min.	Max.
Engagement	33.75	9.22	6	54
Control	28,62	7.12	7	51
Risk taking	15,89	5.44	1	30
Resilience (bottom line)	78,25	19,40	21	132

The internal consistency of the Cronbach's alpha scales was: resilience $\alpha = 0.876$; engagement $\alpha = 0.789$; control $\alpha = 0.634$; risk acceptance $\alpha = 0.660$, which generally indicates acceptable reliability of the instrument for group analysis in this sample. These parameters correspond to approaches to the assessment of psychometric properties and the use of 45-point resilience meters in empirical research.

Table 2. *Comparison of resilience indicators by gender (Welch t-test)*

Indicator	Women (n = 389) M $\pm$ SD	Men (n = 80) M $\pm$ SD	p
Engagement	33,68 $\pm$ 9,12	34.81 $\pm$ 9.96	0,348
Control	28,41 $\pm$ 6,89	30,05 $\pm$ 8,29	0,102
Risk taking	15,85 $\pm$ 5,40	15,95 $\pm$ 5,74	0,890
Resilience (bottom line)	77,94 $\pm$ 18,92	80,81 $\pm$ 22,12	0,282

There were no statistically significant differences by gender in the severity of resilience and its components in this sample ($p > 0.05$).

Table 3. *Comparison by age group (ANOVA; age 18-73, n = 414)*

Age group	n	Engagement M $\pm$ SD	Control M $\pm$ SD	Risk acceptance M $\pm$ SD	Risk acceptance M $\pm$ SD
18-29	121	31,97 $\pm$ 8,97	28,51 $\pm$ 6,73	16,44 $\pm$ 5,39	16,44 $\pm$ 5,39
30-44	136	34,05 $\pm$ 9,72	29,46 $\pm$ 7,19	16,38 $\pm$ 5,94	16,38 $\pm$ 5,94
45-59	109	35,48 $\pm$ 8,47	28,49 $\pm$ 6,87	15,26 $\pm$ 5,06	15,26 $\pm$ 5,06
60-73	48	35,15 $\pm$ 9,93	27,94 $\pm$ 7,65	13,83 $\pm$ 4,80	13,83 $\pm$ 4,80

The analysis of variance showed differences between the age groups in terms of engagement ($p = 0.025$) and risk acceptance ($p = 0.015$), while the differences in control and overall resilience did not reach statistical significance ($p > 0.05$). Paired comparisons with the Bonferroni correction indicated that engagement was higher in the 45-59 group compared to 18-29 ($p_{adj} = 0.015$), and risk acceptance was higher in the 18-29 group compared to 60-73 ($p_{adj} = 0.017$).

Table 4. *Distribution of respondents by levels of resilience and its components (N = 483)*

Indicator	Low level, n (%)	Average level, n (%)	High level, n (%)
Engagement	92 (19,0%)	284 (58,8%)	107 (22,2%)
Control	118 (24,4%)	276 (57,1%)	89 (18,4%)
Risk taking	141 (29,2%)	251 (52,0%)	91 (18,8%)
Resilience (bottom line)	104 (21,5%)	279 (57,8%)	100 (20,7%)

For additional analysis of the data obtained, the respondents were distributed according to the levels of severity of resilience and its structural components. The levels were identified based on the empirical distribution of indicators in the sample using a standard approach to classifying values into low, medium and high levels, used in research using the S. Maddi resilience methodology. As shown in Table 4, the majority of the study participants have indicators of resilience and its components within the average level. The engagement indicator is the most pronounced in terms of the proportion of respondents with an average level, while the largest proportion of respondents with a low level is noted on the risk acceptance scale. A high level of integral resilience was found in about a fifth of the sample.

Discussion. The data obtained in the course of the study allow us to consider the features of the resilience of university teachers in the context of modern ideas about psychological health and professional stability. First of all, it should be noted that the predominance of the average level of resilience in the sample is consistent with the results of most foreign studies conducted using S. Maddi's methodology in professional groups characterized by high cognitive and emotional stress (Maddi, 2006; Eschleman et al., 2010). The average level of resilience is interpreted as the availability of basic personal resources sufficient to maintain psychological stability, but not excluding vulnerability to chronic occupational stress. The dominance of the involvement component in the structure of university teachers' resilience is one of the key results of the study. Similar data are presented in works devoted to educators and teachers, where engagement is considered as a reflection of professional identity, orientation towards meaning and the subjective significance of pedagogical activity (Chan, 2003; Skaalvik, Skaalvik, 2021). High involvement among teachers may be associated with awareness of the social importance of the profession, sustained motivation to transfer knowledge and maintain interest in professional activities even under high workload conditions.

At the same time, the less pronounced level of the risk-taking component is consistent with the results of studies showing that representatives of the academic environment tend to perceive changes and uncertainty as a source of stress rather than as an incentive for development (Pressley, 2021; Brewster et al., 2022). In conditions of strict regulation of the educational process, administrative control and high responsibility for performance, risk orientation may decrease, which is reflected in the structure of teachers' resilience. This result does not indicate a shortage of psychological resources, but rather indicates the specifics of the professional context of higher education. The data obtained on the absence of statistically significant differences by gender in the level of resilience and its components correspond to a number of foreign studies, which emphasize that in professional teaching groups, gender differences are inferior in importance to the influence of organizational and contextual factors (Eschleman et al., 2010; García-Carmona et al., 2019). This allows us to consider the resilience of university teachers as a universal personal resource that does not depend directly on gender. The analysis of age differences revealed a more complex picture. On the one hand, the absence of significant differences in the integral indicator of resilience indicates the relative stability of this personal resource at different stages of life and professional path. On the other hand, the revealed differences in the components of engagement and risk acceptance indicate that the structure of resilience can transform with age. Higher involvement among middle-aged teachers may reflect professional maturity, accumulated experience, and the stability of professional identity, which is

consistent with data on the nonlinear dynamics of teachers' professional well-being (Madigan and Kim, 2021; Fedorov, 2020). The reduction in risk acceptance among older age groups is also confirmed in foreign studies, which note that with age, the focus on stability and predictability of the professional environment increases, while the willingness to change and experiment may decrease (Maddi, 2002). In the context of higher education, this may be due to both institutional constraints and the subjective experience of interacting with reforms and transformations of the educational system. The results obtained confirm the idea of resilience as a significant personal resource for the psychological health of university teachers. The structural features of resilience identified in the study reflect the specifics of professional activity in the academic environment and are consistent with the data of modern research in the field of educational psychology and health psychology. At the same time, the results indicate the need for a differentiated approach to supporting the psychological health of teachers, taking into account age characteristics and resilience components, which is of practical importance for the development of psychological support programs in the higher education system.

Conclusion. The conducted research made it possible to obtain a holistic view of the resilience of university teachers as a personal resource related to psychological health in the context of modern professional activity. Based on the analysis of empirical data, it was found that the resilience of the majority of the study participants is characterized mainly by an average level of severity, which indicates that teachers have basic adaptive resources that allow them to maintain psychological stability under conditions of professional stress, but do not exclude vulnerability to chronic stress. A structural analysis of resilience has shown that the most pronounced component is engagement, reflecting professional involvement, the subjective importance of teaching activities and the preservation of semantic orientation in work. At the same time, the risk-taking component turned out to be the least pronounced, which indicates the limited willingness of teachers to perceive change and uncertainty as a resource for development. This result reflects the specifics of the academic environment, characterized by high regulation and external requirements, and does not indicate a lack of resilience as such. The absence of statistically significant differences by gender in the level of resilience and its components allows us to consider this personal resource as a universal characteristic of university teachers, formed mainly under the influence of professional context rather than gender factors. At the same time, the revealed age differences in individual components of resilience indicate the dynamic nature of its structure. Higher involvement among middle-aged teachers and lower risk-taking among older age groups reflect the peculiarities of professional development and accumulation of experience in the higher education system. The results obtained confirm the idea of resilience as a significant personal resource for the psychological health of university teachers and allow us to clarify its structural features in a professional context. The study showed that resilience is not a static characteristic, but is manifested through a different configuration of components at different stages of the professional path. This highlights the need for a differentiated approach to supporting the psychological health of teachers, taking into account age and professional characteristics.

The practical significance of the research lies in the possibility of using the data obtained in the development of programs for psychological support and prevention of professional burnout in the higher education system. The emphasis on developing engagement and maintaining a subjective sense of control can help strengthen the psychological health of teachers, while creating conditions for safe acceptance of professional changes can be considered as a promising area of work with a risk-taking component. The findings provide the basis for further research aimed at in-depth analysis of teacher resilience and its role in ensuring sustainability and well-being in the context of higher education transformation.

References:

1. Kobasa, S. C. (1979). *Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
2. Maddi, S. R. (2002). *The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54(3), 173-185. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173>
3. Maddi, S. R. (2006). *Hardiness: The courage to grow from stresses*. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/17439760600619609>
4. Künzler, A. M., Helmreich, I., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., & Wessa, M. (2020). *Psychological interventions to foster resilience in healthcare professionals*. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (7), CD012527. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012527.pub2>
5. Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). *Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit*. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
6. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Teacher burnout: Relations between emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation*. *Teacher Development*, 25(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
7. Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., Gagné, M., & Forest, J. (2020). *Transformational leadership and teacher burnout*. *Educational Psychology*, 40(6), 703-719. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1642833>
8. Pressley, T. (2021). *Factors contributing to teacher burnout during COVID-19*. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
9. Brewster, L., Jones, E., Priestley, M., Wilbraham, S., & Hughes, G. (2022). *Cultures of wellbeing and mental health in the university setting*. *Journal of Further and Higher Education*, 46(4), 548-560. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986473>
10. Alif, F.S., et al. (2024). *Health and wellbeing of staff working at higher education institutions globally*. *BMC Public Health*, 24, Article 365. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19365-1>
11. Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., & Li, T. (2023). *Affect and resilience on mental health*. *Journal of Affective Disorders*, 320, 239-247. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.091>
12. Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2021). *Students' and teachers' well-being and resilience during the COVID-19 pandemic: A systematic review*. *Educational Psychology Review*, 33, 1143-1185. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09618-0>
13. García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). *Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis*. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
14. Büchi, M. (2021). *Digital well-being theory and research*. *New Media & Society*, 26(1), 172-189. <https://doi.org/10.1177/14614448211056851>
15. Fedorov, A., Ilaltdinova, E., & Frolova, S. (2020). *Teachers' professional well-being: State and factors*. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1698-1710. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.08050>

Information about the authors:

Liyassova Aigul – corresponding author, Master of Psychological Sciences, PhD student of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aigulkaznu.80@mail.ru

Madalievа Zabira Bekeshovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: madalievaz.b@gmail.com

Zakaryanova Shynar – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Philosophy, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: shynarzakaryanova@gmail.com

Kassen Gulmira Amankyzy – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gulmira.kassen@mail.

Авторлар туралы мәлімет:

Лияссова А. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының магистрі, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: aigulkaznu.80@mail.ru

Мадалиева З.Б. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: madalievaz.b@gmail.com

Закарянova Ш. – психология ғылымдарының кандидаты, философия кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: shynarzakaryanova@gmail.com

Кассен Г.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: gulmira.kassen@mail.ru

Сведения об авторах:

Лияссова Айгуль – автор для корреспонденции, магистр психологических наук, докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: aigulkaznu.80@mail.ru

Мадалиева Забира Бекешовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: madalievaz.b@gmail.com

Закарянova Шынар – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры философии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: shynarzakaryanova@gmail.com

Кассен Гүльмира Аманкызы – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: gulmira.kassen@mail.ru

Д.И. Ордагулова¹ , Л.О. Сарсенбаева¹ , А.И. Гарбер² 

¹Туран университеті (Қазақстан, Алматы қаласы)

²Clinik Reinhardshöhe (Germany, Hessen, Bad Wildungen)

*e-mail: diana.issayevna@gmail.com

ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДА ТҰЛҒАЛЫҚ СӘЙКЕСТІЛІК ТҮСІНІГІ ЖӘНЕ ТЕОРИЯЛЫҚ МОДЕЛЬДЕРІ

Аңдатпа

Сәйкестілік мәселесі қазіргі психологиядағы өзекті мәселелердің бірі. Соңғы жылдары бұл бағыт ерекше қарқынмен дамып келеді: жаңа теориялық модельдер ұсынылып, жаңа үлгідегі сауалнамалар құрастырылып, кеңінен қолданылуда. Зерттеулер ауқымы да айтарлықтай кеңейді, олар тек үрдістер, өлшемдер мен стильдер арасындағы өзара байланыстарды талдаумен шектелмей, сәйкестіліктің қалыптасу барысындағы даму траекторияларын, сондай-ақ оның алғышарттары мен салдарын да қамтиды. Бұл мақалада қарастыралатын модельдердің басым бөлігі соңғы бірнеше жыл ішінде жан-жақты зерттелген. Тұлғалық сәйкестіліктің жаңа модельдері сәйкестіліктің қалай қалыптасатынына (үрдіске бағдарланған модельдер, сәйкестілік стильдері), сәйкестілік мазмұнына (нарративті сәйкестілік) немесе осы екі бағытты қатар қамтуға (мысалы, үрдіске бағдарланған парадигма аясында сәйкестіліктің әртүрлі салаларын зерттеу) басымдық береді. Сонымен қатар, адамның өз әлеуетін тану арқылы өзінің сәйкестілігін анықтауға негізделген бағыт та бар, ол эвдемониялық сәйкестілік деп аталады.

Түйін сөздер: сәйкестілік, тұлғалық сәйкестілік, сәйкестілік статусы, сәйкестілік стильдері, эвдемониялық сәйкестілік.

Д.И. Ордагулова¹, Л.О.Сарсенбаева¹, А.И.Гарбер²

Университет Туран (Казахстан, Алматы)

²Clinik Reinhardshöhe (Germany, Hessen, Bad Wildungen)

*e-mail: diana.issayevna@gmail.com

ПОНЯТИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация

Вопрос идентичности является одним из наиболее актуальных в современной психологии. В последние годы эта область развивается быстрыми темпами: были предложены новые теоретические модели, разработаны и широко используются новые опросники. Значительно расширился и охват исследований, включающих не только анализ взаимосвязей между процессами, измерениями и стилями, но и траектории развития в формировании идентичности, а также ее предпосылки и последствия. Большинство моделей, рассматриваемых в данной статье, были подробно изучены в последние несколько лет. Новые модели личностной идентичности фокусируются на том, как формируется идентичность (модели ориентированные на процесс, стили идентичности), на содержании идентичности (нарративная идентичность) или на сочетании того и другого (например, изучение различных областей идентичности в рамках процессно-ориентированной парадигмы). Существует также направление, основанное на осознании собственной идентичности через осознание собственного потенциала, которое называется эвдемонической идентичностью.

Ключевые слова: идентичность, личностная идентичность, статусы идентичности, стили идентичности, эвдемоническая идентичность.

Ordagulova D.¹, Sarsenbayeva L.¹, Garber A.²

¹University of Turan (Kazakhstan, Almaty)

²Clinik Reinhardshöhe (Germany, Hessen, Bad Wildungen)

*e-mail: diana.issayevna@gmail.com

THE CONCEPT AND THEORETICAL MODELS OF PERSONAL IDENTITY IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Abstract

The question of identity is one of the most pressing in contemporary psychology. In recent years, this field has developed rapidly: new theoretical models have been proposed, and new questionnaires have been developed and widely used. The scope of research has also expanded significantly, encompassing not only the analysis of the relationships between processes, dimensions, and styles, but also developmental trajectories in identity formation, as well as its antecedents and consequences. Most of the models discussed in this article have been studied in detail in the past few years. New models of personal identity focus on how identity is formed (process-oriented models, identity styles), on the content of identity (narrative identity), or on a combination of both (for example, studying various domains of identity within a process-oriented paradigm). There is also a school of thought based on awareness of one's own identity through the recognition of one's own potential, which is called eudaimonic identity.

Keywords: identity, personal identity, identity statuses, identity styles, eudaimonic identity.

Кіріспе. Зерттеу аясында тұлғалық сәйкестілік түсінігі теориялық негізде айқындалып, тұжырымдалды. Зерттеу мақсатына сәйкес әртүрлі психологиялық тұжырымдамалар, теориялар, әдіснамалар мен деректер зерттеу материалы ретінде қарастырылды. Зерттеу тақырыбына сай тұлғалық сәйкестілік ұғымы, оның қалыптасуы мен құрылымына қатысты теориялық модельдері бойынша мәліметтерді талдау, жүйелеу және нақтылау негізгі зерттеу әдістері ретінде қолданылды. Қазіргі кезде тұлға психологиясы бойынша ғылыми еңбектерде «тұлғалық сәйкестілік» ұғымына назар аудару тенденциясы байқалады. Бұл кездейсоқ емес, себебі соңғы кездердегі әлеуметтік өзгерістерге байланысты өзін-өзі көрсету және таңдау мәселелеріне қызуғышлық артып келеді. Тарихи-философиялық тұрғыдан алғанда, «сәйкестілік» термині «сәйкес» ұғымынан шыққан және «барлық жағынан ұқсас немесе бірдей» мағынасында қарастырылды. Қазіргі заманғы дереккөздер сәйкестілік теорияларын «психикалық күйлердің мидың физикалық күйлерімен бірге жүретінін дәлелдейтін, ақыл мен тән мәселесіне қатысты тұрғы» деп анықтайды [1]. А. Ребердің психологиялық сөздігінде сәйкестілікті тұлға теориясынан алынған ұғым ретінде қарастыра отырып, өзін бірегей тұлға ретінде субъективті қабылдауы, үздіксіз «Мен» - імен байланысты адамның мәні ретінде анықтайды [2]. АРА психологиялық сөздігінде осыған ұқсас анықтама берілген: а) басқа кез-келген адаммен толық бөліспейтін физикалық, психологиялық жеке сипаттамаларымен анықталатын және б) бірқатар топтарға кіру (мысалы, этникалық) және әлеуметтік рөлдермен анықталатын өзіндік жекелік сезімі [3]. Сәйкестілік бойынша алғашқы толық нұсқаулықтардың бірі сәйкестілікті «Мен кімін?» деген сұраққа жауап ретінде анықтайды. Бұл жауап белгілі бір топтың мүшесі, қоғамдағы рөлдер, басқа адамдармен қарым-қатынас, өзін-өзі анықтау және т.б. сияқты аспектілерді қамтуы мүмкін. Тұлғалық сәйкестілік адамның өз әлеуметтік ортасына қатысты өзінің жеке және әлеуметтік қасиеттерін саналы ұғыну құбылысы ғана емес (алайда, батыстық сәйкестілік мәселесін зерттеушілердің көпшілігі оны ең алдымен, «Меннің» когнитивті репрезентациясы ретінде, яғни субъектінің өз әлеуметтік контекстінде өз «Менін» саналы түсінуі ретінде қарастыруды жөн көреді). Саналы ұғыну айқындылыққа сүйенеді, себебі оның тамыры адамның болмысы мен тәжірибесінде, тарихында, басқа адамдармен қарым-қатынасында жатыр. Тұлғалық сәйкестілік субъектінің

«Мен кіммін (қазір, ертең, бір жылдан кейін) және мен үшін бұл нені білдіреді?» деген сұрағына жауабы деуге келеді және оның жауабы адам өзіне осы сұрақты қойған кезде ғана табылады. Сұрақ болмаса, жауап та болмайды. Яғни, сәйкестілік Эриксон жазғандай «субъективті түрде шабыттандырылған тұтастық және теңдестіру сезімі» [4]. Арнайы білім мен өзіне «тоқта және ойлан» табанды талап қою арқылы ғана өмірлік мәселелерді талқылауға мүмкіндік беретін өзін-өзі саналы ұғыну мен өз Менінің мәнді көрінісінің рефлексивті дағдысы мен түсінік аппараты қалыптасады. «Сәйкестілік» ұғымын толық түсіну үшін XIX ғасырдың басынан бастап, қазіргі заманға дейінгі мәселеге қатысты көзқарастар эволюциясын қарастыру қажет. XIX ғасырдың басында «сәйкестілік» термині алғаш рет У.Джеймс, Э.Эриксон, Ч.Кули, Дж.Мид, Д.Марсиа және т.б. ғалымдардың еңбектерінде талданады. Өзіндік сана ілімінің негізін салушы У.Джеймс тұлғалық сәйкестілікті «субъектінің бірізділігі, өзін-өзі сәйкестендіруі мен өзін «нақты», шығармашыл, көздеген жолын жүзеге асырушы субъект ретінде сезінуі» деп түсіндірді [5]. У.Джеймс бойынша, тұлғалық сәйкестілік – бұл, өзі туралы білім мен өзін түсіну арқылы өзін анықтайтын субъектінің тұрақтылығы.

К. Ясперс сәйкестілікті саналы «Меннің» төрт формалды белгісінің бірі ретінде сипаттайды. К.Ясперс анықтаған бірінші белгі – өзін белсенді жаратылыс ретінде түсінуі; екіншісі – өзінің біртұтастығын түсінуі; үшінші белгі – өз сәйкестілігін түсінуі (мен бұрын қандай болдым, қазір де сондаймын); төртіншісі – «Мен» әлемі басқа әлемдерден ерекше екенін түсіну [6]. Джон Локк тұлғалық сәйкестілік кілті жан немесе тәннің субстанциясында емес, санада деп есептейді. Оның пікірінше, мені «Мен» ететін – ол, менің өз тәжірибемді есте сақтап, түсіну қабілетім [7]. Дүниежүзілік ғылыми қоғамдастықтың тұлғалық сәйкестілік құбылысы туралы идеяларын теориялық талдау көптеген тұрғыларды анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеулердегі негізгі мәселе - тұлғалық сәйкестіліктің қалыптасу механизмдері мен детерминанттары мәселесі.

Тұлғалық сәйкестілік бойынша қазіргі заманғы идеялар Э.Эриксонның көзқарастарынан бастау алады. Э.Эриксонның дамудың эпигенетикалық тұжырымдамасында Эго-сәйкестілік өзінің сәйкестілігін саналы ұғыну сезімі ретінде де, оның біртұтастығы мен сабақтастығына бейсаналы ұмтылысы ретінде де және топ құндылықтарымен бірігуі ретінде түсіндіріледі. Оның теориясында Эго-сәйкестілік дамудың үздіксіз, біртұтас, сызықты емес үрдісі. Сәйкестіліктің құрылымдық компоненттерінің бірігу және саралану үрдістері Эго-сәйкестіліктің үздіксіз даму үрдісін сипаттайды. Ішкі және сыртқы факторлардың бірлігі ретіндегі Эго-сәйкестілік құрылымының тұтастығы Эгоның интеграциялық әрекетімен қамтамасыз етіледі.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Сәйкестілік сезімі бізді өмір бойы сүйемелдейді, біз оны «психоэлеуметтік қанағаттың», «өзімізді еркін сезінудің» оңтайлы сезімі ретінде сезінеміз және өміріміздің дағдарысты сәттерінде ғана біз оған аса үлкен мән береміз. Ол жеткіншектік шақта өзінің шарықтау шегіне жетеді. Балалық шақтың соңы – Эриксон «ішкі сәйкестілік сезімі» деп атаған психикалық тұтастықтың пайда болатын кезеңі. Осы сәтте адамның өзін өткен шақтағы, қазіргі және болашаққа қатысты сезімдерінің арасындағы және адамның өзі туралы көзқарасы мен өзгелердің көзқарасы арасындағы байланысты байқауға болады. Сәйкестіліктің қалыптасуы психикалық іс-әрекеттің барлық деңгейлерінде көбіне бейсаналы түрде жүреді. Бұл үрдіс «бір мезгілде бейнелеу және қабылдау үрдісі» болып табылады. Нәтижесінде, екі негізгі құрамдас бөліктен тұратын ерекше психологиялық конфигурация қалыптасады: 1) өзін-өзі бағалауы мен маңызды адамдардың өзін бағалауын салыстыру; 2) өзгелердің индивид туралы пікірін оның өзін осы басқалардың пікірімен салыстырғанда қалай қабылдайтындығын салыстыру. Эриксон балалық шақта бала өз ортасындағы көптеген беделді адамдармен өзін сәйкестендіреді деп есептеді. Сәйкестілік барлық маңызды сәйкестендірулерді қамтиды, алайда оларды кейбіреулерінен бас тарта отырып, кейбіреулерін өзара ассимиляциялап, жаңа конфигурацияға біріктіріп біртұтас, себепті байланысқан құрылымды жасау мақсатында өзгертеді. Бұл дамушы конфигурация субъект тәжірибесіндегі жаңа әсерлерден Эгоны қалыптастыра отырып, балалық шақта біртіндеп қалыптасады және

психологиялық қасиеттерді, тұрақты мотивтер мен қажеттіліктерді, әлеуметтік мақұлданған қабілеттерді, мәнді сәйкестендірулерді, тиімді қорғаныс механизмдері мен біртіндеп игерілген әлеуметтік рөлдерді қамтиды. Осы тұрғыдан алғанда, басқа адамдардың ішкі әлемі мен олардың қарым-қатынас ортасы сәйкестілікті зерттеуде үлкен мәнге ие. «Даму тұрғысынан, - деп жазады Э.Эриксон, - біздің өткен шақтағы ортамыз бізге үнемі әсер етіп отырады». Сәйкестілік – бұл, «қорғаныс құралы», «статикалық және өзгермейтін нәрсе емес». Индивидтің сәйкестілігі «бала өзі тәуелді болған адамдарға ұқсауды қалаған және қажет еткен ерте кезеңдегі барлық дәйекті сәйкестендірулердің жиынтығын қамтиды, бырақ онымен шектелмейді». Баяу өзгеруі мен сана тұрғысынан әлсіз қабылдануы балалық шақтағы сәйкестіліктің ерекшелігі болып табылады. Балада бірнеше сәйкестендіруді сәтті сынақтан өткізу нәтижесінде, үлкен болу және кіші болуға қатысты түсініктер мен кезең-кезеңімен психоәлеуметтік тәжірибелер арқылы тексерілетін және сәйкестіліктің бір бөлігіне айналатын түсініктер қалыптаса бастайды. Балалық сәйкестендірулерді индивид «әлеуметтену және құрдастарымен бәсекелестік барысында қол жеткізілген сәйкестендірудің жаңа түріне» бағындырады. Тәрбиелеу және терапия нәтижесінде кейбір қажетсіз сәйкестендірулерді ауыстыруға болады, дегенмен сәйкестілік қалыптасуының бастапқы бағыты айтарлықтай тұрақты болып қалады, бұл субъект Эгосының үздіксіздігі мен жүйелілігін өзінің де, өзгелердің де қабылдауын қамтамасыз етеді.

Сәйкестілікті қалыптастыру бойынша ерекше қарқынды жұмыс қоғаммен белгілі бір тұрақты қарым-қатынас орнату және өзінің даму перспективаларын анықтау кезеңі болып табылатын жасөспірімдік кезеңде жүреді. Белгілі бір кезеңдерде сәйкестіліктің қалыптасуындағы дағдарыстар ұрпақтар сабақтастығымен байланысты. Аға ұрпақтың құндылықтары, бағыттары мен мұраттарының анық болмауы жастардың өзін-өзі түсінуінде қиындықтар туғызады. Аға ұрпақ мұраттарын өмірге өз көзқарасын қалыптастыру үшін бағдар ретінде немесе сол мұраттардың өзін қабылдап, ұстануға болады. Әлеуметтендіру және тәрбиелеу ортасының нақты тұжырымдалған ұстанымы адамның өмірдегі өз рөлін анықтап, қабылдауын жеңілдетеді.

Эриксонның пікірінше, сәйкестіліктің қалыптасуы жеткіншектік шақта басталып, аяқталмайды. Дегенмен, жеткіншектік шақ осы міндетті орындауда өте маңызды кезең болып табылады, себебі дәл осы кезеңде балада «Мен кімін?» деген сұрақ туындайды. Бұл сұраққа жауап беру адамдарға жеке және өмірлік өзгерістерге қарамастан, өмірдің әртүрлі қиындықтарын жеңуге көмектеседі. Сәйкестілік сезімі еркін сипатта болып, әрі қарай қалыптасуы ересек өмірде жалғасын табуы мүмкін, алайда оны жеткіншектік кезеңде қалыптастыру керек. Көптеген зерттеулер жеткіншектік кезеңнің аяғы мен жиырма жас аралығын қамтитын жасөспірімдік кезеңді сәйкестілік мәселелерін шешудегі маңызды кезең деп есептейді. Эриксон «болмыс сапасы» деп атаған эго-сәйкестілікті негіздейтін екі негізгі факторды анықтайды. Біріншіден, бұл адамның уақыт пен кеңістіктегі болмысының үздіксіздігі мен өзіне өзін теңестіру сезімі; екіншіден, осы теңестіру мен үздіксіздікті айналасындағылардың, «маңызды адамдардың» мойындауы. Дәл осы фактор, үнемі ішкі мен сыртқыны байланыстыратын психологиялық механизм «балалық шақтағы маңызды сәйкестендірулердің іріктеліп, бөлінуін және «Мен» бейнелерінің біртіндеп интеграциялануын және сәйкестілік сезіміне қол жеткізумен аяқталуын» қамтамасыз етеді. Ол, сондай-ақ, адам өміріндегі ең динамикалық және ресурсты қарама-қайшылықты тудырады: айқын, басқалардан ерекше және автономды болу және өз қасиеттерің мен тұтастығыңды сол басқалардың мойындауы. Басқалармен мойындалу субъектінің өз сәйкестілігі үшін ең маңызды деп есептейтін қасиеттерін басқалардың тәуелсіз болмыс ретінде көруін білдіреді. Эриксонның психоәлеуметтік теориясы сәйкестілікке қатысты заманауи тұрғылардың негізі болып табылады. Эриксон «Мен кімін?» деген сұраққа жауап бере отырып, сәйкестілік дағдарысын жеңуде жеткіншектік кезеңнің маңыздылығын және бұл сұрақ өмірдің әр кезеңінде қайта пайда болуы мүмкін екенін атап көрсетеді.

Нәтижелер және оларды талдау. Э.Эриксон теориясының негізгі ережелері эмпирикалық түрде негізделіп, J.E.Marcia, M.D.Berzonsky, S.Waterman еңбектерінде және олардан шығатын үрдіске бағытталған үлгілерде (Босма және Куннен; Крочетти, Рубини және Мьюс; Гротевант; Люик; Уитборн, Снид және Скалтити), Берзонскидің сәйкестілік стильдерінің әлеуметтік-когнитивті үлгісінде ұсынылды. J.E.Marcia тұлғалық сәйкестілік мәселелерді шешу паттерндері арқылы көрініс тапқан қажеттіліктер, жеке тарих, құндылықтар, сенімдер, қабілеттер жүйесін білдіретін статустық сәйкестілік тұжырымдамасының авторы. Сәйкестіліктің даму үрдісін таңдалған сәйкестілікті ұстануға міндеттеме алуды білдіретін сәйкестіліктің ықтимал нұсқаларын іздеу кезеңі және қабылдау кезеңі түрінде қарастыра отырып, J.E.Marcia сәйкестіліктің диффузды (ізденіс жоқ, міндеттеме алынбаған), мерзімінен бұрын қалыптасқан (ізденіс жоқ, міндеттеме алынған), мораторий (ізденіс бар, міндеттеме алынбаған), қол жеткізілген (ізденіс бар, міндеттеме алынған) даму кезеңдерін ажыратты. Даму кезеңдері сәйкестілік статустары ретінде де ұсынылады, олардың негізгі параметрлері – сәйкестілік дағдарысының және мақсаттар, құндылықтар, сенімдер және т.б. сияқты тұлғалық маңызды қасиеттердің болуы немесе болмауы. Диффуздық сәйкестілік статусына ие адамды дағдарыстан өтпеген немесе сәйкестілік дағдарысын жеңуге қабілетсіз, тұрақты сәйкестілік компоненттері жоқ және оған ұмтылмайтын адам ретінде сипаттайды, бұл оны жоғары мазасыздық, пессимистік көңіл-күй, апатия, шеттетілу, дәрменсіздік және сол сияқты негативті күйлерге алып келеді. J.E.Marcia диффузды сәйкестіліктің екі түрін ажыратады: тұрақты диффузды сәйкестілік және өзгерістерге бағытталған, прогрессивті диффузды сәйкестілік [8].

Мерзімінен бұрын қалыптасқан сәйкестілік статусына ие адам сәйкестілік дағдарысына тап болмаған және сәйкестіліктің тұрақты құрылымына тәуелсіз шешімдердің нәтижесінде емес, өзін беделді адамдармен сәйкестендіру нәтижесінде ие болған адам. Сәйкестіліктің мораторий статусы сәйкестілік дағдарысын шешу жолдарын белсенді түрде іздестіретін, дағдарысты шешу қажеттілігін сезінетін және тұлғалық сәйкестілікті құру үрдісіндегі тұлғаны сипаттайды. Сәйкестілік дағдарысын жеңе отырып, өз бетінше шешім қабылдауға дайындығы мен қабілетінің, өзінің жеке ерекшеліктерін, мақсаттары, құндылықтары мен сенімдерінің тұрақты жүйесін саналы ұғынудың нәтижесінде адам тұлғалық сәйкестілікке қол жеткізеді. J.E.Marcia пікірінше, мақсаттар, жоспарлар мен ережелер айқындалып, сыртқы әсерлер нәтижесінде сәйкестіліктің қалыптасу жолы мерзімінен бұрын қалыптасқан сәйкестілікке әкеледі. Саналы қабылданған тәуелсіз шешімдерге негізделген сәйкестіліктің қалыптасу жолы – сәйкестілікке жету жолы. Дж.Марсианың сәйкестіліктің статустық-кезеңдік үлгісі – мәні бойынша сәйкестіліктің даму үрдісін, яғни бір статустан екінші статусқа өту үрдісін түсіндірмейтін статикалық үлгі болып табылады. J.E.Marcia теориясын дамытуда алғашқы қадамдардың бірін Босма жасады. Ол міндеттемелерді қабылдау мен міндеттемемен сәйкестендірудің арасын ажыратты, себебі сәйкестендіру саласында адамның міндеттеме қабылдауы, адамның өзін сол міндеттемемен сәйкестендіретінін білдірмейді. Гротевант сәйкестілікке қатысты үрдіске бағыттылық көзқарасын алғашқы жариялағандардың бірі болды және сәйкестілік өмірдің әр саласында дамитынын атап өтті [9]. Стивен, Фрайзер және J.E.Marcia ұсынған үлгі мораторийге қол жеткізу циклдерін сипаттады және сәйкестілікті қалыптастыруда бірінен соң бірі орын алатын міндеттеме мен зерттеудің үздіксіз циклін көрсетті. Миус және оның әріптестері адамның міндеттемелерді сақтаудағы зерттеудің рөлін және зерттеу үрдісінің ағымдағы міндеттемелерді басқаруда үлкен рөл атқаратынын атап өтті. Сонымен қатар, Миус зерттеу және міндеттемені ықтимал төменгі немесе жоғары деңгейлері бар өлшемдер ретінде қайта қарастыруды ұсынды [10].

Осы нәтижелерге сүйене отырып, үрдіске бағытталған ең жиі зерттелетін екі үлгі әзірленді. Біріншісі үш сәйкестілік, екіншісі бес сәйкестілік үрдісін қамтиды. J.E.Marcia теориясынан алынған бірінші үлгіні Люикс және оның әріптестері [11] ұсынса, екінші үлгіні Крочетти және оның әріптестері ұсынды [12]. Люикс және оның әріптестері ұсынған бес өлшемді немесе бес үрдісті үлгі сәйкестіліктің екі циклын қамтиды: сәйкестілікті

қалыптастыру және сәйкестілікті бағалау. Сәйкестілікті қалыптастыру циклы міндеттемелерді қабылдауды және терең зерттеуді қамтиды. Міндеттеме қабылдау – бұл, сәйкестілік бойынша шешім қабылдау. Адам өзін міндеттемелермен сәйкестендірсе де болады, сәйкестендірмесе де болады. Тереңдетілген зерттеу барысында міндеттемелер туралы ақпарат жиналса, ауқымды зерттеулер барысында басқа мүмкіндіктер туралы ақпарат жиналады. Сәйкестілікті сақтау міндеттемелерді қабылдау және сәйкестендіру мен тереңдетілген зерттеу арасындағы өзара әрекеттестікті қамтиды. Бастапқыда үлгі төрт сәйкестендіру үрдісін қамтыды, бесінші сәйкестендіру үрдісі, яғни руминативті зерттеу, кейінірек ұсынылды. Циклдерге кірмейтін руминативті зерттеу руминативті ойлаумен байланысты зерттеудің бейімделмейтін формасы болып табылады.

Осы үрдістердің негізінде эмпирикалық жолмен бес сәйкестендіру статусын алуға болады: қол жеткізу, мораторий, қол жеткізу құқығынан айыру, мәселелі диффузия және алаңсыз диффузия. Алғашқы үшеуі J.E.Marcia ұсынған статустарға ұқсас. Негізгі айырмашылықтар диффузды статуста, дәлірек айтсақ, зерттеу үрдістерінің төмен деңгейімен және міндеттеме үрдістерінің төмен немесе орташа деңгейлерімен сипатталатын алаңсыз диффузияда жатыр.

Крочетти және т.б. ұсынған сәйкестендірудің үш факторлы үлгісі үш негізгі сәйкестілік үрдісін қамтиды: міндеттеме, терең зерттеу және міндеттемені қайта тұжырымдау. Ол адамның таңдауына сай келетін сәйкестілікті зерттеп, міндеттеме алу үрдістерінің бар немесе жоқтығына ғана назар аударып қоймай, олардың дәрежесіне көңіл бөледі. Осы үлгіге сәйкес сәйкестіліктің даму үрдісінде екі цикл бар: сәйкестіліктің қалыптасуы (міндеттеме және міндеттемені қайта тұжырымдауды қоса алғанда) және сәйкестілікті сақтау (міндеттеме және терең зерттеуді қоса алғанда) [12].

Осы үш үрдіске сүйене отырып, Крочетти, Рубини, Лайкс және т.б. эмпирикалық түрде бес сәйкестілік статусын шығарды: қол жеткізу, мерзімінен бұрын бас тарту, мораторий, мораторийге қол жеткізу мүмкіндіктерін іздеу және диффузия. Қол жеткізу жоғары міндеттеме, терең зерттеу және міндеттемені қайта қарастырудың төмен деңгейімен сипатталады. Мерзімінен бұрын бас тарту міндеттеменің орташа және жоғары деңгейімен және міндеттемелерді зерттеу мен қайта қараудың төмен деңгейімен сипатталады. Осы теория мен J.E.Marcia статустарындағы негізгі айырмашылық – мораторийдің екі типінде: біреуі көбірек бейімделгіш, екіншісі аз бейімделгіш. Мораторий статусындағы адамдар міндеттеменің төмен деңгейімен және міндеттемелерді қайта қараудың төмен және орташа деңгейлерімен сипатталады. Мораторийге қол жеткізу мүмкіндіктерін іздеу статусындағы адамдар барлық үш сәйкестілік үрдісінің жоғары деңгейіне ие. Және диффузия барлық үш үрдістің төмен деңгейімен сипатталады.

Сәйкестіліктің үш факторлы үлгісінде адамдар алдын ала міндеттемелерге ие болса, бес өлшемді үлгіде сәйкестілік ешқандай алдын ала міндеттемесіз қалыптасады.

J.E. Marcia идеялары сәйкестіліктің қалыптасу үрдісін өмірлік мәселелерді шешуге арналған копинг-стратегиялар арқылы ашатын M.D.Berzonsky зерттеулерінде және сәйкестілікті ізденіс, міндеттеме алу жеке экспрессивтілік кезеңдері арқылы сипаттайтын A.C.Ватерман зерттеулерінде дамыды. M.D.Berzonsky сәйкестілікті проблемалы жағдаяттарды шешудің жеке стилі ретінде қарастыра отырып, сәйкестілік өмірлік қиындықтарды күнделікті шешу арқылы қалыптасады деп атап көрсетеді. Оның пікірінше, өмір бойы өзгеріссіз қалатын субъектіге тән копинг-стратегияларының стилі қабылданған шешімдерді, жалпы алғанда, адамның бүгінін, болашағы мен өмір тарихын анықтайды. M.D.Berzonsky стратегияның үш стилін сипаттайды: 1) ақпараттық стиль – ақпаратты белсенді іздеу, қиындықтарды жеңуге бағытталған стратегия; стиль мораторийден сәйкестікке қол жеткізу кезеңіне өту кезеңінде қалыптасады; 2) нормативті стиль – конформды күрес стратегиясы; көбінесе алдын ала анықталған сәйкестілік кезеңінде көрінеді; 3) жалтару стилі – қиындықтарды жеңуде эмоцияға бағытталған күрес стратегиялары басым; диффузды сәйкестілікке тән. Сәйкестілікті анықтаудағы стильдік тәсіл M.D.Берзонскиге сәйкестіліктің статустық үлгісіне динамика қосуға мүмкіндік берді: ақпараттық стиль тұтас, дәйекті сәйкестіліктің алғышарты болып табылады; ригидті сәйкестілік нормативті стильмен байланысты; жүйесіз сәйкестілік күресу стратегияларының жалтару стилімен байланысты [13].

М.Д. Berzonsky сәйкестілікті индивид жасайтын тұлғалық конструкттар мен өзін-өзі көрсетуден тұратын «Меннің» нақты емес теориясы ретінде ұсынды. М.Д. Berzonsky сәйкестілікті қалыптастыруда когнитивті аспектіні енгізді және оны Декарт теориясымен байланыстырды: «біздің кім екенімізді ойлау және күмәндану сияқты когнитивті үрдістеріміз анықтайды». Басқа сәйкестілік теорияларымен салыстырғанда, М.Д. Berzonsky теориясында жеткіншектермен қатар ересектерге де көңіл бөлінеді. М.Д. Berzonsky үлгісі сәйкестілікті дамыту үрдісінде индивидтер қолданатын әлеуметтік-когнитивті стратегияларға бағытталған. М.Д. Berzonsky пікірінше, сәйкестілікті құрылым және үрдіс ретінде қарастыруға болады. Адамдар өздерінің жеке конструкттарын (үрдіс) ұйымдастырады және оларды когнитивті теорияларға (құрылым) синтездейді. Адамдар өзіндік теоретиктер болып табылады және олардың теориялары мінез-құлқы мен тәжірибесін, мақсаттары мен құндылықтарын, идеологияларын, өмірлік талаптарын және бүкіл өмір тарихын қамтиды. Адамдар бір-бірінен сәйкестілік міндеттерін шешу немесе оларды шешуден қашу тәсілімен ерекшеленеді және бұл айырмашылықтар мәселені шешуде және шешім қабылдауда маңызды рөл атқарады. М. Берзонскидің сәйкестілік стильдерін J.E. Marcia сәйкестілік статустарына ұқсас деуге болады: ақпараттық стиль қол жеткізілген сәйкестілікке немесе мораторийге, нормативті стиль мерзімінен бұрын қалыптасқан және диффузды-қашу стилі диффузды статуска ұқсайды. Сәйкестілікті қалыптастыру стильдерін құрылымдық талдау диффузды-қашу стилін екі нақты құрылымға бөлуге болатынын көрсетті: диффузды - алаңсыз және қашу стильдері [14]. Біріншісі сәйкестіліктің қалыптасуы барысында сәйкестілік пен өмірлік мақсаттарға қатысты туындайтын қиындықтарға алаңдамауды білдіреді және эмоционалды тұрақтылықпен оң байланысады. Соңғысы конформизм мен мазасыздыққа толы және өмірде өзін жоғалту сезімін қамтиды, эмоционалды тұрақтылық пен өзін - өзі қабылдаумен теріс байланысады. Бұл нәтижелер диффузды күйдің екі түрін ажырататын (диффузды диффузия және алаңсыз диффузия) жоғарыда сипатталған зерттеуге сәйкес келеді.

А.С. Ватерманның зерттеулерінде тұлғалық сәйкестілік үздіксіз, сызықты емес тұлғалық құрылым ретінде ұсынылады, оның қалыптасуы тұлғалық сәйкестіліктің құрылымдық элементтерінің құндылықты-еріктік ерекшелігімен анықталады. Тұлғалық сәйкестіліктің құрылымдық элементтерінің құндылықты-еріктік ерекшелігі адамның шешім қабылдау кезінде басшылыққа алатын әлеуметтік рөлдерді қабылдау, сенімдерді қалыптастыру, іс-әрекеттің әртүрлі салаларында мақсаттарды таңдау және жалпы адамзаттық құндылықтарға негізделген кәсіби, саяси, діни, моральды өзін-өзі анықтау арқылы ашылады. Дж. Марсианың тұлғалық сәйкестілікке қол жеткізу мәселесі бойынша көзқарастарымен келісе отырып, Ватерман өзара байланысқан дәйекті таңдауларды аталған үрдістің негізі ретінде көрсетеді. А.С. Ватерманның сәйкестілікті дамытудың статустық үлгісі тек іздену және қабылдау кезеңдерін ғана емес, сонымен қатар тұлғаның ерекшеліктері ретіндегі жеке экспрессивтілікті де қамтиды. Сәйкестіліктің статустық үлгісі жеті статустан (күйден) тұрады: экспрессивті (белсенді іздеу және қабылдау) және экспрессивті емес (таңдамалы іздеу және қабылдау); экспрессивті мораторий (мақсаттар анықталады, шешім қабылданбайды) және экспрессивті емес мораторий (мақсаттар жартылай анықталады, шешім қабылданбайды); экспрессивті алдын ала анықталған сәйкестілік (шешім қабылданған және жеке мүмкіндіктер бағаланған) және экспрессивті емес алдын ала анықталған сәйкестілік (шешім қабылданған, жеке мүмкіндіктер бағаланбаған); диффузды сәйкестілік (сәйкестілікті іздеуге қажеттіліктің болмауы). А.С. Ватерманның сәйкестілікке қол жеткізу жеке мүмкіндіктерді ашу және ішкі әлеуетті түсіну арқылы ғана мүмкін болады деп есептейді. А.С. Ватерманның пікірінше, сәйкестілікке қол жеткізгеннен кейін адам мақсаттар, құндылықтар және өзгерген талаптар арасында пайда болған қайшылықтың нәтижесінде мораторий немесе диффузды сәйкестілік жағдайына өте алады, бұл жалпы алғанда, сәйкестілікті дамытудың сызықты емес үрдісін сипаттайды [15]. Ватерман уақыт өте келе сәйкестіліктің үлгілері мен ықтимал траекторияларын ұсына отырып, басынан-ақ J.E. Marcia үлгісіне тоқталған болатын. Ол индивидтер өзінің дамуын диффузияда бастап, кейіннен мерзімінен бұрын қалыптасқан

немесе мораторийге өте алады, содан кейін жетістікке жетеді немесе бастапқы статустарға қайта оралуы мүмкін екенін айтады. Басқаша айтқанда, сәйкестілік міндеттемелерін қабылдау мораторийді талап етеді және адам кез-келген уақытта бастапқы статустарға қайту мүмкіндігіне ие. Кейінірек, оның статус парадигмасын жіктеуі тым жеңілдетілгені үшін сынға ұшырағаннан кейін, Ватерман міндеттемелер мен зерттеуден бөлек, сәйкестіліктің үшінші өлшемі ретінде сәйкестілік міндеттемелерінің тұлғалық экспрессивтілігін ұсынды. Ватерманның пікірінше, тұлғалық экспрессивтілік эвдемонияның субъективті тәжірибесіне, бақыттың ең жоғары күйіне жатады және ол қол жеткізілген сәйкестілік салдары болып табылады. Сәйкесінше, тұлғалық экспрессивтілік сәйкестілікке қол жеткізу статусындағы ең жоғары деңгей және диффузия статусындағы ең төменгі деңгей болып табылады. Ватерман өзінің эвдемонистік сәйкестілік теориясында Аристотельдің эвдемония тұжырымдамасына сүйенеді, бұл адамның ең жақсы, ең қалаулы өмір сүруін білдіреді. Кейде бұл термин жәй ғана «бақыт» деп аударылады. Осы тұрғыдан алғанда, сәйкестілікті қалыптастыру үрдісінің басты мақсаты – адамның шынайы табиғи болмысын, әлеуеті мен өмірлік мақсаттарын ашып, әлеуеті мен мақсаттарын жүзеге асыру. Ватерманның пікірінше, сәйкестілік мәселелерін үш жолмен шешуге болады: міндеттеме белсенді зерттеуден кейін (қол жеткізу және мораторий статустарындағы сияқты), басқа адамдармен сәйкестендіру арқылы (мерзімінен бұрын қалыптасқан статусы) қабылдануы мүмкін немесе мүлде қабылданбауы мүмкін, нәтижесінде сәйкестілік сұрақтары жауапсыз қалады (диффузия статусындағы сияқты). Сәйкестіліктің қалыптасу үрдісін түсіну үшін, зерттеушілер ішкі мотивацияны жеке экспрессивтілікпен ажырамас байланыста қарастыруы керек. Өзін-өзі анықтау, белгілі бір дағдылардың болуы және осы даму үрдісіне жұмсалған күш эвдемонистік сәйкестілікке қол жеткізу предикторлары болып табылады. Сәйкестіліктің эвдемонистік міндеттемелері тұлға әлеуетінің дамуымен сипатталады, белсенділікке ынталандырады, оны мақсат пен мәнге бағыттайды және субъективті түрде тұлғалық экспрессивтілік ретінде қабылданады, алайда біршама күш-жігерді қажет етеді.

Қорытынды. Әртүрлі теориялық тұрғылар арасында байланыс орнату және теориялық интеграцияны қамтамасыз ету қажеттілігі біраз уақыттардан бері айтылып келді. Бірнеше әрекеттер де жасалды, мысалы сәйкестілікке адалдықты эвдемонистік перспективамен байланыстыру; міндеттемелерді қабылдау және қоғамның құнды мүшесі ретінде сезіну арқылы сәйкестілік капиталын дамыту ретінде анықталған сәйкестілік консолидациясы түсінігін ұсыну арқылы; немесе сәйкестілік стильдерін статустармен байланыстыру және қосымша өлшем алу үшін бес өлшемді үлгілерді құрылымдық талдау. Дегенмен, бұл әрекеттер бұрыннан бар теориялардың немесе әдістердің бөліктерін байланыстырғанымен, сәйкестіліктің «тұтастығын» қамтамасыз ете алмады. Ұсынылған үлгілердің әрқайсысы сәйкестілікті қалыптастырудың басқа аспектісіне назар аударады. Дегенмен, олардың арасында ұқсастықтарды да табуға болады: Крочетти және оның әріптестерінің үлгісі де, Льюик және әріптестері ұсынған үлгі де зерттеудің тереңдетілген типіне ие болды, Берзонскийдің сәйкестілікті өңдеудің нормативті стилі Марсианың мерзімінен бұрын қалыптасқан статусына сәйкес келеді. Ғылыми әдебиеттерде қатар өмір сүретін көптеген үлгілер болғанымен, осы бар үлгілерді интеграциялау әрекеті жоқтың қасы. Қорыта келе, жоғарыда қарастырылған теориялар бір-біріне қайшы келмейді, керісінше бірін бірі толықтырады. Сондықтан, теориялық мәліметтерді қорытындылай келе, келесідей қорытындылар жасауға мүмкіндік туды:

1. Сәйкестілік бір жалпы құрылымға ие және мазмұндық, құрылымдық және уақыт компоненттерінен тұрады.

2. Тұлғалық сәйкестіліктің екі аспектісі бар: тұлғалық және әлеуметтік. Әлеуметтік категоризация үрдісінде қалыптасқан түсініктерді қолдану негізінде қалыптаса отырып, онтогенездік тұрғыдан, тұлғалық сәйкестілік әлеуметтік сәйкестілікке қатысты екінші ретте қарастырылады.

3. Мінез-құлық деңгейінде сәйкестілікті өмірлік маңызды мәселелерді шешу үрдісі ретінде қарастыруға болады және өзі және өз өміріне қатысты қабылданған әрбір шешім оның элементі ретінде сәйкестілік құрылымының қалыптасуына ықпал етеді.

4. Тұлғалық сәйкестілік шығу тегі бойынша әлеуметтік болып табылады, себебі ол индивидтің басқа адамдармен қарым-қатынасы және оның әлеуметтік өзара әрекеттесу үрдісінде қалыптасқан тілді меңгеруі нәтижесінде қалыптасады.

5. Тұлғалық сәйкестілік – әлемнің өзгермелі белсенділігіне қатысты субъектінің өз қасиеттері мен қатынастарының бірегейлігі мен қайталанбастығын сезінуі мен саналы түсінуінің үздіксіз үрдісі болып табылатын тұлғаның интегративті құрылымы.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Colman A.M. *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford University Press – 2003. – p. 353
2. Reber, A. S. *The Penguin Dictionary of Psychology (4th Edition)* / London: Penguin Books - 2009.
3. VandenBos, G. R. *APA Dictionary of Psychology* / Washington: American Psychological Association. – 2007.
4. Erikson E. H. *Identity: Youth and crisis*. - Norton, New York - 1968.
5. Schwartz S. J., Zamboanga B. L., Weisskirch R. S. & Rodriguez L. *The relationships of personal and ethnic identity exploration to indices of adaptive and maladaptive psychosocial functioning*. *International Journal of Behavioral Development* - 2009.- №33. - p.131-144
6. Лебедь Е.С. Память и формирование личностной идентичности в экзистенциальной философии Карла Ясперса // *tempus et memoria*. -2023. - Т. 4 - №1 <https://scinetwork.ru/articles/26383>
7. Nargish A. *John Locke on Personal Identity: Memory, Consciousness and Concernment* // *Open Access Library Journal* - December 2023. - 10: e10949. <https://doi.org/10.4236/oalib.1110949>
8. Marcia J.E. *Development and validation of ego-identity status* // *Journal of Personality and Social Psychology* - 1966. - 3(5). – p. 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
9. Grotevant H. D. *Toward a process model of identity formation* // *Journal of Adolescent Research* - 1987. - №2. – p. 203-222 <https://doi.org/10.1177/074355488723003>
10. Meeus W. *Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data* // *Journal of Youth and Adolescence*. – 1996.- №25(5). – p. 569-598. <https://www.sci-hub.ru/10.1007/bf01537355>
11. Luyckx K., Goossens L. & Soenens B. *A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation* // *Developmental Psychology*. - 2006.- №42. – p. 366-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>
12. Crocetti E., Rubini M., Luyckx K. & Meeus W. *Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses* // *Journal of Adolescence*. - 2008. №37. - p. 983-996. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>
13. Berzonsky M. D. *Identity style: conceptualization and measurement* // *Journal of Adolescent Research*. - 1989. - №4.- p. 268-282. <https://doi.org/10.1177/074355488943002>
14. Sugimura K. & Mizokami S. *Personal identity in Japan* // *New Directions for Child and Adolescent Development*. - 2012. - №138. p.123-143 <https://doi.org/10.1111/cdep.12359>
15. Waterman A. S. *Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research* // *Developmental Psychology*. - 1982. – p. 342-358. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>

References:

1. Colman A.M. Oxford Dictionary of Psychology. Oxford University Press – 2003. – p. 353
2. Reber, A. S. The Penguin Dictionary of Psychology (4th Edition) / London: Penguin Books - 2009.
3. VandenBos, G. R. APA Dictionary of Psychology / Washington: American Psychological Association. – 2007.
4. Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. - Norton, New York - 1968.
5. Schwartz S. J., Zamboanga B. L., Weisskirch R. S. & Rodriguez L. The relationships of personal and ethnic identity exploration to indices of adaptive and maladaptive psychosocial functioning. International Journal of Behavioral Development - 2009.- №33. - p.131-144
6. Lebed` E.S. Pamyat` i formirovanie lichnostnoj identichnosti v e`kzistencial`noj filosofii Karla Yaspersa // tempus et memoria. -2023. - T. 4 - №1 <https://scinetwork.ru/articles/26383>
7. Nargish A. John Locke on Personal Identity: Memory, Consciousness and Concernment // Open Access Library Journal - December 2023. - 10: e10949. <https://doi.org/10.4236/oalib.1110949>
8. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology - 1966. - 3(5). – p. 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
9. Grotevant H. D. Toward a process model of identity formation // Journal of Adolescent Research - 1987. - №2. – p. 203-222 <https://doi.org/10.1177/074355488723003>
10. Meeus W. Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data // Journal of Youth and Adolescence. – 1996.- №25(5). – p. 569-598. <https://www.sci-hub.ru/10.1007/bf01537355>
11. Luyckx K., Goossens L. & Soenens B. A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation // Developmental Psychology. - 2006.- №42. – p. 366-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>
12. Crocetti E., Rubini M., Luyckx K. & Meeus W. Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses // Journal of Adolescence. - 2008. №37. - p. 983-996. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>
13. Berzonsky M. D. Identity style: conceptualization and measurement // Journal of Adolescent Research. - 1989. - №4.- p. 268-282. <https://doi.org/10.1177/074355488943002>
14. Sugimura K. & Mizokami S. Personal identity in Japan // New Directions for Child and Adolescent Development. - 2012. - №138. p.123-143 <https://doi.org/10.1111/cdep.12359>
15. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research // Developmental Psychology. -1982. – p. 342-358. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>

Авторлар туралы мәлімет:

Ордагулова Д.И. – Ордагулова Д.И. – хат-хабар авторы, PhD докторант, Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: diana.issayevna@gmail.com

Сарсенбаева Л.О. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Iyaziza_s@mail.ru

Гарбер А.И. – PhD, қауымдастырылған профессор, тең директор, Халықаралық біліктілікті арттыру және ғылыми ақпарат орталығы, Лейпциг қ., Германия. E-mail: alena_garber@gmx.de

Сведения об авторах:

Ордагулова Д.И. – автор для корреспонденции, PhD докторант, Университет Туран, г. Алматы, Казахстан. E-mail: diana.issayevna@gmail.com

Сарсенбаева Л.О. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Университет Туран, г. Алматы, Казахстан. E-mail: Iyaziza_s@mail.ru

Гарбер А.И. – PhD, ассоциированный профессор, содиректор, Международный центр повышения квалификации и научной информации, г. Лейпциг, Германия. E-mail: alena_garber@gmx.de

Information about the authors:

Ordagulova D.I. – corresponding author, PhD student, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: diana.issayevna@gmail.com

Sarsenbayeva L.O. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Iyaziza_s@mail.ru

Garber A.I. – PhD, Associate Professor, Co-Director, International Center for Advanced Training and Scientific Information, Leipzig, Germany. E-mail: alena_garber@gmx.de

МРНТИ 15.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.009>

Тажимуратов  Н.Р.*¹, Книсарина М.М. ²,
Сүлейменова М.Т. ³, Сейсембек Ә.Б. ⁴

¹М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан

²Марат Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медицина университеті, Ақтөбе, Қазақстан

³Мирас университеті, Шымкент қ., Қазақстан

⁴Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент, Қазақстан

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ СТРЕСС ТҰРАҚТЫЛЫҒЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ РЕТТЕУШІЛЕРІ

Аңдатпа

Зерттеудің өзектілігі жоғары білім беру жүйесінің цифрлануы жағдайында студенттердің психоэмоционалдық жүктемесінің артуымен және олардың стресске төзімділігін дамыту қажеттілігімен айқындалады. Цифрлық білім беру ортасы оқу мүмкіндіктерін кеңейтумен қатар, студенттердің өзін-өзі реттеу, эмоциялық тұрақтылық және бейімделу қабілеттеріне қойылатын талаптарды күшейтеді. Зерттеудің әдіснамалық негізін жүйелік, тұлғалық-іс-әрекеттік және реттеушілік тәсілдер, Р. Лазарустың транзакциялық стресс теориясы, В.И. Моросанованың саналы өзін-өзі реттеу тұжырымдамасы және С. Хобфоллдың ресурстарды сақтау теориясы құрады. Зерттеуге М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті мен Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын 80 студент қатысты. Диагностикалық құралдар ретінде стресске төзімділігін, мазасыздықты, өзін-өзі реттеуді және копинг-стратегияларды бағалауға бағытталған валидті психодиагностикалық әдістемелер қолданылды. Қалыптастырушы эксперимент барысында цифрлық психоағартушылық модульдер, онлайн өзін-өзі реттеу тренингтері және рефлексивтік тапсырмалар енгізілді. Эксперимент нәтижелері эксперименттік топта стресске төзімділік деңгейінің статистикалық тұрғыдан мәнді жоғарылағанын ($p \leq 0,05$), ситуативтік мазасыздықтың төмендегенін және бейімделгіш копинг-стратегиялардың артқанын көрсетті. Бұл стресске төзімділігінің мақсатты түрде дамытылатын динамикалық тұлғалық қасиет екенін дәлелдейді. Зерттеудің ғылыми жаңалығы студенттердің стресске төзімділігін реттейтін психологиялық реттеушілерді анықтаумен және цифрлық білім беру ортасының дамытушы әлеуетін негіздеумен сипатталады. Практикалық маңыздылығы ұсынылған әдістемені Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарының психологиялық қызметінде қолдану мүмкіндігімен айқындалады.

Түйін сөздер: стресске төзімділігі, цифрлық білім беру ортасы, студенттер, өзін-өзі реттеу, психологиялық реттеушілер, психологиялық сүйемелдеу.

Тажимуратов Н.Р*.¹, Книсарина М.М.², Сулейменова М.Т.³, Сейсембек А.Б.⁴

¹Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан

²Западно-Казахстанский медицинский университет имени М. Оспанова
г. Актобе, Казахстан

³ Университет Мирас, Шымкент, Казахстан

⁴Южно-Казахстанский педагогический университет им. У. Жанибекова,
Шымкент, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТОРЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена возрастанием психоэмоциональной нагрузки на студентов в условиях цифровизации высшего образования и необходимостью формирования у обучающихся устойчивых психологических механизмов адаптации. Цифровая образовательная среда, расширяя возможности обучения, одновременно усиливает требования к саморегуляции, эмоциональной устойчивости и стрессоустойчивости личности. Методологическую основу исследования составили системный, личностно-деятельностный и регуляторный подходы, положения транзакционной теории стресса Р. Лазаруса, концепции осознанной саморегуляции В.И. Моросановой и теории сохранения ресурсов С. Хобфолла. В исследовании приняли участие 80 студентов образовательной программы «Педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова и Южно-Казахстанского педагогического университета имени Ө.Жанібекова, распределённые на экспериментальную и контрольную группы. Для диагностики использовались валидные психодиагностические методики, направленные на оценку стрессоустойчивости, саморегуляции, тревожности и копинг-стратегий. В ходе формирующего эксперимента была реализована методика развития стрессоустойчивости, включающая цифровые психообразовательные модули, онлайн-тренинги саморегуляции и рефлексивные задания. Результаты исследования показали статистически значимое повышение уровня стрессоустойчивости у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной ($p \leq 0,05$), снижение ситуативной тревожности и рост адаптивных копинг-стратегий. Полученные данные подтверждают, что стрессоустойчивость студентов является динамическим личностным образованием, поддающимся целенаправленному развитию в условиях цифровой образовательной среды. Научная новизна исследования заключается в обосновании психологических регуляторов стрессоустойчивости и раскрытии потенциала цифровой образовательной среды как ресурса психологического развития личности студента. Практическая значимость определяется возможностью применения разработанной методики в деятельности психологической службы вузов Республики Казахстан.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, цифровая образовательная среда, студенты, саморегуляция, психологические регуляторы, психологическое сопровождение.

Tazhimuratov N. R.*¹, Knisarina M. M.², Suleimenova M. T.³, Seisembek A. B.⁴

¹ M. Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan)

² West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University (Aktobe, Kazakhstan)

³ Miras University (Shymkent, Kazakhstan)

⁴ South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov (Shymkent, Kazakhstan)

PSYCHOLOGICAL REGULATORS OF STUDENTS' STRESS RESILIENCE IN THE CONTEXT OF A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

The relevance of this study is determined by the increasing psycho-emotional load on university students in the context of digitalization of higher education and the need to develop effective psychological mechanisms of adaptation. While the digital educational environment expands learning opportunities, it also increases demands on students' self-regulation, emotional stability, and stress resilience. The methodological framework of the study is based on systemic, personality-activity, and regulatory approaches, Lazarus's transactional stress theory, Morosanova's concept of conscious self-regulation, and Hobfoll's conservation of resources theory. The sample consisted of 80 students enrolled in the "Pedagogy and Psychology" educational program at M. Auezov South Kazakhstan University and Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, divided into experimental and control groups. Validated psychodiagnostic tools were used to assess stress resilience, anxiety, self-regulation, and coping strategies. During the formative stage, a stress resilience development methodology was implemented, including digital psychoeducational modules, online self-regulation training sessions, and reflective tasks. The results demonstrated a statistically significant increase in stress resilience levels in the experimental group compared to the control group ($p \leq 0.05$), along with a decrease in situational anxiety and an increase in adaptive coping strategies. The findings confirm that students' stress resilience is a dynamic personal characteristic that can be purposefully developed within a digital educational environment. The scientific novelty of the study lies in identifying key psychological regulators of stress resilience and substantiating the developmental potential of the university digital educational environment. The practical significance is associated with the possibility of applying the proposed methodology in the psychological services of higher education institutions in the Republic of Kazakhstan.

Keywords: stress resilience, digital educational environment, students, self-regulation, psychological regulators, psychological support.

Кіріспе. Жоғары білім берудің қазіргі кезеңі білім беру процестерін белсенді цифрландырумен, электрондық платформаларды, қашықтықтан және аралас оқыту нысандарын енгізумен, сондай-ақ цифрлық білім беру ресурстарын кеңінен пайдаланумен сипатталады. Бір жағынан, ЖОО-ның цифрлық білім беру ортасы оқытуды дараландыруға, ақпаратқа қолжетімділікті арттыруға және студенттердің дербестігін дамытуға мүмкіндік береді. Екінші жағынан, бұл ортаның когнитивтік және эмоционалдық жүктемесі артып, тұлғаның өзін-өзі реттеу және бейімделу қабілетіне қойылатын талаптарды күшейтеді [1, 2]. Тұрақты ақпарат ағыны, жоғары оқу қарқындылығы және білім беру талаптарының белгісіздігі жағдайында студенттер психоэмоционалды шиеленіс деңгейін арттырады, бұл стресске төзімділікті қазіргі білім беру психологиясының өзекті мәселелерінің біріне айналдырады [3]. Бұл проблема педагогикалық және психологиялық мамандықтардың студенттері үшін ерекше маңызды, себебі «адам – адам» жүйесіндегі кәсіби қызмет жоғары эмоционалды қатысуды, эмпатияны және стресстік әсерлерге төзімділікті талап етеді [4]. Сонымен қатар, Қазақстандық зерттеушілердің деректері студенттердің психологиялық бейімделу ерекшеліктерін және стресске төзімділігін дамыту қажеттілігін көрсетеді. Мысалы, А. Акишева және А. Ауезова (2022) пандемия жағдайында студенттердің психологиялық әл-

ауқатының деңгейін зерттеп, олардың цифрлық ортада өзін-өзі реттеу және бейімделу қабілеттерінің маңызды екенін көрсетті [5]. Осыған байланысты, жоғары оқу орнының цифрлық білім беру ортасында студенттердің стресс деңгейін төмендетуге және тұрақтылығын арттыруға ықпал ететін психологиялық факторлар мен реттегіштерді анықтау маңызды болып отыр.

Негізгі бөлім. Стресске төзімділік қазіргі заманғы тұлға психологиясында, білім беру психологиясында және кәсіби қызмет психологиясында маңызды орын алады. Оның өзектілігі адамның бейімделу мүмкіндіктеріне жоғары талаптар қоятын әлеуметтік, білім беру және ақпараттық әсерлердің қарқындылығының артуымен байланысты [6]. Ғылыми зерттеулерде стресске төзімділік әртүрлі табиғаттағы стресстік әсерлер жағдайында әрекеттің тиімділігін және психологиялық әл-ауқаттың сақталуын қамтамасыз ететін интегративті жеке қасиет ретінде қарастырылады. Стресске төзімділікті зерттеудің теориялық бастаулары классикалық Г. Селье еңбектеріне сүйенеді, онда стресс организмнің қойылған талаптарға спецификалық емес реакциясы ретінде түсіндіріледі [7]. Кейін Р. Лазарус пен С. Фолкманның когнитивті-транзакциялық тұжырымдамасында стресс жеке тұлғаның жағдай мен ресурстарды субъективті бағалауы нәтижесінде қалыптасатыны көрсетілді. Бұл тәсіл стрессті биологиялық түсінуден тұлғалық айырмашылықтарды психологиялық тұрғыда талдауға көшуге мүмкіндік берді. Осылайша, стресске төзімділік когнитивті бағалау, эмоциялық реттеу және мінез-құлық стратегияларымен тығыз байланысты құбылыс ретінде анықталады [8, 9]. Отандық психологияда стресске төзімділік өзін-өзі реттеу және бейімделу үдерістерімен тығыз байланысты қарастырылады. Б.Д. Бодров стресске төзімділікті психикалық тепе-теңдікті сақтау және қиын жағдайларда әрекеттің тұтастығын қамтамасыз ету қабілеті ретінде сипаттайды. В.И. Моросанова еңбектерінде стресске төзімділік мінез-құлықты саналы өзін-өзі реттеу жүйесі арқылы жүзеге асатын процесс ретінде түсіндіріледі, оған мақсат қою, жоспарлау, модельдеу және нәтижені бағалау кіреді. Шетелдік зерттеулерде де стресске төзімділіктің көп компонентті сипаты айқындалады. К. Коннор мен Дж. Дэвидсон стресске төзімділікті жеке тұлғаның қиындықтарға төтеп беру және жағымсыз әсерлерден тез қалпына келу қабілеті ретінде қарастырады [10].

Білім беру психологиясы контекстінде студенттердің стресске төзімділігі оқу іс-әрекетінің табыстылығы мен білім беру ортасына бейімделудің негізгі факторы болып табылады. Зерттеулер бойынша, стресске төзімділіктің төмен деңгейі мазасыздықтың жоғарылауымен, эмоционалдық қажумен және оқу мотивациясының төмендеуімен байланысты [11]. Цифрлық білім беру ортасының қарқынды дамуы студенттердің психоэмоционалдық жүктемесін арттырып, техностресс феноменінің қалыптасуына және олардың психологиялық әл-ауқатының төмендеуіне елеулі ықпал етеді [12-14].

Қазақстандық зерттеулерде студенттердің психологиялық әл-ауқаты мен бейімделу мәселелері ерекше орын алады. А. Акишева және А. Ауезова (2022) COVID-19 пандемиясы жағдайында студенттердің психологиялық күйінің төмендеу тенденциясын анықтаған. Сондай-ақ, техностресс феномені студенттердің эмоционалдық күйінің тұрақсыздануына, психологиялық шаршаудың артуына және оқу үдерісіне қанағаттану деңгейінің төмендеуіне әкелетіні ғылыми зерттеулерде дәлелденген [15].

Зерттеудің әдіснамалық негізін жүйелік, тұлғалық-іс-әрекеттік және реттеушілік тәсілдер, Р. Лазарустың транзакциялық стресс теориясы, В.И. Моросанованың саналы өзін-өзі реттеу тұжырымдамасы және С. Хобфоллдың ресурстарды сақтау теориясы құрады. Бұл тәсілдер студенттердің стресске төзімділігін кешенді түрде түсінуге, психологиялық және сыртқы факторлардың өзара байланысын қарастыруға мүмкіндік береді [16]. Алайда, тек жалпы қолдау көрсету жеткіліксіз. Студенттердің психологиялық тұрақтылығын нығайту үшін олардың нақты ішкі психологиялық механизмдері – өзін-өзі реттеу, эмоциялық бақылау, когнитивтік икемділік және копинг-стратегиялар – қалыптасуы қажет. Бұл механизмдер студенттердің цифрлық білім беру ортасының талаптарына бейімделуін және стрессорлық әсерлерге тұрақтылықты сақтауды қамтамасыз етеді. Сондықтан келесі бөлімде стресске

төзімділіктің негізгі психологиялық реттеушілері мен олардың функционалдық сипаттамалары жүйеленіп, талқыланады: Саналы өзін-өзі реттеу. В. И. Моросанованың тұжырымдамасы бойынша өзін-өзі реттеу мақсат қоюды, жоспарлауды, мінез-құлықты бағдарламалауды және нәтижелерді бағалауды қамтамасыз ететін ішкі психикалық процестер жүйесі ретінде сипатталады. Дамыған реттеу процестері стресстік жағдайларды субъективті қабылдаудың төмендеуіне және сындарлы қиындықтарды жеңу қабілетінің артуына ықпал етеді. Эмоционалды бақылау. Эмоционалды реттеудің жеткіліксіздігі мазасыздықтың өсуіне және бейімделу қабілетінің төмендеуіне әкеледі, ал дамыған дағдылар психологиялық тепе-теңдікті сақтауға және оқу ортасында тиімді өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді. Когнитивті икемділік. Бұл – жеке тұлғаның жағдайдың талаптарына сәйкес ойлау тәсілдерін өзгерту қабілеті. Жоғары когнитивті икемділік стрессті төмендетуге және психологиялық тұрақтылықты сақтауға ықпал етеді. Копинг-стратегиялар. Р. Лазарус пен С. Фолкман тұжырымдамасына сәйкес, копинг – стресстік талаптарды жеңуге бағытталған когнитивті және мінез-құлық күштерінің жиынтығы. Проблемаға бағытталған стратегиялар стресске төзімділіктің жоғары болуымен оң байланыста, ал аулақ болу бейімделуді төмендетеді. Субъективті бақылау. Бақылаудың төмен деңгейі фрустрация мен стресстің жоғарылауымен бірге жүреді, ал ішкі бақылау локусы сәтті бейімделуге ықпал етеді.

Осылайша, ғылыми дереккөздерді талдау студенттердің стресске төзімділігін қамтамасыз ететін психологиялық реттегіштердің функционалдық сипаттамалары мен өзара байланысын анықтауға мүмкіндік береді. Келесі 1-кестеде стресске төзімділіктің негізгі психологиялық реттегіштері мен олардың функционалдық сипаттамалары жүйеленген түрде ұсынылған.

Кесте 1. Студенттердің стресске төзімділігінің психологиялық реттегіштері және олардың функционалдық сипаттамалары

Психологиялық реттеушілер	Мазмұны	Стресске төзімділіктегі функция
Саналы өзін-өзі реттеу	Мақсат қою, жоспарлау, нәтижелерді бақылау	Стресстік жағдайларда мінез-құлықты басқаруды қамтамасыз етеді
Эмоционалды бақылау	Эмоционалды реакцияларды басқару	Мазасыздық пен эмоционалды шиеленіс деңгейін төмендетеді
Когнитивті икемділік	Ойлау стратегияларын өзгерту мүмкіндігі	Өзгеретін жағдайларға бейімделуге мүмкіндік береді
Копинг стратегиялары	Стресспен күресу жолдары	Стресске реакцияның конструктивтілігін анықтайды
Субъективті бақылау	Өз мүмкіндіктеріне деген сенімділік	Психологиялық тұрақтылықты арттырады

Ұсынылған деректер стресске төзімділіктің психологиялық реттегіштерінің жүйелік сипатын көрсетеді, олар бірге студенттің жеке басының цифрлық білім беру ортасының жағдайына бейімделуін қамтамасыз етеді. ЖОО-ның цифрлық білім беру ортасы-студенттердің эмоционалдық жағдайы мен танымдық процестеріне әсер ететін электрондық платформалар мен коммуникациялық арналардың күрделі жүйесі. Оның әсері екіұшты: цифрлық орта білім беру мүмкіндіктерін кеңейтеді, бірақ сонымен бірге ақпараттық жүктеме мен өзін-өзі тәрбиелеуге қойылатын талаптарды күшейтеді. Ақпараттың шамадан тыс жүктелуі назар аударуды азайтады және студенттердің шаршауын арттырады. Вербалды емес қарым-қатынастың шектелуі және әлеуметтік оқшаулану сезімі мазасыздықтың өсуіне ықпал етеді, әсіресе педагогикалық және психологиялық мамандықтардың студенттерінде.

Сонымен қатар, цифрлық ортада икемді жоспарлауды, қолдауға қол жеткізуді және цифрлық өзін-өзі реттеуді дамытуды қоса алғанда, стресске төзімділікті дамытуға арналған ресурстар бар. Дамыған реттеуші ресурстармен ол жеке өсу факторына айналады. Осылайша,

цифрлық білім беру ортасының студенттердің стресске төзімділігіне әсері оқытудың цифрлық форматтарына бейімделуді қамтамасыз ететін психологиялық реттеушілер жүйесімен анықталады, бұл олардың эксперименттік зерттеу қажеттілігін анықтайды. Цифрлық білім беру ортасы жағдайында студенттердің стресске төзімділігінің психологиялық реттеушілерінің жүйелі өзара іс-қимылы 1-суретте көрсетілген.



Сурет 1. Цифрлық білім беру ортасында студенттердің стресске төзімділігін реттейтін психологиялық реттеушілер жүйесі

Ұсынылған жүйе студенттердің стресске төзімділігін қамтамасыз ететін негізгі реттеушілер ретінде саналы өзін-өзі реттеу, эмоциялық бақылау, когнитивтік икемділік, копинг-стратегиялар және субъективті бақылау сезімінің өзара байланысын көрсетеді. Аталған реттеушілердің өзара әрекеттесуі тұлғаның цифрлық білім беру ортасының талаптарына бейімделуін және стрессорлық әсерлерге тұрақтылықтың қалыптасуын қамтамасыз етеді.

Ғылыми зерттеу әдіснамасы. Зерттеуде университеттің цифрлық білім беру ортасы жағдайында студенттердің стресске төзімділік деңгейін анықтауға бағытталған Сандық психодиагностикалық тәсіл қолданылды. Эмпирикалық зерттеу эксперименттік және бақылау топтарына бөлінген бакалавриат студенттерінің қатысуымен жүргізілді. Стресске төзімділік деңгейін бағалау эмоционалды реттеу көрсеткіштерін біріктіру, мінез-құлықты өзін-өзі реттеу, копинг стратегиялары және стрессті субъективті қабылдау негізінде жүзеге асырылды. Субъективті түрде қабылданған стресс деңгейін өлшеу үшін С.Коэн және бірлескен авторлар әзірлеген, өмірлік жағдайлардың шиеленісу, белгісіздік және шамадан тыс жүктеме дәрежесін бағалауға мүмкіндік беретін PSS қабылданған стресс шкаласы пайдаланылды [17]. Бұл құрал студенттердің іріктеу зерттеулерінде кеңінен қолданылады және жоғары сенімділік пен сенімділікке ие. Студенттердің копинг стратегиялары К. Карвер және бірлескен авторлар әзірлеген соре сауалнамасы арқылы бағаланды, бұл стресстік жағдайлармен күресудің бейімделгіш және бейімделмейтін әдістерін анықтауға мүмкіндік береді [18]. Бұл құралды қолдану оқу және цифрлық жүктеме жағдайында студенттердің мінез-құлқының басым стратегияларын анықтауға мүмкіндік берді. Өмірлік оқиғалардың стресстік деңгейін бағалау үшін Холмс–Рагениң әлеуметтік бейімделу шкаласы қолданылды, бұл белгілі бір кезеңдегі өмірлік өзгерістердің жиынтық стресстік әсерін анықтауға мүмкіндік берді [19]. Бұл әдіс студенттердің стресстік жүктемесін кешенді бағалауды толықтырды. Ситуациялық және жеке

мазасыздық деңгейі психологиялық зерттеулерде кеңінен қолданылатын және мазасыздықтың тұрақты және ситуациялық көріністерін ажыратуға мүмкіндік беретін Спилбергер–Ханин сауалнамасы (STAI) арқылы өлшенді. Алынған мәліметтерді түсіндіру кезінде В.И. Моросанованың саналы өзін-өзі реттеу теориясының ережелері ескерілді, оған сәйкес стресске төзімділік жеке тұлғаның реттеуші процестері мен қызметтің сыртқы жағдайларының өзара әрекеттесуінің нәтижесі ретінде қарастырылады.

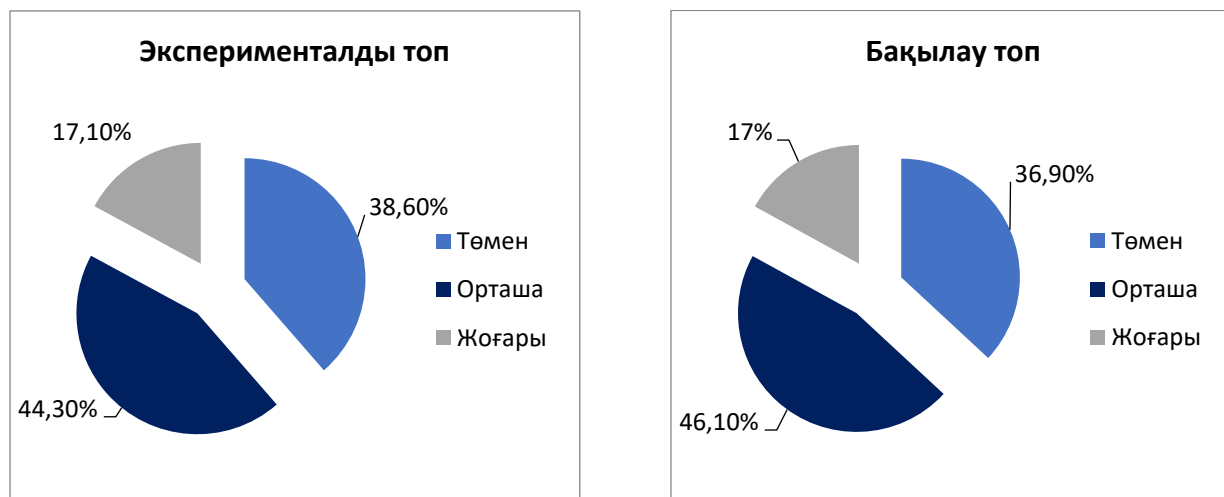
Диагностика нәтижелері эксперименттік және бақылау топтарына салыстырмалы талдау жүргізуге мүмкіндік беретін деңгейлік бағалау (төмен, орташа, жоғары) түрінде жинақталды. Деректерді өңдеу үшін пайыздық үлестірімдерді есептеуді және көрсеткіштер динамикасын салыстырмалы талдауды қамтитын математикалық статистика әдістері қолданылды. Осылайша, пайдаланылған әдістемелік құралдар цифрлық білім беру ортасы жағдайында студенттердің стресске төзімділігінің психологиялық реттегіштерін кешенді және объективті бағалауды қамтамасыз етті.

Эмпирикалық зерттеу (Шымкент қ.) М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті және Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті базасында жүргізілді. Зерттеуге 6B01110 – «Педагогика және психология», 6B01110 - «Психология IP», 6B01101 - «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын студенттер қатысты, бұл олардың жоғары эмоционалды қатысуымен және психологиялық тұрақтылықты дамыту қажеттілігімен байланысты кәсіби дайындығының ерекшелігіне байланысты. Зерттеудің жалпы үлгісі 18 бен 22 жас аралығындағы 80 бакалавриат студенттерін құрады. Оның ішінде 40 студент эксперименттік топқа, 40 студент бақылау тобына тағайындалды. Топтарды қалыптастыру жынысы, жасы және стресске төзімділіктің бастапқы деңгейі бойынша эквиваленттілік принципін ескере отырып жүзеге асырылды, бұл нәтижелерді салыстырмалы талдаудың дұрыстығын қамтамасыз етті. Тәжірибелік-эксперименттік жұмыс 2024-2025 оқу жылында жүргізілді және үш кезеңнен тұрды: анықтау, қалыптастыру және бақылау. Анықтау кезеңінде студенттердің стресске төзімділігі мен психологиялық реттегіштерінің бастапқы диагностикасы жүргізілді. Қалыптастырушы кезең цифрлық платформаларды қолдана отырып, өзін-өзі реттеуді, эмоционалды бақылауды және бейімделу стратегияларын дамытуға бағытталған. Бақылау кезеңі қайта диагностикалауды және көрсеткіштер динамикасын талдауды қамтыды.

Нәтижелері мен талқылама. Іріктеме Қалыптастырушы эксперимент жүргізілгеннен кейін екі топтағы студенттердің стресске төзімділігінің ағымдағы деңгейі туралы деректер жиналды. Бастапқы көрсеткіштерді талдау студенттердің стресске төзімділік деңгейлері бойынша таралуын анықтауға және өзін-өзі реттеу мен эмоционалды бақылаудың қандай аспектілері ерекше назар аударуды қажет ететінін анықтауға мүмкіндік берді. Анықтау кезеңіндегі нәтижелер көрсеткендей, студенттердің стресске төзімділігінің басым бөлігі орташа және төмен деңгейде болды. Бұл олардың мазасыздық деңгейінің жоғары болуын және өзін-өзі реттеу дағдыларының жеткіліксіздігін айқындайды. Келесі 2-кесте және 2-суретте осы кезеңдегі стресске төзімділіктің бастапқы көрсеткіштері көрсетілген.

Кесте 2. Анықтау кезеңіндегі студенттердің стресске төзімділігінің бастапқы деңгейі (%-бен)

Стресске төзімділік деңгейі	Эксперименталды топ	Бақылау топ
Төмен	38,6	36,9
Орташа	44,3	46,1
Жоғары	17,1	17,0



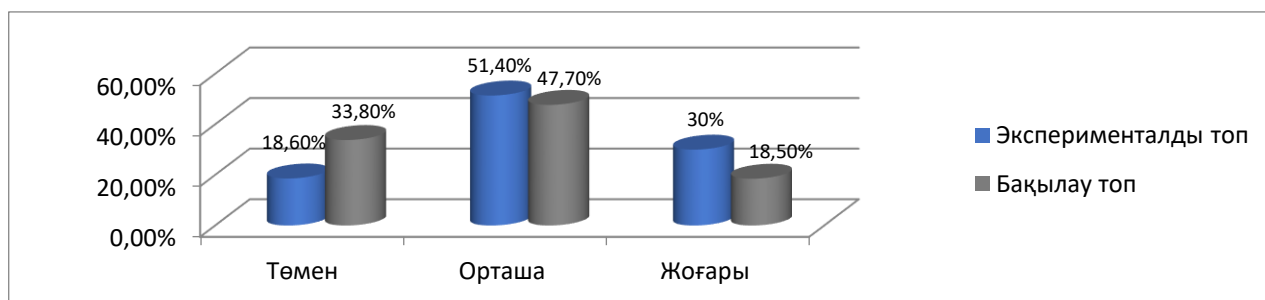
Сурет 2 - Студенттердің стресске төзімділігінің бастапқы деңгейі (анықтау кезеңі, %)

Анықтау кезеңінде студенттердің стресске төзімділігінің басым бөлігі орташа және төмен деңгейде болды, бұл мазасыздық пен өзін-өзі реттеудің жеткіліксіздігін көрсетеді. Қалыптастырушы кезеңнен кейінгі нәтижелер көрсеткендей, эксперименттік топта стресске төзімділіктің айтарлықтай өсуі байқалды, ал бақылау тобында өзгерістер минималды деңгейде қалды. Бұл студенттердің стресске төзімділігін дамытуға бағытталған әдістемелік әсердің тиімділігін растайды. Келесі 3-кесте және 3-суретте стресске төзімділіктің динамикасы көрсетілген.

Кесте 3. Қалыптастырушы кезеңнен кейінгі студенттердің стресске төзімділігінің салыстырмалы көрсеткіштері (%- бен)

Стресске төзімділік деңгейі	Эксперименталды топ	Бақылау топ
Төмен	18,6	33,8
Орташа	51,4	47,7
Жоғары	30,0	18,5

Студенттің t-критерийін қолдану топтар арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтарды растады ($p \leq 0,05$) [20].



Сурет 3 - Студенттердің стресске төзімділігінің динамикасы (қалыптастырушы кезең, %)

Қалыптастырушы кезеңнен кейінгі мәліметтер көрсеткендей, эксперименттік топта стресске төзімділік деңгейінің өсуі байқалады, ал бақылау топта айтарлықтай өзгеріс болмады. Бұл психологиялық әсердің тиімділігін дәлелдейді. Жүргізілген эксперимент нәтижелері Р. Лазарустың транзакциялық стресс теориясына сәйкес, студенттердің стресстік жағдайларды

бағалау және копинг стратегияларының олардың стресске төзімділігін анықтауда шешуші рөл атқаратынын көрсетті. Сонымен қатар, деректер В.И. Моросанованың зерттеулерімен сәйкес келеді, онда тұлғаның психологиялық тұрақтылығын қамтамасыз етудегі өзін-өзі реттеудің жүйелік маңызы көрсетілген. Бақылау тобында байқалған минималды өзгерістер студенттердің стресске төзімділігін дамыту үшін бағытталған және арнайы ұйымдастырылған психологиялық әсердің қажеттілігін көрсетеді. Сонымен қатар, зерттеулер көрсеткендей, студенттердің психологиялық төзімділігі олардың жоғары оқу орнының талаптарына бейімделуін арттырады және психологиялық тұрақтылықты қолдайды.

Қорытынды және тұжырымдама. Зерттеу барысында ЖОО-ның цифрлық білім беру ортасы жағдайында студенттердің стресске төзімділігін дамыту әдістемесінің тиімділігі теориялық тұрғыдан негізделіп, эксперименттік түрде расталды. «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы студенттерінің стресске төзімділігі негізінен орташа және төмен деңгейде қалыптасқан, бұл оқу процесінде мақсатты психологиялық қолдауды қажет етеді. Нәтижелер көрсеткендей, ұйымдағы цифрлық білім беру ортасы стресстік факторлардың көзі ғана емес, сонымен қатар студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын, эмоционалды тұрақтылықты және бейімделу стратегияларын қалыптастыруға ықпал ететін маңызды ресурс бола алады. Эксперименттік топта қалыптастырушы әдістемені іске асыру бақылау тобымен салыстырғанда стресске төзімділік деңгейінің статистикалық маңызды өсуін қамтамасыз етті, бұл оның практикалық тиімділігін көрсетеді. Цифрлық технологияларды қолдана отырып, психо-білім беру, тренингтер және рефлексивті тапсырмаларды біріктіретін әдістеменің кешенді сипаты студенттердің жеке психологиялық реттеушілерінің оң динамикасын анықтады. Бұл Қазақстан Республикасы жоғары оқу орындарының психологиялық қызметінде әзірленген әдістемені тәжірибеге енгізуге мүмкіндік береді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы – алынған нәтижелер мен әзірленген әдістемені психологтар, академиялық топтардың кураторлары және оқытушылар цифрлық білім беру ортасы жағдайында студенттерге психологиялық қолдау көрсетуді ұйымдастыруда тиімді пайдалана алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. OECD. *Education in the Digital Age*. Paris: OECD Publishing, 2020. 182 p.
2. Леонова А.Б. *Психология стресса и методы его профилактики*. М.: Юрайт, 2016. - 280 с.
3. Моросанова В.И. *Осознанная саморегуляция произвольной активности человека*. М.: Институт психологии РАН, 2010. 352 с.
4. Бодров В.А. *Психологический стресс: развитие и преодоление*. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
5. Акишева А., Аязова А. *Identifying students' level of psychological well-being amidst the COVID-19 pandemic // Pedagogy and Psychology*. 2022. №3(52). С. 96-105.
6. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984. 445 p.
7. Selye H. *Stress without Distress*. New York: Harper & Row, 1974. 171 p.
8. Zimmerman B.J. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Springer, 2000. 297 p.
9. Gross J.J. *The emerging field of emotion regulation // Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2. P. 271-299.
10. Connor K.M., Davidson J.R.T. *Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) // Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18. P. 76-82.
11. Сорокова М.Г. *Цифровая образовательная среда вуза*. М.: Юрайт, 2020. 256 с.
12. Ивановский Б.Г. *Цифровая трансформация образования*. М.: Инфра-М, 2021. 268 с.
13. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman, 1997. 604 p.
14. Ayyagari R., Grover V., Purvis R. *Technostress: Technological antecedents and implications // MIS Quarterly*. 2011. Vol. 35. P. 831-858.
15. Salanova M., Llorens S., Cifre E. *The dark side of technologies // International Journal of Psychology*. 2014. Vol. 49. P. 422-436.

16. Hobfoll S.E. *Сохранение ресурсов: теория стресса и резильентности* / Пер. с англ. – М.: Изд-во, 2003. – 368 с.
17. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress // *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24(4). P. 385-396.
18. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56(2). P. 267-283.
19. Holmes T.H., Rahe R.H. The Social Readjustment Rating Scale // *Journal of Psychosomatic Research*. 1967. Vol. 11. P. 213-218.

References:

1. OECD. *Education in the Digital Age*. Paris: OECD Publishing, 2020. 182 p.
2. Leonova, A.B. *Psychology of Stress and Methods of Its Prevention*. Moscow: Yurait, 2016. 280 p.
3. Morosanova, V.I. *Conscious Self-Regulation of Human Voluntary Activity*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2010. 352 p.
4. Bodrov, V.A. *Psychological Stress: Development and Overcoming*. Moscow: PER SE, 2006. 528 p.
5. Akisheva, A., Auezova, A. Identifying students' level of psychological well-being amidst the COVID-19 pandemic. *Pedagogy and Psychology*, 2022, No. 3(52), pp. 96-105.
6. Lazarus, R.S., Folkman, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984. 445 p.
7. Selye, H. *Stress without Distress*. New York: Harper & Row, 1974. 171 p.
8. Zimmerman, B.J. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Springer, 2000. 297 p.
9. Gross, J.J. The emerging field of emotion regulation. *Review of General Psychology*, 1998, Vol. 2, pp. 271-299.
10. Connor, K.M., Davidson, J.R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 2003, Vol. 18, pp. 76-82.
11. Sorokova, M.G. *Digital Educational Environment of the University*. Moscow: Yurait, 2020. 256 p.
12. Ivanovsky, B.G. *Digital Transformation of Education*. Moscow: Infra-M, 2021. 268 p.
13. Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman, 1997. 604 p.
14. Ayyagari, R., Grover, V., Purvis, R. Technostress: Technological antecedents and implications. *MIS Quarterly*, 2011, Vol. 35, pp. 831-858.
15. Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E. The dark side of technologies. *International Journal of Psychology*, 2014, Vol. 49, pp. 422-436.
16. Hobfoll, S.E. *Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress*. New York: Springer, 1989. 368 p.
17. Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 1983, Vol. 24(4), pp. 385-396.
18. Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, Vol. 56(2), pp. 267-283.
19. Holmes, T.H., Rahe, R.H. The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 1967, Vol. 11, pp. 213-218.

Авторлар туралы мәлімет:

Тажимуратов Н.Р. – хат-хабар авторы, магистр, Жалпы педагогика және психология кафедрасының докторанты, Мұхтар Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан. E-mail: nurlan_kz.90@mail.ru

Книсарина М.М. – PhD, қауымдастырылған профессор, Психология кафедрасының профессоры, Марат Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медицина университеті, Ақтөбе, Қазақстан. E-mail: malikaukubaeva82@gmail.com

Сулейменова М.Т. – биология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, жаратылыстану, дене шынықтыру және дизайн секторы, Мирас университеті, Шымкент, Қазақстан, Сапақ Датқа көшесі, 2, 160012. E-mail: suleymenova@miras.edu.kz

Сейсембек Ә.Б. – магистр, оқытушы, Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан. E-mail: aikowa_98_65@mail.ru

Сведения об авторах:

Таджимуратов Н.Р. – автор для корреспонденции, магистр, докторант кафедры общей педагогики и психологии, Южно-Казахстанский университет имени Мухтара Ауезова, Шымкент, Казахстан. E-mail: nurlan_kz.90@mail.ru

Книсарина М.М. – PhD, ассоциированный профессор, профессор кафедры психологии, Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова, Актобе, Казахстан. E-mail: malikaukubaeva82@gmail.com

Сулейменова М.Т. – кандидат биологических наук, ассоциированный профессор сектора естествознания, физической культуры и дизайна, Университет Мирас, г. Шымкент, Казахстан, ул. Сапақ Датқа, 2, 160012. E-mail: suleymenova@miras.edu.kz

Сейсембек Ә.Б. – магистр, преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жанибекова, Шымкент, Казахстан. E-mail: aikowa_98_65@mail.ru

Information about the authors:

Tadzhimuratov N.R. – corresponding author, Master's degree holder, PhD student of the Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: nurlan_kz.90@mail.ru

Knisarina M.M. – PhD, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University, Aktobe, Kazakhstan. E-mail: malikaukubaeva82@gmail.com

Suleymenova M.T. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Sector of Natural Sciences, Physical Culture and Design, Miras University, Shymkent, Kazakhstan, Sapak Datka Street 2, 160012. E-mail: suleymenova@miras.edu.kz

Seissembek A.B. – Master's degree holder, Lecturer, South Kazakhstan Pedagogical University named after U. Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: aikowa_98_65@mail.ru

А.М.Шукеева ^{1*}, О.С.Сангилбаев ¹, А.Б.Даникеева ², М.Н.Махаманова ³

¹Тұран университеті, (Алматы, Қазақстан)

²М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті (Тараз, Қазақстан)

³Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, (Алматы, Қазақстан)

*e-mail: aaimka7@gmail.com

ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ РЕЗИЛЬЕНТТІЛІК ДЕҢГЕЙЛЕРІ МЕН ЗЕЙІНДІЛІКТЕРІНІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫН АНЫҚТАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада әскери қызметкерлердің зейінділігін арттырудың психологиялық негізі ретінде резильенттілікті дамыту мәселесі жан-жақты қарастырылады. Қазіргі әскери қызмет жағдайында жоғары психоэмоционалдық жүктеме, тұрақты стресс, экстремалды және жауапкершілігі жоғары кәсіби міндеттер зейіннің тұрақтылығы мен шоғырлану деңгейінің төмендеуіне елеулі әсер етеді. Осыған байланысты резильенттілік тұлғаның маңызды психологиялық ресурсы ретінде зейінді тиімді басқаруды, стресс жағдайында когнитивтік процестердің тұрақты жұмыс істеуін және психологиялық тепе-теңдікті сақтауды қамтамасыз ететін жетекші факторлардың бірі ретінде айқындалады. Зерттеу барысында резильенттілік пен зейін арасындағы өзара байланыс теориялық тұрғыдан негізделіп, эмпирикалық деректер арқылы дәлелденді. Алынған нәтижелер әскери қызметкерлердің кәсіби тиімділігін арттыруға бағытталған психологиялық дайындық, психологиялық сүйемелдеу және алдын алу бағдарламаларын жетілдіруде қолдануға ұсынылады. Зерттеу қорытындылары негізінде әскери қызметкерлердің резильенттілігі мен зейінділігін дамытуға бағытталған практикалық ұсыныстар әзірленді.

Түйін сөздер: әскери қызметкерлер, зейінділік, резильенттілік, психологиялық тұрақтылық, стресс, кәсіби тиімділік.

А.М.Шукеева^{*1}, О.С.Сангилбаев¹, А.Б.Даникеева², М.Н.Махаманова³

¹Туран университет, (Алматы, Қазақстан)

²Таразский университет имени М.Х.Дулати (Тараз, Қазақстан)

³Казахский Национальный женский педагогический университет, (Алматы, Қазақстан)

*e-mail: aaimka7@gmail.com

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЕЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ И ВНИМАТЕЛЬНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация

В данной статье всесторонне рассматривается проблема развития резильентности как психологической основы повышения уровня внимательности военнослужащих. В условиях современной военной службы высокая психоэмоциональная нагрузка, хронический стресс, экстремальный характер и высокая ответственность профессиональной деятельности оказывают существенное влияние на снижение устойчивости и концентрации внимания. В этой связи резильентность определяется как важный психологический ресурс личности, обеспечивающий эффективное управление вниманием, стабильное функционирование когнитивных процессов в стрессовых условиях и сохранение психологического равновесия. В ходе исследования взаимосвязь между резильентностью и вниманием была теоретически обоснована и эмпирически подтверждена. Полученные результаты рекомендуются

использовать при совершенствовании систем психологической подготовки, психологического сопровождения и профилактических программ, направленных на повышение профессиональной эффективности военнослужащих. На основе результатов исследования разработаны практические рекомендации, направленные на развитие резильентности и внимательности военнослужащих.

Ключевые слова: военнослужащие, внимательность, резильентность, психологическая устойчивость, стресс, профессиональная эффективность.

A.M.Shukeeva* ¹, O.S.Sangilbayev ¹, A.B.Danikeeva ², M. Makhmanova ³

¹Turan University, (Almaty, Kazakhstan)

²M.H. Dulati Taraz University (Taraz, Kazakhstan)

³Kazakh National Women's Pedagogical University, (Almaty, Kazakhstan)

**e-mail: aaimga7@gmail.com*

DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN LEVELS OF RESILIENCE AND MINDFULNESS AMONG MILITARY PERSONNEL

Abstract

This article provides a comprehensive analysis of the development of resilience as a psychological basis for enhancing attentiveness among military personnel. Under the conditions of modern military service, high psycho-emotional load, chronic stress, extreme working environments, and a high level of professional responsibility significantly affect the stability and concentration of attention. In this context, resilience is defined as an important psychological resource that ensures effective attentional control, stable functioning of cognitive processes under stress, and the maintenance of psychological balance. The study theoretically substantiates and empirically confirms the relationship between resilience and attention. The obtained results are recommended for use in improving psychological training systems, psychological support, and preventive programs aimed at increasing the professional effectiveness of military personnel. Based on the research findings, practical recommendations for developing resilience and attentiveness among military personnel were proposed.

Keywords: military personnel, attentiveness, resilience, psychological stability, stress, professional effectiveness.

Қысқашы. Қазіргі әскери қызметтің мазмұны жоғары психоэмоционалдық жүктемемен, тұрақты стресс факторларымен және экстремалды жағдайларда жауапты шешім қабылдауды талап ететін кәсіби міндеттермен сипатталады. Мұндай жағдайда әскери қызметкерлердің кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі тек физикалық дайындық деңгейімен ғана емес, сонымен қатар психологиялық ресурстардың жеткілікті дамуымен де анықталады. Осы ресурстардың ішінде зейін когнитивтік процестердің негізгі компоненті ретінде әскери қызметтің қауіпсіздігі мен нәтижелілігін қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. Зейін ақпаратты қабылдау, өңдеу және іріктеу процестерін реттейтін психологиялық механизм ретінде күрделі қызмет жағдайында шешім қабылдаудың сапасын айқындайды. Алайда ұзақ мерзімді стресс, жоғары жауапкершілік пен эмоционалдық шиеленіс зейіннің тұрақтылығы мен шоғырлануына кері әсер етіп, оның функционалдық мүмкіндіктерін төмендетуі мүмкін. Осыған байланысты әскери қызметкерлердің зейінін сақтауға және арттыруға ықпал ететін психологиялық факторларды анықтау өзекті ғылыми мәселе болып табылады. Соңғы жылдары психология ғылымында резильенттілік тұлғаның стресс пен қиындықтарға бейімделу, психологиялық тепе-теңдікті сақтау және күрделі жағдайлардан кейін қалпына келу қабілетін сипаттайтын маңызды ұғым ретінде кеңінен зерттелуде. Резильенттілік эмоционалдық тұрақтылықты қамтамасыз етіп қана қоймай, когнитивтік процестердің, соның ішінде зейіннің, тиімді жұмыс

істеуіне жағдай жасайды. Резильенттілігі жоғары тұлғалар сыртқы алаңдатушы факторларға төзімділік танытып, кәсіби міндеттерді орындау барысында зейінін тиімді басқара алады. Дегенмен, отандық психологиялық зерттеулерде әскери қызметкерлердің зейінін резильенттілік тұрғысынан кешенді зерттеу мәселесі жеткілікті деңгейде қарастырылмаған. Әсіресе резильенттіліктің зейін көрсеткіштеріне әсер ету механизмдерін эмпирикалық тұрғыдан негіздеу қажеттілігі өзекті болып отыр. Осыған байланысты әскери қызметкерлердің зейінділігін арттырудың психологиялық негізі ретінде резильенттілікті дамыту мәселесін зерттеу теориялық және практикалық тұрғыдан маңызды болып табылады.

Негізгі бөлім. Резильенттілік психологияда тұлғаның қиын жағдайларға бейімделу және психологиялық тұрақтылықты сақтау қабілеті ретінде сипатталады. Бұл ұғым жеке адамның стресс жағдайында эмоционалдық және когнитивтік ресурстарын тиімді басқаруын қамтамасыз ететін күрделі процесс деп қарастырылған. “Резильенттілік” ұғымының қалыптасу тарихына тоқталатын болсақ, бұл термин алғашында даму психологиясы аясында балалардың қолайсыз әлеуметтік жағдайларда психикалық саулығын сақтауымен байланысты зерттелсе, кейіннен тұлға психологиясы, әскери психология және клиникалық психология салаларында кеңінен қолданыс тапты [1].

А. Masten резильенттілікті «қарапайым, бірақ тиімді психологиялық бейімделу механизмдерінің жиынтығы» ретінде сипаттай отырып, оны тұлғаның қалыпты дамуы мен психологиялық денсаулығын қамтамасыз ететін әмбебап ресурс деп қарастырады [2]. Ал G. Bonanno резильенттілікті травматикалық оқиғалардан кейін міндетті түрде психологиялық бұзылыстар дамымайтынын дәлелдейтін динамикалық процесс ретінде түсіндіреді [3]. Зерттеушілер резильенттілікті тұлғалық ресурс ретінде қарастырып, оның стресс жағдайында психикалық денсаулық пен когнитивтік қызметтің жоғарылауына әсер ететінін көрсеткен. Мысалы, әскери қызметкерлер арасында жүргізілген зерттеулерде резильенттілік деңгейінің жоғары болуы психологиялық симптомдардың төмендеуіне және адаптацияның жақсаруына ықпал еткендігі дәлелденген [4]. Заманауи зерттеулер зейін және резильенттік механизмдер арасында тығыз өзара байланыс екенін көрсетеді. Резильенттілігі жоғары жеке тұлғалар стресстік жағдайларда тиімді эмоционалдық және когнитивтік реттеу стратегияларын қолдана алады, соның арқасында олардың зейін тұрақтылығы сақталады. Израиль армиясының жауынгерлері арасында жүргізілген зерттеу нәтижелері көрсеткендей, стресстік симптомдардың жоғары деңгейі зейінділіктің бұзылуына алып келеді, ал эмоционалдық реттеу мен зейін регуляциясы арасындағы байланыс маңызды психологиялық маркерлердің бірі ретінде байқалған [5]. Сонымен қатар әртүрлі когнитивтік функциялар мен психологиялық көрсеткіштер арасындағы байланыс әскери қызметкерлер контекстінде де қарастырылған. Мәселен, қарт әскери ардагерлерде резильенттілік деңгейінің жоғары болуы когнитивтік функциялардың, соның ішінде есте сақтау мен зейіннің жақсы сақталуымен байланысты екені анықталған. Бұл нәтижелер резильенттіліктің когнитивтік көрсеткіштерді қолдаудағы рөлін, сонымен қатар зейінділікке жан-жақты әсер етуінің маңыздылығын көрсетеді [6]. Әскери қызмет арнайы стрессорларға толы орта болып табылады. Ұзақ мерзімді психологиялық қысым, экстремалды жағдайлар мен жоғары жауапкершілік әскери қызметкерлердің психологиялық ресурстарына айтарлықтай талаптар қояды. Әдебиеттерде стресс-менеджмент, резильенттілік пен зейінділікті зерттейтін психологиялық зерттеулер әскери ортада олардың өзара қарым-қатынасын көрсетеді және бұл тұрғыдан психологиялық дайындықтың маңызды бағыттарын айқындайды. Мысалы, әскери қызметкерлердің психологиялық тұрақтылығы олардың адаптация процесіне және күрделі командалық тапсырмаларды орындау қабілетіне оң әсер етеді [7].

Зерттеулер резильенттік қасиеттерді дамытуға әсер ететін түрлі факторларды көрсетеді, соның ішінде әлеуметтік қолдау, копинг-стратегиялар, өзін-өзі реттеу және психологиялық дайындық бағдарламалары. Әскери қызметкерлердің резильенттілігін арттыруға бағытталған арнайы тренингтер мен интервенциялар олардың психологиялық тұрақтылығын, зейіннің тұрақтылығы мен когнитивтік функцияларды жақсартуға мүмкіндік береді. Бұл

бағдарламалар стресс-менеджмент, эмоцияларды реттеу және қиын жағдайлармен бейімделу стратегияларына бағытталған.

Қазіргі таңда көптеген ғалымдар G. M. Wagnild және H. M. Young жасаған “Resilience Scale” сияқты шкалаларды психологиялық зерттеулерде жиі қолданады. Бұл әдістеме зейінділікті және стресске төзімділікті өлшеуде сенімді құрал ретінде қабылданады [8]. Әскери қызметкерлердің психологиялық стресс жағдайында когнитивтік резильенттілікті зерттеген шолулар көрсеткендей, зейінділік тұрақтылығы стресс жағдайында шешім қабылдауға әсер етеді және бұл когнитивтік функциялардың тұрақтылығын қамтамасыз ету үшін маңызды [9]. Резильенттіліктің әскери дайындық және қызмет нәтижелеріне әсерін қарастырған зерттеулер әскери қызметкерлердің зейінділік, мотивация және өзін-өзі бағалау сияқты компоненттермен байланысын көрсетті. Бұл нәтижелер резильенттілікті дамыту бағдарламаларының әскери дайындықта маңыздылығын растайды [10]. Резильенттілік әскери қызметкерлер контекстінде маңызды психологиялық ресурс ретінде қарастырылады. COVID-19 пандемиясы кезінде әскери қызметкерлерде резильенттіліктің психикалық бұзылыстарға әсері зерттелді. Зерттеу нәтижесінде резильенттілік пен психикалық бұзылыстар арасында теріс корреляция анықталды, яғни әскери қызметкерлерде резильенттілік неғұрлым жоғары болған сайын, психикалық бұзылыстардың көріністері соғұрлым төмен байқалады. Шетелдік зерттеулерде резильенттілік түсінігі когнитивті-бихевиоралдық, конструктивистік және экологиялық реалистік бағыттар тұрғысынан талданады. Бірінші бағытта тұлғаның мінез-құлықтық және эмоционалдық өзін-өзі реттеу үдерістеріне ерекше мән беріліп, өмірлік қиындықтар жағдайында оларды саналы түрде басқару қабілетіне басымдық жасалады. Осы тұрғыда В. Хайнц, И. Ламонтейн және Р. Стивенсон еңбектерінде қиын жағдайларды еңсеруге бағытталған копинг-мінез-құлықтың практикалық тәсілдері әзірленгені көрсетіледі. Конструктивистік бағыттың өкілі Д. Геллерштейн резильенттілікті екі құрамдасқа – физикалық және психологиялық – бөліп қарастыру қажеттігін негіздейді. Ал экологиялық реализм бағыты өмірлік қиындықтарды еңсеру үдерісінде әлеуметтік орта мен сыртқы факторлардың шешуші рөл атқаратынын алға тартады.

Аталған теориялық бағыттарды біріктіре отырып, шетелдік зерттеушілер резильенттілікті тұлғаның жағымсыз өмірлік жағдайларда қиындықтарды жеңе алу, ықтимал қауіп төндіретін ахуалдарда психологиялық тұрақтылықты сақтау, ішкі және сыртқы ресурстарды тиімді пайдалану арқылы өзін қалпына келтіру, бейімделу және әрі қарай даму қабілеті ретінде түсіндіреді [11]. Жоғарыда көрсетілген зерттеулер әскери қызметкерлердің психологиялық ресурстары мен когнитивтік функциялары арасындағы қарым-қатынастардың күрделілігін дәлелдейді. Резильенттілік зейінділіктің тұрақтылығын сақтау мен әлеуметтік-эмоционалдық тұрақтылықты қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. Бұл өзара байланыс әскери психологиядағы жаңа бағыттарды анықтайды, соның ішінде психологиялық дайындық бағдарламаларын жетілдіру және кәсіби-психологиялық сүйемелдеу жүйелерін дамыту қажет екенін көрсетеді.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеудің мақсаты – әскери қызметкерлердің резильенттілік деңгейі мен зейінділік көрсеткіштері арасындағы өзара байланысты анықтау және резильенттілікті дамытудың зейінділікті арттырудағы психологиялық негізін эмпирикалық тұрғыдан дәлелдеу. Зерттеу гипотезасы ретінде келесі болжам ұсынылды: әскери қызметкерлердің резильенттілік деңгейі жоғары болған сайын, олардың зейінінің тұрақтылығы, шоғырлану қабілеті және зейінді тиімді басқару деңгейі де жоғары болады. Сонымен қатар резильенттілік стресс пен психоэмоционалдық жүктеменің зейінге тигізетін теріс әсерін төмендететін психологиялық ресурс ретінде көрініс береді деп болжанды. Зерттеудің объектісі – Қазақстан Республикасының Қарулы Күштерінде қызмет атқаратын әскери қызметкерлер, ал зерттеудің пәні – әскери қызметкерлердің резильенттілік деңгейі мен зейінділік көрсеткіштерінің өзара байланысы. Зерттеуге Қазақстан Республикасының әскери бөлімдерінде қызмет атқаратын 60 әскери қызметкер қатысты. Зерттелушілердің жасы 22-40 жас аралығында, әскери қызмет өтілі 1 жылдан 15 жылға дейін болды. Барлық қатысушылар

зерттеуге ерікті түрде қатысып, зерттеу барысында этикалық талаптар мен құпиялық қағидалары толық сақталды. Зерттеу үш кезеңде жүзеге асырылды. Әр кезең алдын ала қойылған мақсаттар мен міндеттерге сәйкес жүзеге асырылды:

1. Дайындық кезеңі – зерттеу мәселесіне қатысты отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттерді талдау, зерттеу мақсаты мен гипотезасын айқындау, психодиагностикалық әдістемелерді іріктеу.

2. Негізгі эмпирикалық кезең – әскери қызметкерлер арасында психологиялық диагностикалық зерттеу жүргізу, бастапқы деректерді жинақтау.

3. Қорытынды кезең – алынған нәтижелерді математикалық-статистикалық өңдеу, талдау және интерпретациялау, ғылыми қорытындылар мен практикалық ұсынымдар әзірлеу.

Зерттеу барысында келесі әдістемелер қолданылды:

• Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) – әскери қызметкерлердің резильенттілік деңгейін анықтау мақсатында;

• Бурдон тесті – зейіннің тұрақтылығын, шоғырлануын және жұмысқа қабілеттілігін бағалау үшін;

• Мюнстерберг әдістемесі – зейінді таңдау және шоғырлану деңгейін анықтау үшін;

• Өзін-өзі бағалау сауалнамасы – психоэмоционалдық жағдай мен субъективті стресс деңгейін қосымша бағалау мақсатында.

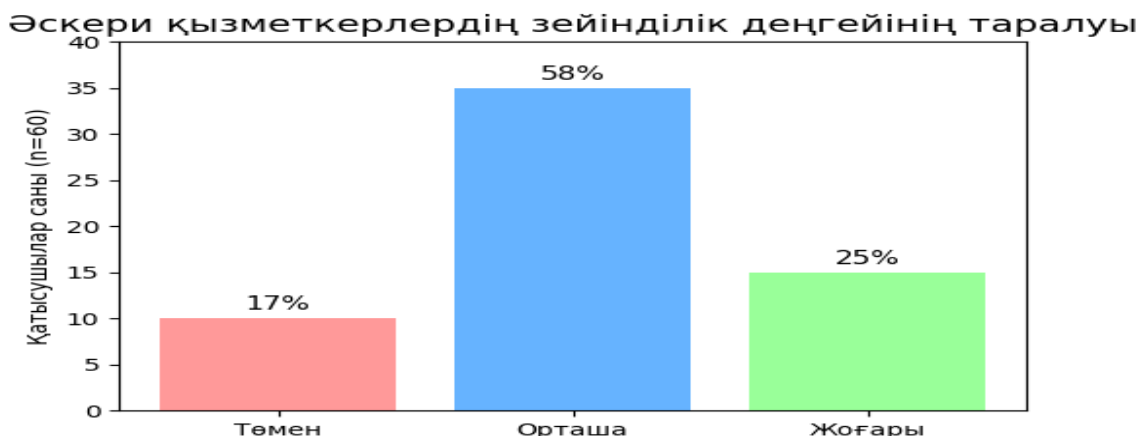
Алынған деректер математикалық-статистикалық әдістер (корреляциялық талдау, пайыздық салыстыру) көмегімен өңделді. Зерттеу нәтижелері әскери қызметкерлердің резильенттілік деңгейі мен зейінділік көрсеткіштері арасында өзара байланыс бар екенін анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері мен талқылаулар. Әскери қызметкерлердің резильенттілік деңгейлері мен зейінділіктерінің өзара байланысын анықтау мақсатында зерттелінушілерге алдымен Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) әдістемесі жүргізілді. Зерттеу нәтижелері бойынша әскери қызметкерлердің резильенттілік деңгейлері орташа және жоғары деңгейде екені анықталды. Зерттеу нәтижелері 1-кестеде көрсетілген. 1-кестеде келтірілген мәліметтерге сәйкес, зерттеуге қатысқан 60 әскери қызметкердің 20-ында (34%) резильенттіліктің жоғары деңгейі анықталды. 32 әскери қызметкер (53%) резильенттіліктің орташа деңгейін көрсетті. Төмен деңгей 8 әскери қызметкерде (13%) анықталды.

Кесте 1. Әскери қызметкерлердің Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) әдістемесі бойынша нәтижелері

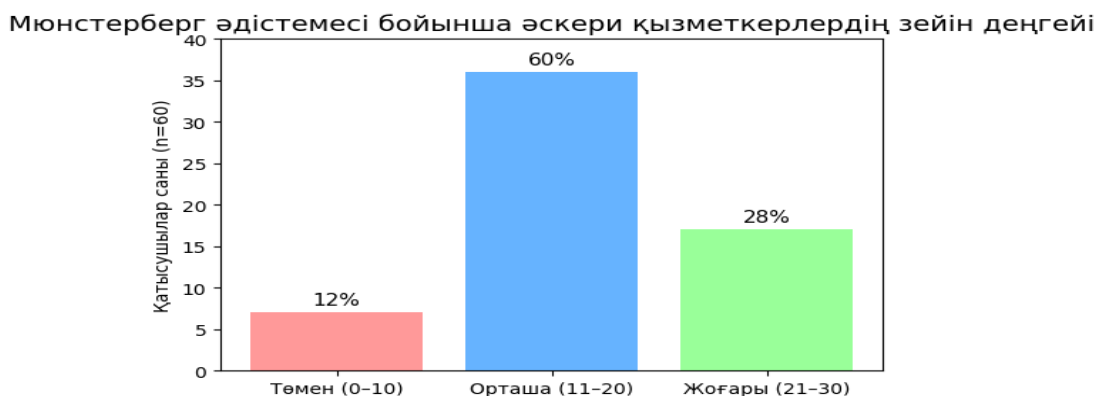
Резильенттілік деңгейі	Қатысушылар саны	%
Төмен (0-50)	8	13
Орташа (51-75)	32	53
Жоғары (76-100)	20	34

Келесі кезекте әскери қызметкерлердің зейіннің тұрақтылығын, шоғырлануын және жұмысқа қабілеттілігін анықтау мақсатында Бурдон тесті қолданылды. Зерттеу нәтижелері 1-суретте көрсетілген.



Сурет 1 - Әскери қызметкерлердің Бурдон тесті бойынша нәтижелері

1-суретте көрсетілгендей, әскери қызметкерлердің зейінділік деңгейі әртүрлі таралған. Қатысушылардың 17%-ы төмен, 58%-ы орташа, ал 25%-ы жоғары зейінділік деңгейіне ие. Бұл деректер көрсетіп отырғандай, әскери қызметкерлердің көпшілігі орташа және жоғары зейінділік деңгейінде, бұл олардың кәсіби қызмет барысында стресс жағдайларына төтеп беру қабілетінің жеткілікті екенін білдіреді.



Сурет 2 - Әскери қызметкерлердің Мюнстерберг әдістемесі бойынша нәтижелері

Келесі кезекте әскери қызметкерлерге Мюнстерберг әдістемесі жүргізілді. Мюнстерберг әдістемесі бойынша қатысушыларға 10 түрлі стимулдық тапсырмалар беріліп, олардың зейінді таңдау және шоғырлану қабілеті бағаланды. Әр қатысушы 0-30 балл аралығында бағаланды, жоғары балл – жоғары шоғырлану мен зейін тиімділігін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері 2-суретте көрсетілген. 2-суретте келтірілген мәліметтерге сәйкес, әскери қызметкерлердің 12%-ы төмен, 60%-ы орташа, ал 28%-ы жоғары зейінділік деңгейіне ие. Бұл деректер әскери қызметкерлердің басым бөлігінде зейіннің шоғырлану қабілеті жоғары екенін көрсетеді. Төмен деңгейдегі көрсеткіштер көбінесе тәжірибесі аз немесе жаңа қызметкерлер арасында байқалды, бұл тәжірибе мен кәсіби дайындық деңгейінің зейінге тікелей әсер ететінін көрсетеді. Алынған деректер Бурдон тесті бойынша алынған зейін деңгейімен сәйкестілік көрсетеді, яғни екі әдістеме де әскери қызметкерлердің зейінділік көрсеткіштерін сенімді бағалайды.

Келесі кезекте әскери қызметкерлердегі психоэмоционалдық жағдай мен субъективті стресс деңгейін қосымша бағалау мақсатында өзін-өзі бағалау сауалнамасы жүргізілді. Сауалнама 4 негізгі компоненттен тұрды: Стресс деңгейі – қызметкердің өз-өзіне, тапсырмаларға және жауапкершілікке байланысты психоэмоционалдық жүктемені бағалауы; Өзіндік сенім – кәсіби

міндеттерді орындау қабілетіне деген сенім деңгейі; Эмоцияны басқару – күйзеліс жағдайында эмоцияларды тұрақтандыру қабілеті; Психологиялық тұрақтылық – стресстік және экстремалды жағдайда психоэмоционалдық тепе-теңдікті сақтау деңгейі. Сауалнама барысында әскери қызметкерлерге әр тұжырымды 1-5 баллдық шкала бойынша бағалау ұсынылды (1 – өте төмен, 5 – өте жоғары). Сауалнама нәтижелері 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2. Әскери қызметкерлердің сауалнама бойынша нәтижелері

Компонент	Орташа балл	Төмен (1-2) п (%)	Орташа (3) п (%)	Жоғары (4-5) п (%)
Стресс деңгейі	3.2	12 (20%)	33 (55%)	15 (25%)
Өзіндік сенім	3.8	5 (8%)	27 (45%)	28 (47%)
Эмоцияны басқару	3.5	8 (13%)	31 (52%)	21 (35%)
Психологиялық тұрақтылық	3.6	7 (12%)	30 (50%)	23 (38%)

2-кестеде келтірілген мәліметтерге сәйкес, кестеде көрсетілгендей, әскери қызметкерлердің психоэмоционалдық жағдайының әр компонентінде айырмашылықтар байқалады. Стресс деңгейі бойынша қатысушылардың басым бөлігі (55%) орташа деңгейде, 25%-ы жоғары, ал 20%-ы төмен көрсеткішке ие, бұл қызметкерлердің көпшілігі стресс жағдайына салыстырмалы түрде төтеп бере алатынын көрсетеді.

Өзіндік сенім компонентінде қатысушылардың жартысына жуығы (47%) жоғары деңгейде өзін-өзі бағалайды, 45% орташа деңгейде, тек 8% төмен деңгейде. Бұл олардың кәсіби міндеттерді орындауда сенімділіктің жоғары екенін білдіреді. Эмоцияны басқару көрсеткіші бойынша 35% қызметкерлер жоғары деңгейде эмоцияларын реттей алады, 52% орташа, ал 13% төмен деңгейде, яғни көпшілігі стресс кезінде эмоцияларын тиімді ұстай алады, бірақ тәжірибесі аз немесе жаңа қызметкерлерде бұл қабілет әлсіз болуы мүмкін.

Психологиялық тұрақтылық компоненті бойынша 38% қатысушылар жоғары, 50% орташа және 12% төмен деңгейде. Бұл әскери қызметкерлердің көпшілігі экстремалды немесе жауапкершілігі жоғары жағдайларда психоэмоционалды тепе-теңдікті сақтай алатынын көрсетеді. Жалпы талдау көрсеткендей, сауалнама нәтижелері әскери қызметкерлердің психоэмоционалдық тұрақтылығы мен зейінділік көрсеткіштері арасында байланыс бар екені байқалады. Орташа және жоғары деңгейдегі көрсеткіштер олардың қызмет барысында стресс жағдайында бейімделу қабілетінің жеткілікті екенін көрсетеді, ал төмен деңгейдегі көрсеткіштер тәжірибесі аз қызметкерлерде психологиялық қолдаудың қажеттілігін көрсетеді.

Зерттеу гипотезасын тексеру мақсатында әскери қызметкерлердің резильенттілік деңгейі (CD-RISC) мен зейін көрсеткіштері (Бурдон тесті және Мюнстерберг әдістемелері бойынша) арасындағы байланыс Спирменнің рангілік корреляциялық талдауы арқылы бағаланды. Талдау нәтижелері 3-кестеде көрсетілген.

Кесте 3. Әскери қызметкерлердің резильенттілік пен зейінділік көрсеткіштері бойынша Спирменнің рангілік корреляция коэффициенттері

Айнымалылар	Резильенттілік (CD-RISC)	Зейінділік (Бурдон тесті)	Зейінділік (Мюнстерберг әдістемесі)
Резильенттілік (CD-RISC)	1	0.58**	0.62**
Зейінділік (Бурдон тесті)	0.58**	1	-
Зейінділік (Мюнстерберг әдістемесі)	0.62**	-	1

Ескерту: ** $p < 0.01$ деңгейінде мәнді байланыс

Резильенттілік пен Бурдон тесті бойынша зейін арасындағы корреляция орташа жоғары деңгейде ($\rho = 0.58$, $p < 0.01$). Бұл нәтижелер көрсеткендей, резильенттілігі жоғары қызметкерлердің зейіні тұрақты және шоғырланған. Резильенттілік пен Мюнстерберг әдістемесі бойынша зейін арасындағы корреляция сәл жоғарырақ ($\rho = 0.62$, $p < 0.01$), бұл да олардың когнитивтік функциялары мен ақпаратты іріктеу қабілеті резильенттілік деңгейіне тікелей байланысты екенін көрсетеді. Екі әдістеме бойынша алынған деректердің үйлесімділігі зерттеу нәтижелерінің сенімділігін күшейтеді және резильенттіліктің әскери қызметкерлердің кәсіби тиімділігі мен стресс жағдайында бейімделу қабілетінің маңызды фактор екенін растайды. Жалпы, корреляциялық талдау гипотезаны толық растайды: резильенттілігі жоғары әскери қызметкерлердің зейінділігі де жоғары болады.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, резильенттілік пен зейіннің деңгейі әскери қызметкерлердің кәсіби тиімділігіне, стресс жағдайында бейімделу қабілетіне және психоэмоционалдық тұрақтылығына тікелей әсер етеді. Осыған байланысты, олардың психологиялық дайындығын жетілдіру бағытында бірқатар практикалық ұсынымдар тұжырымдай аламыз. Алдымен, резильенттілікті дамытуға бағытталған бағдарламалар енгізу маңызды. Мұндай бағдарламалар қызметкерлерге стресстік жағдайларда эмоцияларын тиімді басқаруды, қиындықтарға бейімделуді және шешім қабылдау қабілетін дамытуға мүмкіндік береді. Когнитивтік-бихевиоралдық тренингтер мен ресурстық сессиялар арқылы әрбір қызметкер өз күшті жақтарын анықтап, позитивті тәжірибелерін арттыра алады, сонымен қатар өзін-өзі қолдаудың тиімді стратегияларын үйренеді. Зейінділікті және шоғырлануды арттыруға арналған әдістер де маңызды. Ментальды жаттығулар мен когнитивтік тапсырмалар қызметкерлердің ақпаратты іріктеу және өңдеу қабілетін дамытуға бағытталады. Сонымен қатар, қысқа уақыттық концентрация тренингтері назарды тиімді бөлуге және шоғырлануды арттыруға көмектеседі. Көп тапсырмалы жұмыс жағдайында когнитивтік шоғырлануды сақтау дағдыларын үйрету, әскери қызметкерлердің күнделікті кәсіби міндеттерін орындауда тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Психологиялық қолдау жүйесін жетілдіру де маңызды аспект болып табылады. Қызметкерлерге тұрақты психологиялық сүйемелдеу – коучинг, консалтинг немесе топтық талқылаулар арқылы – олардың стресс жағдайында эмоционалды тұрақтылығын сақтауға көмектеседі. Сонымен қатар, стрессті басқару және психологиялық тұрақтылықты күшейтуге арналған семинарлар ұйымдастыру ұсынылады. Әр қызметкер үшін жеке даму жоспарын жасау ұсынылады. Бұл жоспар олардың резильенттілік және зейін деңгейін ескере отырып, психологиялық дамуын жүйелі түрде қадағалауға мүмкіндік береді. Жеке прогресті мерзімді бағалау және кері байланыс беру олардың өзін-өзі жетілдіру мотивациясын арттырады. Сонымен қатар, командалық деңгейде топтық және кәсіби қолдауды күшейту қажет. Рөлдік ойындар, командалық тренингтер және бірлескен тапсырмалар арқылы әскери ұжымдағы коммуникация мен өзара сенімділікті дамытуға болады. Мұндай әрекеттер қиын жағдайларда бір-біріне қолдау көрсетуді қамтамасыз етеді және стресстік факторларды тиімді жеңуге ықпал етеді.

Осы ұсынымдарды жүйелі түрде енгізу әскери қызметкерлердің психологиялық тұрақтылығын арттыруға, зейін мен шоғырлануын күшейтуге, сонымен қатар олардың кәсіби тиімділігін жоғарылатуға мүмкіндік береді. Резильенттілікті дамыту – қызметкерлердің стресс жағдайында бейімделу қабілетін арттыратын негізгі психологиялық ресурс болып табылады.

Қорытынды. Қорытындылай келе, әскери қызметкерлердің зейінділігін арттырудың психологиялық негізі ретінде резильенттілікті дамыту мәселесі жан-жақты және кешенді түрде қарастырылды. Бірінші кезекте шетелдік және қазақстандық ғылыми әдебиеттер талданып, резильенттіліктің теориялық негіздері, оның түрлері мен компоненттері, сондай-ақ адамның психологиялық тұрақтылығы мен когнитивтік функцияларын тиімді пайдалану қабілетіне әсері жан-жақты сипатталды. Ғылыми деректер көрсеткендей, резильенттілік – бұл адамның күрделі және стресс жағдайларында өз-өзіне сенімділік танытып, қиындықтарды жеңу, психологиялық тұрақтылықты сақтау және кәсіби міндеттерді тиімді орындау қабілетін

айқындайтын маңызды психологиялық ресурс болып табылады. Зерттеу барысында әскери қызметкерлердің резильенттілігі мен зейінділігін бағалауға арналған эмпирикалық жұмыс жүргізілді. Бурдон тесті және Мюнстерберг әдістемелері бойынша алынған нәтижелер көрсеткендей, резильенттілігі жоғары қызметкерлердің зейінінің тұрақтылығы, шоғырлануы және стресс жағдайында психологиялық тұрақтылығы жоғары деңгейде болып шықты. Сонымен қатар, жүргізілген сауалнама әскери қызметкерлердің психоэмоционалдық жағдайын, сондай-ақ олардың субъективті стресс деңгейін қосымша бағалауға мүмкіндік берді. Спирменнің рангілік корреляциялық талдауы нәтижесінде резильенттілік пен зейін арасындағы айтарлықтай оң корреляциялық байланыс анықталды, бұл зерттеу гипотезасын толық растайды және резильенттіліктің әскери қызметкерлердің когнитивтік және психологиялық тұрақтылығына тікелей әсер ететінін дәлелдейді. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, әскери қызметкерлердің резильенттілігін және зейінділігін дамытуға бағытталған нақты практикалық ұсынымдар әзірленді. Оларға когнитивтік-бихевиоралдық және ресурстық тренингтер, зейінділікті арттыруға арналған ментальды жаттығулар, психологиялық сүйемелдеу жүйесін жетілдіру, әр қызметкер үшін жеке даму жоспарларын құру және командалық жұмыс пен өзара қолдауды нығайту кіреді. Осы шараларды жүйелі түрде енгізу әскери қызметкерлердің кәсіби тиімділігін арттыруға, когнитивтік шоғырлануын күшейтуге, сонымен қатар психоэмоционалдық тұрақтылығын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Осылайша, зерттеу барысында қарастырылған теориялық материалдар, эмпирикалық нәтижелер, корреляциялық талдаулар және практикалық ұсынымдар кешенді түрде әскери қызметкерлердің психологиялық дайындығын жетілдіру үшін негіз бола алады. Зерттеу қорытындылары қазіргі әскери психология практикасына тікелей қолдануға жарамды, сондай-ақ оларды болашақта әскери қызметкерлердің кәсіби дайындықтарын арттыруға бағытталған бағдарламалар мен тренингтерді жетілдіруде ғылыми негіз ретінде пайдалануға болады деп ойлаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Dev.* 2000;71(3):543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
2. Masten A.S. Ordinary magic. Resilience processes in development. *Am Psychol.* 2001;56(3):227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
3. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *Am Psychol.* 2004;59(1):20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
4. Cao F., Li J., Xin W., Yang Z., Wu D. The impact of resilience on the mental health of military personnel during the COVID-19 pandemic: coping styles and regulatory focus. *Frontiers in public health.* 2023; 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1240047>
5. Cohen R., Punski-Hoogervorst J. L., Maoz I., Engel-Yeger B., Tatsa-Laor L., Avital A. Emotion, attention and stress regulation as markers of resilience in male and female Israeli soldiers during the Israel-Hamas war. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience.* 2025; 275(7), 2059-2070. <https://doi.org/10.1007/s00406-024-01948-z>
6. McDaniel J.T., Hascup E.R., Hascup K.N., Trivedi M., Henson H., Rados R., York M., Albright D.L., Weatherly T., Frick K. Psychological Resilience and Cognitive Function Among Older Military Veterans. *Gerontology & geriatric medicine.* 2022; 8. <https://doi.org/10.1177/23337214221081363>
7. Liu B., Liu L., Zou M. Relationships between resilience, perceived social support, and mental health in military personnel: a cross-lagged analysis. *BMC Public Health* 24. 2024; 3433. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20907-w>
8. Дуанаяева С.Е. Шетелде оқитын студенттердің стресс пен резильенттілігінің этнопсихологиялық аспектілері: PhD ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация: 6D050300 – Психология. – Алматы, 2024.

9. Flood A., Keegan R.J. Cognitive Resilience to Psychological Stress in Military Personnel. *Frontiers in psychology*. 2022; 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809003>
10. Kanapeckaitė R., Bekesiene S., Bagdžiūnienė D. Reserve Soldiers' Psychological Resilience Impact to Sustainable Military Competences: On the Mediating Role of Psychological Skills (Effort, Self-Efficacy, Proactivity). *Sustainability*. 2022; 14(11):6810. <https://doi.org/10.3390/su14116810>
11. Беркінбай Р.М., Бердібаева С.Қ. Психологиядағы резильенттілік феноменін зерттеудің ерекшеліктері. “Фараби әлемі” атты студенттер мен жас ғалымдардың халық. ғылыми конференция материалдары. Алматы, Қазақстан: Қазақ университеті. 2021; 554 б.

References:

1. Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Dev*. 2000;71(3):543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
2. Masten A.S. Ordinary magic. Resilience processes in development. *Am Psychol*. 2001;56(3):227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
3. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *Am Psychol*. 2004;59(1):20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
4. Cao F., Li J., Xin W., Yang Z., Wu D. The impact of resilience on the mental health of military personnel during the COVID-19 pandemic: coping styles and regulatory focus. *Frontiers in public health*. 2023; 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1240047>
5. Cohen R., Punski-Hoogervorst J. L., Maoz I., Engel-Yeger B., Tatsa-Laor L., Avital A. Emotion, attention and stress regulation as markers of resilience in male and female Israeli soldiers during the Israel-Hamas war. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*. 2025; 275(7), 2059-2070. <https://doi.org/10.1007/s00406-024-01948-z>
6. McDaniel J.T., Hascup E.R., Hascup K.N., Trivedi M., Henson H., Rados R., York M., Albright D.L., Weatherly T., Frick K. Psychological Resilience and Cognitive Function Among Older Military Veterans. *Gerontology & geriatric medicine*. 2022; 8. <https://doi.org/10.1177/23337214221081363>
7. Liu B., Liu L., Zou M. Relationships between resilience, perceived social support, and mental health in military personnel: a cross-lagged analysis. *BMC Public Health* 24. 2024; 3433. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20907-w>
8. Duanaeva S.E. Shetelde okityn studentterdin stress pen rezilienttiliginin etnopsikhologiyalyk aspektileri: PhD gylymi darejesin alu ushin dayyndalghan dissertatsiya: 6D050300 – Psikhologiya. – Almaty, 2024.
9. Flood A., Keegan R.J. Cognitive Resilience to Psychological Stress in Military Personnel. *Frontiers in psychology*. 2022; 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809003>
10. Kanapeckaitė R., Bekesiene S., Bagdžiūnienė D. Reserve Soldiers' Psychological Resilience Impact to Sustainable Military Competences: On the Mediating Role of Psychological Skills (Effort, Self-Efficacy, Proactivity). *Sustainability*. 2022; 14(11):6810. <https://doi.org/10.3390/su14116810>
11. Berkynbai R.M., Berdibaeva S.Q. Psikhologiadagy rezilienttilik fenomenin zertteudin erekshelikteri. “Farabi alemi” atty studentter men jas ghalymdardyng khalkaralyq gylymi konferentsiya materialdary. Almaty, Kazakhstan: Kazakh Universiteti, 2021; 554.

Авторлар туралы мәлімет:

Шүкеева А.М. – хат-хабар авторы, PhD докторант, Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: aaimka7@gmail.com

Сангилбаев О.С. – психология ғылымдарының докторы, профессор, Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: ospan_seidulla@mail.ru

Даникеева А.Б. – философия докторы (PhD), Педагогика және психология, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., Қазақстан. E-mail: Danikeeva.a@icloud.com

Махаманова М.Н. – психология ғылымдарының кандидаты, «Теориялық және практикалық психология» кафедрасының доценті, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: makhamanovamaira@gmail.com

Сведения об авторах:

Шукеева А.М. – автор для корреспонденции, PhD докторант, Университет Туран, г. Алматы, Казахстан. E-mail: aaimka7@gmail.com

Сангилбаев О.С. – доктор психологических наук, профессор, Университет Туран, г. Алматы, Казахстан. E-mail: ospa_n_seidulla@mail.ru

Даникеева А.Б. – доктор философии (PhD), Педагогика и психология, Таразский университет имени М.Х. Дулати, г. Тараз, Казахстан. E-mail: Danikeeva.a@icloud.com

Махаманова М.Н. – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и практическая психология», Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан. E-mail: makhamanovamaira@gmail.com

Information about the authors:

Shukeeva A.M. – corresponding author, PhD student, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aaimka7@gmail.com

Sangilbayev O.S. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: ospa_n_seidulla@mail.ru

Danikeeva A.B. – PhD, Pedagogy and Psychology, M.Kh. Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan. E-mail: Danikeeva.a@icloud.com

Makhamanova M.N. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: makhamanovamaira@gmail.co

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ПСИХОЛОГИЯСЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

IRSTI 15.01.21.

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.011>

Aplashova A.Zh.¹ * , Yerkinbekova A.M.² 

¹*Astana International University, Astana, Kazakhstan,*

²*Q University, Almaty, Kazakhstan*

**e-mail: aplashova.arna@mail.ru*

THE RELATIONSHIP BETWEEN STRESS TOLERANCE AND SUBJECTIVE PERCEPTION OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN STUDENTS

Abstract

The current task of modern psychological and pedagogical knowledge is to study the factors that contribute to maintaining and strengthening the psychological well-being of young people in conditions of increased academic and social stress. In this work, the research problem is to determine the degree of interdependence between the level of stress resistance and the subjective assessment of psychological well-being of students. The aim of the study is to identify patterns of interaction between these two factors in students of different specialties, as well as to develop recommendations for improving stress resistance and subjective perception of psychological well-being in the student environment. The study used a set of methods, including theoretical analysis of scientific literature on the topic; empirical testing of stress resistance and psychological well-being levels, followed by an analysis of the correlations between the indicators; an author's questionnaire aimed at identifying student profiles based on a number of psychological and behavioral characteristics; observation, used to study individual characteristics and coping strategies; and comparative analysis, which allowed us to establish relationships between observed behavioral reactions and the level of perceived psychological well-being and stress resistance. The test results showed that students of technical specialties have the highest integral indicators of stress resistance and subjective psychological well-being. Based on the author's survey, both general trends and specialized perceptions of students from different fields of study about the essence and manifestations of stress resistance and well-being were identified. A comparative analysis demonstrated a statistically significant relationship between the observed behavioral reactions in stressful situations and the level of subjective assessment of psychological well-being. The identified patterns formed the basis for practical recommendations addressed to both educational organizations and students and teaching staff.

Keywords: stress tolerance, psychological well-being, university students, subjective perception, correlations.

Аплашова А.Ж.^{1*}, Еркінбекова А.М.²

¹Астана халықаралық университеті, Астана, Қазақстан

²Q University, Алматы, Қазақстан

*e-mail: aplashova.arna@mail.ru

СТУДЕНТТЕРДІҢ КҮЙЗЕЛІСКЕ ТӨЗІМДІЛІГІ МЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТТЫҢ СУБЪЕКТИВТІ ҚАБЫЛДАУЫ АРАСЫНДАҒЫ ӨЗАРА БАЙЛАНЫС

Аңдатпа

Қазіргі психологиялық-педагогикалық білімнің өзекті міндеті-жоғары оқу және әлеуметтік жүктеме жағдайында жастардың психологиялық әл-ауқатын сақтауға және нығайтуға ықпал ететін факторларды зерттеу. Бұл жұмыста зерттеу мәселесі стресске төзімділік деңгейі мен студенттердің психологиялық әл-ауқатын субъективті бағалау арасындағы өзара тәуелділік дәрежесін анықтау болып табылады. Зерттеудің мақсаты-әр түрлі мамандықтағы студенттерде осы екі фактордың өзара әрекеттесу заңдылықтарын анықтау, сонымен қатар стресске төзімділікті арттыруға және студенттік ортадағы психологиялық әл-ауқаттың субъективті қабылдауын жақсартуға көмектесетін ұсыныстар әзірлеу. Зерттеу барысында тақырып бойынша ғылыми әдебиеттерді теориялық талдауды қамтитын әдістер кешені пайдаланылды; стресске төзімділік пен психологиялық әл-ауқат деңгейлерін эмпирикалық тестілеу, содан кейін көрсеткіштер арасындағы корреляциялық байланыстарды талдау; бірқатар психологиялық және мінез-құлық сипаттамалары бойынша студенттің профилін анықтауға бағытталған авторлық сауалнама; жеке ерекшеліктер мен күресу стратегияларын зерттеу үшін қолданылатын бақылау әдісі; байқалған мінез-құлық реакциялары мен психологиялық әл-ауқат пен стресске төзімділікті қабылдау деңгейі арасында байланыс орнатуға мүмкіндік беретін салыстырмалы талдау әдісі. Тестілеу нәтижелері техникалық мамандықтар студенттерінің стресске төзімділік пен субъективті психологиялық әл-ауқаттың ең жоғары интегралды көрсеткіштеріне ие екендігін көрсетті. Авторлық сауалнама негізінде жалпы тенденциялар да, дайындықтың әртүрлі бағыттарындағы студенттердің стресске төзімділік пен әл-ауқаттың мәні мен көріністері туралы мамандандырылған идеялары анықталды. Бұл білім беру бағыттарының ерекшеліктерін ескере отырып, осы параметрлер бойынша студенттердің салыстырмалы идеалды профильдерін қалыптастыруға мүмкіндік берді. Салыстырмалы талдау стресстік жағдайларда байқалған мінез-құлық реакциялары мен психологиялық әл-ауқаттың субъективті бағалау деңгейі арасындағы статистикалық маңызды байланыстың болуын көрсетті. Анықталған заңдылықтар білім беру ұйымдарына да, студенттер мен оқытушылар құрамына да бағытталған практикалық ұсыныстардың негізін қалады. Зерттеу қолданбалы құндылыққа ие, өйткені ол стресстің жоғарылауы жағдайында әртүрлі мамандықтағы студенттердің өмір сүру сапасын жақсарту үшін нақты шараларды ұсынады. Әзірленген ұсынымдар тұрақты копинг-стратегияларды қалыптастыруға, психологиялық тұрақтылықты арттыруға және қазақстандық жоғары мектеп контекстінде қолайлы білім беру ортасын құруға бағытталған.

Түйін сөздер: стресске төзімділік, психологиялық әл-ауқат, жоғары оқу орындарының студенттері, субъективті қабылдау, корреляция.

А.Ж. Аплашова*¹, А.М. Еркінбекова²

¹Международный Университет «Астана», Казахстан, Астана

²Q University, Алматы, Казахстан

*e-mail: aplashova.arna@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ И СУБЪЕКТИВНЫМ ВОСПРИЯТИЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОСОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация

Актуальной задачей современного психолого-педагогического знания является изучение факторов, способствующих сохранению и укреплению психологического благополучия молодежи в условиях повышенной учебной и социальной нагрузки. В данной работе проблематика исследования заключается в определении степени взаимозависимости между уровнем стрессоустойчивости и субъективной оценкой психологического благополучия студентов. Цель исследования – выявить закономерности взаимодействия этих двух факторов у студентов различных специальностей, а также разработать рекомендации, способствующие повышению стрессоустойчивости и улучшению субъективного восприятия психологического благополучия в студенческой среде. В исследовании использован комплекс методов, включающий теоретический анализ научной литературы по теме; эмпирическое тестирование уровней стрессоустойчивости и психологического благополучия с последующим анализом корреляционных связей между показателями; авторский опросник, направленный на выявление профиля студента по ряду психологических и поведенческих характеристик; метод наблюдения, применявшийся для изучения индивидуальных особенностей и копинг-стратегий; метод сравнительного анализа, позволивший установить взаимосвязи между наблюдаемыми поведенческими реакциями и уровнем восприятия психологического благополучия и стрессоустойчивости. Результаты тестирования показали, что студенты технических специальностей обладают наивысшими интегральными показателями стрессоустойчивости и субъективного психологического благополучия. На основе авторского опроса выявлены как общие тенденции, так и специализированные представления студентов различных направлений подготовки о сущности и проявлениях стрессоустойчивости и благополучия. Это позволило сформировать сравнительные идеальные профили студентов по данным параметрам с учетом специфики образовательных направлений. Сравнительный анализ продемонстрировал наличие статистически значимой взаимосвязи между наблюдаемыми поведенческими реакциями в стрессовых ситуациях и уровнем субъективной оценки психологического благополучия. Выявленные закономерности легли в основу практических рекомендаций, адресованных как образовательным организациям, так и самим студентам и преподавательскому составу. Проведенное исследование обладает прикладной ценностью, так как предлагает конкретные меры по улучшению качества жизни студентов различных специальностей в условиях повышенного стресса. Разработанные рекомендации направлены на формирование устойчивых копинг-стратегий, повышение психологической устойчивости и создание благоприятной образовательной среды в контексте казахстанской высшей школы.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, психологическое благополучие, студенты вузов, субъективное восприятие, корреляции.

Introduction. The relevance of the topic of the study is based on the fact that, under modern conditions, there is a noted increase in the number of psychoemotional problems among young people, especially among students. This is due to the fact that modern life places high demands on young people, as they face the need to adapt to the conditions caused by academic workloads, inflated

social expectations, career ambitions, and other life difficulties while studying in higher education institutions. One of the important factors in maintaining psychological health, based on the development of students' ability to cope with stress even under uncertainty and external pressure, is considered to be the preservation of internal psychological well-being.

However, the relationship between stress resilience and students' subjective perception of psychological well-being remains understudied, despite the existence of many theoretical and empirical studies on students' stress resilience. Most of the studies focus on particular aspects of psychological or stress resilience or on the general assessment of students' well-being, without taking into account the personal subjective perception of stress and other individual characteristics. The present study is aimed at identifying the specifics of the relationship between stress resilience and the subjective perception of psychological well-being specifically in students, using an integrated approach to the study of the mental health of modern youth.

The purpose of the study is to identify patterns of interaction between stress tolerance and the subjective perception of psychological well-being among students of different specialties and to develop recommendations to improve stress tolerance and the perception of psychological well-being in the student environment.

The hypothesis of the study is the assumption that a high level of stress tolerance increases the probability of maintaining a high level of life satisfaction and a general feeling of happiness in students, despite the difficulties arising in the process of learning and socialization in society.

The objectives of the study are defined as:

1. To theoretically substantiate the issues of stress resistance and the subjective perception of psychological well-being, to identify existing approaches to the definition and development of this scientific aspect, and to measure the indicated characteristics;
2. To select a set of diagnostic tools to identify the levels of stress resistance and subjective perception of psychological well-being among students of different specialties and courses;
3. To conduct anonymous testing of students to identify levels of stress tolerance and subjective perception of psychological well-being for subsequent generalization of results, correlation, and establishing differences between various groups;
4. To determine the profile of a student with high levels of stress tolerance and good psychological well-being;
5. To establish the individual characteristics and coping strategies used by students with different levels of stress tolerance and their assessed psychological well-being;
6. To make recommendations to improve stress resilience and the overall sense of well-being in the student population.

The review of scientific and practical literature has shown that Kazakhstani and foreign researchers have a significant interest in studying the problems of stress and individual adaptation to it. However, most available works concern children and adult populations. The latter include studies on company employees whose activities are associated with increased stress. The student population is less researched, although the specifics of their academic activities involve a combination of academic load and social obligations, which makes this category particularly vulnerable to various emotional stresses and shocks. Research methods include literature analysis, testing, questionnaire surveys, statistical analysis of the obtained results, as well as methods of correlation and analytical analysis. The main methods include standardized self-assessment scales of stress tolerance, psychological well-being tests, and the author's materials.

The importance of the study lies in the possibility of establishing the relationship between stress resistance and the subjective perception of psychological well-being in students, and in developing practical recommendations for the educational system aimed at strengthening the psychological health of students and creating a more favorable educational and social environment for them. In addition, the results can serve as a basis for the development of special training programs aimed at increasing stress resistance and preventing depressive states among students of higher and secondary specialized educational institutions.

Materials and methods. Materials for the theoretical substantiation of the issues of stress resistance and subjective psychological well-being, approaches to the definition and development of this scientific aspect, and their measurement were selected from scientific publications by Kazakhstani and foreign authors, describing various aspects of resistance to stress and subjective psychological well-being. Monographs, textbooks, dissertation materials, articles from scientific university journals, and international databases such as RSCI, Scopus, Web of Science, and Google Scholar were used. Legal and regulatory acts, as well as methodological literature regulating the organization of psychological support for students of different specialties at universities, were also analyzed. The research method was the analysis of literary sources and diagnostic methods. The use of the materials indicated in the literature sources and the method of literary analysis allowed us to address the task and form the basis for further analysis and interpretation of the obtained empirical data. The materials for selecting a set of diagnostic tools to identify the levels of stress resistance and subjective perception of psychological well-being among students of different specialties and courses included standard methods and author's questionnaires designed to assess the level of stress resistance and subjective perception of psychological well-being in students. We mainly used foreign tests that have proven their reliability in both science and practice. These materials included: the Allport-Wernberg test (adult version); the Carroll-Whiting Psychological Well-Being Scale, designed to diagnose the inner feeling of happiness and life satisfaction; the "Psychological Well-Being Scale" by K. Ryff (adapted by T.D. Shevelenkova and P.P. Fesenko); and the author's questionnaire to determine the profile of a stress-resistant and psychologically well-being student. A set of psychodiagnostic methods was selected from these tools, focused on identifying specific aspects of stress resistance and subjective perception of psychological well-being. These materials and methods made it possible to fully cover the necessary information and ensure the reliability of diagnostics for the planned indicators of stress resistance and subjective perception of psychological well-being in the surveyed respondents.

Organization of the study. The participants of the study were students from three streams: Humanities specialties (except pedagogy): 65 persons; Technical specialties: 75 persons; Pedagogical specialties: 60 persons; A total of 200 students from different undergraduate courses of Toraighyrov University and Q University were involved.

The tests were conducted anonymously in electronic form, the data were processed by the program, and statistical processing of the data was carried out within it. After the data were obtained, they were analyzed.

Thus, according to the Allport-Wernberg test (adult version), individual results of each student were collected for indicators E (extra-punitiveness), I (intro-punitiveness), M (impunitiveness), OD (ego-directive reactions), ED (extro-directive reactions), and NP (neutral reactions). The arithmetic mean of each indicator was calculated separately for each stream. The obtained averages were summarized to determine the overall level of stress tolerance for each stream. Then, a summary table with the results of calculations and corresponding percentages was prepared.

The Carroll-Whiting scale assesses six key components of psychological well-being: autonomy, positive relationships with others, personal growth, self-acceptance, purpose in life, and environmental mastery. When using the questionnaire "Scale of Psychological Well-Being" by K. Ryff (adapted by T.D. Shevelenkova and P.P. Fesenko), we used the average normative values of the test indicators for people aged 20-30 years (positive attitudes: average 63, standard deviation 7.12; autonomy: 56 and 6.86; environmental management: 57 and 6.27; personal growth: 65 and 4.94; goals in life: 63 and 5.16; self-acceptance: 59 and 6.99; psychological well-being in general: 363 and 24.20).

Next, we determined the correlation between the indicators of stress tolerance (variables OD, ED, NP) and the elements of psychological well-being (all 6 elements and the total index of well-being) separately for each studied stream. We used Pearson's method to identify correlations between stress tolerance and the subjective sense of well-being.

To determine the profile of a student with the required level of stress resistance and good psychological well-being, we applied the author's questionnaire with closed questions and one open question. The closed questions determine the student's compliance with the ideal of a person with a high level of stress resistance and good psychological well-being:

1. How clear are you about your future plans and steps?
2. Are you satisfied with your education and career opportunities?
3. Do you have reliable support and warm relationships?
4. Do you exercise regularly and lead a healthy lifestyle?
5. Do you adapt easily to new tasks and changing conditions?
6. Are you used to collaborating and participating in community initiatives?
7. Do you objectively assess your talents and limiting factors?
8. Do you skillfully handle defeats and crises?
9. Do you remain calm in the face of unpredictability and instability?
10. Do you see a bright future and have a positive attitude?
11. Do you support others in a difficult situation?

In the open-ended question, the respondent should select three items from the following as particularly affecting their psychological well-being and stress tolerance.

The study of individual characteristics and coping strategies used by students with different levels of stress resistance and psychological well-being, assessed by them on the example of students' reactions under real stress, was conducted by the observation method. It was aimed at identifying the differences in the behavior of students of humanities, technical specialties, and pedagogy under real stressful situations and at establishing a connection between the features of students' behavior and the established indicators of stress resistance and psychological well-being. The observation was conducted in an experimental setting that simulated real-life conditions. All participants were divided into three streams (students of humanities, technical, and pedagogical specialties). During the observation, the specifics of students' reactions, characterizing their emotions and difficulties in the real situation, were recorded. The control indicators were the following: the time of the onset of negative reactions; duration of the period of heightened anxiety; typical forms of expressing anxiety and discomfort; the ability to manage their own emotions and overcome emerging stressful states; the intensity of manifestations of expressed negative states; and the speed of recovery to a normal state. The method of comparative analysis showed the relationships between the observed behavioral reactions of students and the levels of established psychological well-being and stress tolerance. For this purpose, we compared the results of observation with the results of previous studies and the individual indicators of stress tolerance and psychological well-being of each student within the three streams.

Results and discussion. The results of the literature analysis on the theoretical substantiation of stress resistance and subjective psychological well-being showed the diversity of approaches and models proposed by different researchers.

According to F. He and B. Turnbull, stress resistance is a set of personality traits that allow a person to successfully function and adapt in stressful situations [1]. L. Martínez defines stress resistance as the ability of an individual to withstand psychological external stress. He denotes it through the indicators of endurance or resilience. In his opinion, it also includes such important components as control, involvement, and risk-taking [2]. At the same time, the concept of stress as a separate term originated in the English language as an external influence, pressure, or effort that underlies a given psychological state. Eustress is stress accompanied by positive emotions, and distress is stress that generates negative emotions [3]. A. Aziz and A. Dalmiş also distinguish acute psychological distress, which usually occurs during natural and other disasters [4; 5].

B. D. Kairbekova, in her article Psychological aspects of stress and stress resistance in modern conditions, defines stress resistance from the perspective of the functions performed by the organism and personality, presenting it in two directions: activity and personal. From the first perspective, it is a property that affects the productivity and success of human activity in stressful conditions, showing

how effectively a person continues to fulfill their duties while under stress. From the second, it is a characteristic that contributes to preserving the integrity and internal balance of a person's personality, as a system that maintains stability and balance of psychophysiological processes in the body and consciousness (homeostasis). At the same time, the author points out that stress resistance is not the only characteristic that determines a person's relative susceptibility and resistance to stress [6].

S. A. Stelmakh, in his textbook *Stress in human life*, points out that a person's lifestyle can greatly influence stress resistance. In addition, certain habits and actions can become additional sources of stress, such as overeating, hypodynamia, excessive alcohol consumption, and other unhealthy behaviors. All this leads to a weakening of the body's general resistance to the effects of stress and increases the risk of ordinary stress transitioning into a destructive phase – distress [7]. M. B. Zhunisova notes that stress resistance, like stress itself, is a complex reaction of the entire organism, depending on various factors [8].

Based on the analysis of available works on stress tolerance research, the following approaches were identified:

1. A biological concept that considers physiological mechanisms and genetic predispositions influencing the body's response to stress [9];
2. A psychodynamic approach based on psychological defense mechanisms and ways of processing stress [10];
3. A cognitive-behavioral approach, which emphasizes the role of beliefs, attitudes, and behaviors in adapting to stressful situations [11];
4. An integral approach that combines biological, psychological, and sociocultural factors [12].

Subjective psychological well-being is an individual's perception of important aspects of their life, consisting of the following components:

1. Emotional well-being: life satisfaction, positive emotions, cheerfulness [13; 14];
2. Self-acceptance: a positive attitude toward oneself, realistic self-esteem [15];
3. Meaningfulness of life: having goals, making sense of the past and future [16];
4. Independence and autonomy: the ability to act freely and independently, exploring insecure attachment, gender roles, and interpersonal dependence in the Basque Country [17], and F. Oktarisa exploring interpersonal regulation of emotions across gender, relationships, and cultures [18];
5. Quality of social relationships: satisfaction with friendship, love, and social support, exploring the quality of friendship: examining hypotheses about friendship theories of self-control and social control [19].

The analysis of scientific approaches to the development of stress resistance and psychological well-being allowed us to highlight modern studies by D.M. Zhaksybaev [20], M. Knisarin [21], and B. Abdikalikov [22], who propose the following approaches for students: programs to improve emotional competence, including techniques for emotion management, self-esteem, and self-control; and trainings aimed at developing the basic components of psychological well-being. Both classical and modern researchers emphasize that chronic stress in educational institutions negatively affects students' academic performance, health, and overall quality of life. The analysis indicates that the relationship between stress tolerance and the subjective perception of psychological well-being in students, as well as the development of measures to promote psychological well-being and stress tolerance in educational systems, remains relevant. The results of determining stress tolerance according to the Rosenzweig method (adult adapted version) are shown in Table 1.

Table 1 Determination of students' stress tolerance in three areas according to the Rosenzweig methodology (adult adapted version)

Direction	Average E	% E	Average I	% I	Average M	% M	Average OD	% OD	Medium ED	% ED	Average NP	% NP
Humanities	10	41%	8	33%	6	25%	12	50%	10	41%	8	33%
Technical	12	50%	9	37%	7	29%	14	58%	11	45%	9	37%
Pedagogical	11	45%	8	33%	7	29%	13	54%	10	41%	8	33%

On average, students of technical specialties demonstrated a high degree of stress tolerance across most indicators, with their internal fixation especially pronounced (OD percentage – 58%), significantly exceeding the indicators of other specialties. Pedagogical and humanities specialties are close in terms of stress response, but pedagogical students show slightly higher stress resistance in their overall ability to withstand negative environmental influences (OD percentage – 54% vs. 50% for humanities). The indicators of internal experiences (E, I, M) are approximately the same for both groups, indicating similar psychological mechanisms for perceiving external and internal difficulties.

Additionally, the analysis of stress resistance levels by reaction directions showed that ego-directive reactions (OD) are highest among technical students, suggesting increased self-control and a tendency to attribute failures to themselves. The lowest OD index is observed among humanities students, who likely experience internal worries less frequently and more often shift responsibility to external factors. The highest number of extra-directive reactions (ED) was recorded among pedagogical students, indicating a tendency to attribute difficulties to others or external circumstances. The lowest ED indicator is found in humanities students (10), suggesting a lower tendency for external blame and a predominance of inward-directed aggression. The level of negativity neutralization (NP) is highest among technical students (9 points), indicating developed emotional control and a rational approach to difficulties. Neutrality is somewhat lower among humanities students (8 points), possibly due to their heightened sensitivity and more delicate nervous system.

Based on these results, the following conclusions can be drawn:

1. Self-accusatory reactions (OD) are predominant among technical students, highlighting their higher self-organization and self-demanding attitudes.
2. External orientation (ED) is more characteristic of pedagogical students, who are more inclined to assign responsibility to others.
3. High stability and adequate acceptance of reality (NP) are also observed in technical students, while humanities students display a lower ability to maintain internal balance under discomfort.

The results of testing using the Psychological Well-Being Scale questionnaire (K. Ryff) are presented in Tables 2 and 3.

Table 2 Test results of the questionnaire "Psychological Well-Being Scale" (K. Riffe), in points

Well-being component	Humanities	Technical	Pedagogical
Positive relationships	60	65	66
Autonomy	55	58	57
Environmental management	58	60	59
Personal growth	64	66	65
Goals in life	62	64	63
Self-acceptance	58	60	59
Psychological wellbeing	357	373	365

Table 3 Result of data transformation with normalized z-values

Well-being component	Humanities	Technical	Pedagogical
Positive relationships	-0,42-0,42	+0,28+0,28	-0,14-0,14
Autonomy	-0,14-0,14	+0,29+0,29	+0,14+0,14
Environmental management	+0,16+0,16	+0,48+0,48	+0,32+0,32
Personal growth	-0,20-0,20	+0,20+0,20	+0,00+0,00
Goals in life	-0,19-0,19	+0,19+0,19	+0,00+0,00
Self-acceptance	-0,14-0,14	+0,16+0,16	+0,00+0,00
Psychological wellbeing	-0,25-0,25	+0,41+0,41	-0,08-0,08

Normalization formula (z-score): $Z = \frac{X - M}{\sigma}$, where: X – individual indicator of the participant, M – mean value of the norm, σ – standard deviation of the norm.

The obtained data allow us to draw the following conclusions. Students of technical specialties demonstrate good results compared to both the norms and the indicators of students from other fields. They show particularly high scores in environmental management and goals in life. Students of humanities specialties show lower levels across most indicators compared to normative values, with especially low scores in personal goals and positive attitudes. Pedagogical students demonstrate average results, falling between those of humanities and technical students. Some of their indicators slightly exceed the norm, while the rest remain close to the average values. The results of the correlation analysis are presented in Table 4.

Table 4 Results of correlation of the three directions

A couple of variables	Humanities		Technical		Pedagogical	
	Pearson's coefficient (r_p)	Level of significance (p-value)	Pearson's coefficient (r_p)	Level of significance (p-value)	Pearson's coefficient (r_p)	Level of significance (p-value)
% OD vs Welfare	0,35	0,08	0,51	0,02	0,45	0,03
% ED vs Autonomy	0,42	0,05	0,48	0,03	0,38	0,05
% NP vs Environmental Management	0,28	0,12	0,39	0,04	0,32	0,07
% E vs Personal Growth	0,15	0,34	0,25	0,15	0,23	0,18
% I vs Goals in life	0,21	0,25	0,32	0,09	0,27	0,13
% M vs Self-acceptance	0,18	0,29	0,19	0,25	0,21	0,27

In humanities students, the most significant correlations are found between % ED and Autonomy ($p = 0.05$); weak correlations are observed between % OD and Well-being ($p = 0.08$). In engineering students, the most significant correlations are between % OD and Well-being ($p = 0.02$), % ED and Autonomy ($p = 0.03$), and % NP and Environmental Management ($p = 0.04$). In pedagogical students, notable correlations are found between % OD and Well-being ($p = 0.03$), % ED and Autonomy ($p = 0.05$), and % NP and Environmental Management ($p = 0.07$).

Thus, we can conclude that the relationships between stress resistance and subjective well-being depend on personal characteristics reflected in the students' chosen fields of study. The strongest correlations are observed among technical students, while humanities students show weaker and mostly statistically insignificant correlations. The results of the author's questionnaire are presented in Table 5.

Table 5 Results of the author's questionnaire (distribution by areas)

Questionnaire criteria	Humanities	Technical	Pedagogical
A clear understanding of your goals and how to achieve them	4,5	4,7	4,6
High satisfaction with studies and profession	4,6	4,8	4,7
Having a strong social circle and friendly relationships	4,7	4,8	4,7
Good physical fitness and a habit of taking care of your health	4,4	4,6	4,5
Quickly adapt to change and work effectively in multitasking mode	4,3	4,5	4,4
Willingness to cooperate and participate in active community projects	4,5	4,7	4,6

Adequate self-esteem and a realistic view of one's capabilities	4,4	4,6	4,5
Flexible strategy for overcoming crisis situations and quick recovery from setbacks	4,4	4,6	4,5
Calm acceptance of uncertainty and chaos	4,3	4,5	4,4
Optimism and belief in a better future	4,5	4,7	4,6
Empathy and support for others in difficult times	4,6	4,7	4,6
Three factors, as chosen by the students, particularly affecting their psychological well-being	<i>Creativity</i>	<i>Sport</i>	<i>Family</i>
	<i>Communication</i>	<i>Schedule</i>	<i>Work</i>
	<i>Vacation</i>	<i>Study</i>	<i>Health</i>

Comparative findings from the questionnaire survey of students from three fields (humanities, technical, pedagogical) revealed key features that shape their views on high stress resistance and good psychological well-being. All groups emphasized the importance of having a clear vision of the future and realistic ways to achieve it. Technical students expressed the greatest satisfaction with their studies and chosen field, highlighting the role of their profession in supporting emotional well-being. Humanities students placed the highest value on a strong social circle and supportive relationships, emphasizing the importance of warm connections and social support. For technical students, good physical fitness and a healthy lifestyle were especially important, noting a direct link between physical activity and emotional stability. Quick adaptation to change and effective multitasking were also characteristic of technical students, who stressed the importance of flexibility and the ability to adjust quickly to new situations. Willingness to cooperate and participate in community projects was particularly significant for pedagogical students, who viewed community involvement as a key source of positive emotions.

All students agreed that adequate self-assessment and a realistic understanding of their strengths and limitations play a major role in maintaining psychological comfort. Flexible coping strategies and quick recovery after setbacks were especially emphasized by technical students, who highlighted the importance of returning to normal life after difficulties. Humanities students noted that remaining calm in uncertain situations helps them cope with stress more easily. Optimism and belief in a better future were important across all groups but were most strongly emphasized by pedagogical students, who viewed optimism as essential for a successful life. Empathy and supporting others during difficult times were most highly valued by future teachers, who saw mutual assistance as a key trait of well-being.

In addition, the groups' opinions on stress resistance and psychological well-being were analyzed in more detail. According to humanities students, warm human relationships and support from close contacts are most important. They value creative self-expression as a way to relieve stress and boost mood. Regular rest and the ability to relax are identified as critical to their emotional well-being, with particular emphasis on self-esteem and an honest assessment of personal capabilities. The defining characteristic of stress resistance and well-being for humanities students is the ability to remain calm in the face of uncertainty and chaos, even during stressful situations.

Technical students identified physical activity and health as the main factors of well-being. Flexibility and quick adaptation to change help them navigate difficult academic stages. Logical thinking and systematic approaches are also seen as essential for success. They place great importance on their studies, professional development, and the ability to return to normal life after setbacks. Effective personal time management and a stable work rhythm are considered the foundation of stress resistance and well-being for future technical specialists.

Pedagogical students viewed family and friends as central to their well-being, with the support of loved ones being the main resource for coping with stress. Participation in community life and volunteer activities also plays a significant role, fostering a sense of belonging and satisfaction. A healthy work atmosphere providing emotional comfort is important, as is the ability to independently

plan schedules and tasks, which helps reduce the risk of overwork. The most important principle of stress resistance and psychological well-being for pedagogical students is empathy and helping others, which they believe strengthens emotional resilience and promotes positive thinking.

It should be noted that the three factors identified by students as especially influencing their psychological well-being made it possible to create a more accurate profile of the ideal student for each specialty. This allowed for a clearer assessment of the needs and expectations of each field regarding high stress resistance and the perception of psychological well-being.

Profile of the Ideal Student:

1. A clear understanding of personal goals and ways to achieve them;
2. High satisfaction with studies and chosen profession;
3. A reliable social circle and supportive friends;
4. Good physical fitness and regular health care;
5. Ability to adapt quickly to change and work effectively in a multitasking environment with some uncertainty;
6. Willingness to collaborate and participate in community projects;
7. Adequate self-esteem and realistic self-perception;
8. Flexible coping strategies and quick recovery after setbacks;
9. Calm acceptance of uncertainty and chaos;
10. Optimism and belief in a better future;
11. Empathy and support for others in difficult times.

It is important to note that the questionnaire survey not only identified universal characteristics common to students with high stress resistance and optimal psychological well-being but also revealed certain differences specific to each field.

Results of establishing individual characteristics and coping strategies used by students with different levels of stress tolerance and their assessed psychological well-being. The results of observing behavioral responses under real stress are shown in Table 6.

Table 6. Results of observation by direction

Directions	Manifestations of anxiety			Average time to return to normal (min.)			Coping strategies used		
	High	Medium	Low	High	Average	Low	Effective	Averages	Substandard
Humanities	50%	20%	30%	60%	22%	13%	40%	40%	20%
Technical	20%	40%	40%	40%	33%	27%	60%	20%	20%
Pedagogical	10%	40%	50%	30%	30%	40%	50%	30%	20%

The data obtained allow us to draw the following conclusions from the observation of behavioral responses under real stress conditions. Humanities students demonstrated the highest intensity of anxiety manifestations (50%), while technical and pedagogical students showed lower frequencies (technical – 20%, pedagogical – 10%). These results suggest that humanities students may be more sensitive to the effects of stress factors. Additionally, only a small proportion of humanities students exhibited low anxiety reactions (30%), whereas a larger proportion of technical and pedagogical students (40% and 50%, respectively) showed such reactions, indicating noticeable intergroup differences in stress perception and experience.

The longest recovery period from stress was observed among humanities students (60%), highlighting their lower ability to recover quickly. Pedagogical students demonstrated shorter recovery periods (40% on average), reflecting better adaptability to stress. Technical students occupied an intermediate position (about 40% experienced long recovery periods, while a significant portion showed medium and fast recovery).

The highest frequency of using effective coping strategies was observed among pedagogical and technical students (50-60%), indicating a good ability to regulate emotional states and actively

address psychological challenges. Humanities students showed moderate use of effective strategies (40%). All groups equally (20%) resorted to ineffective coping strategies, indicating difficulties in selecting optimal solutions for stressful situations. The main coping strategies used by students included rationalization, social contacts, active approaches, situation control, self-reflection, and systematic actions.

The data reveal both commonalities and differences among students from different fields, which should be considered when developing specialized stress prevention and intervention programs, as well as practical recommendations aimed at enhancing overall stress resistance and improving psychological health in students from various profiles. The data for analyzing the comparative relationships between the observed reactions and the levels of psychological well-being and stress tolerance across the three fields are presented in Table 7.

Table 7. Comparison of observed behavioral responses and levels of stress tolerance and psychological well-being

Directions	Manifestations of anxiety	Time to return to normal (minutes)	Coping strategies used	Indicators of stress tolerance (Rozenčvejga)	Indicators of psychological well-being (K. Riff)
Humanities	High: 50%	High: 60 min.	Effective: 40%	Low scores (average E: 10, average OD: 12)	Averages (overall index: 357)
Technical	Average: 40%	Average: 33 min.	Effective: 60%	High scores (mean E: 12, mean OD: 14)	High performance (overall index: 373)
Pedagogical	Low: 50%	Low: 30 min.	Effective: 50%	High scores (mean E: 11, mean OD: 13)	High performance (overall index: 365)

The data obtained allow the following conclusions: Humanities students exhibit a high level of anxiety and take longer to return to a normal state, which corresponds to low levels of stress tolerance and psychological well-being. Only half of humanities students use effective coping strategies, limiting the remaining students' ability to manage stress successfully and promptly. Technical students demonstrate an average level of anxiety and quick recovery. They widely apply effective strategies, which is reflected in their high stress resistance and psychological well-being. Future teachers show low levels of anxiety and a short recovery time, as they more frequently use effective strategies to overcome psychological challenges. This results in relatively high stress resistance and good psychological well-being. Thus, the comparative analysis clearly demonstrates the relationship between observed behavioral responses and levels of stress tolerance and psychological well-being.

The following recommendations focus on increasing stress resilience and improving psychological well-being:

- Speed of recovery from stressful states;
- Breadth of effective coping strategies;
- Quantity and quality of social ties;
- Support for adequate self-esteem and a realistic self-perception.

Comprehensive and individualized programs for developing stress resistance and improving psychological well-being in students of different fields have been developed based on these key problem areas.

Program for humanities students:

- Increasing recovery speed from stress (daily breathing exercises and meditation; mastering relaxation and body techniques such as yoga and autogenic training);
- Developing effective coping strategies (time management courses; interactive anxiety-reduction trainings and solution-focused workshops);
- Strengthening social ties (master classes on building partnerships and interpersonal communication; organizing creative clubs and communities);
- Supporting self-esteem and realistic self-perception (self-esteem counseling; personal development and psychological hygiene courses).

Program for technical students:

- Increasing recovery speed from stress (concentration training and mental reboot sessions; deep breathing and muscle relaxation techniques);
- Developing effective coping strategies (decision-making and problem-solving trainings; simulated stress tests and responsiveness training);
- Strengthening social ties (business etiquette and public speaking master classes; engineering creativity circles and joint project teams);
- Supporting self-assessment and realistic goal setting (goal-setting and career planning trainings; regular self-reflection sessions).

Program for pedagogy students:

- Increasing recovery speed from stress (relaxation sessions and anti-stress training; art therapy and dance-movement classes);
- Developing effective coping strategies (conflict resolution simulations; preventive psychology and early crisis warning practices);
- Strengthening social ties (teacher networking through clubs and communities; conferences and forums for experience sharing and peer support);
- Supporting self-esteem and realistic self-perception (self-confidence and public speaking master classes; success journals and regular achievement discussions).

All these measures aim to more effectively address the development of stress resistance and psychological well-being in students, taking into account the specifics of their chosen fields.

Conclusion According to the test results, students studying in technical specialties are recognized as stress-resistant, as they have the highest overall indicators of stress resistance and psychological well-being. They have well expressed key aspects of psychological well-being: positive relationships, autonomy, personal growth and goal setting. There is an optimal distribution of energy between internal resources and external activity. Second in terms of stress resistance students of pedagogical specialties, having a good level and distinguished indicators of psychological well-being, expressed in good social interaction, but having small problems in the field of managing their capabilities. Low indicators are registered in students of humanitarian specialties, both in relation to stress resistance and psychological well-being, especially in the area of autonomy and self-acceptance of their "I", which negatively affects their overall life satisfaction. Thus, technical education provides students not only stress resistance, but also the most favorable conditions for maintaining psychological well-being, while students of humanitarian specialties require additional resources to strengthen both confidence and autonomous functioning. In the course of the author's survey it was found that students of humanities specialties note the special importance of creativity, communication and space for recreation, which reflects their attraction to the aesthetic aspects of life and an important element of social support. While students of technical specialties emphasize such indicators as physical activity, convenient schedule and quality education, pointing out the need to create a balance between intellectual workload and physical fitness. Future educators cite family relationships, professional development and health as the most important, emphasizing that a stable personal life and career success are crucial to their well-being. On its basis, comparatively ideal profiles of stress tolerance and psychological well-being in students are compiled, with the peculiarities of different specialties. The results of observation on establishing individual

characteristics and coping strategies used by students with different levels of stress tolerance and their assessed psychological well-being indicate significant intergroup differences in terms of perception and response to stress. The most important differences are related to the intensity of anxiety manifestations, the speed of rehabilitation and the quality of coping strategies chosen. Comparative analysis clearly shows the relationship between the observed behavioral reactions and the level of stress resistance and psychological well-being. As high level of anxiety and long recovery time is associated with low indicators of stress resistance and psychological well-being, which is especially indicative, on the example of indicators of students - humanitarian specialties. The average level of anxiety and fast rates of return to normal indicate sufficient stress resistance and a good level of psychological well-being, which is evident in the example of students of technical specialties. Minimal level of anxiety and short-term recovery in combination with effective use of proven strategies confirm a high level of stress resistance and excellent psychological well-being, which is most clearly manifested in students of pedagogical specialties. The study is a certain contribution to the study of stress resistance and psychological well-being among student youth in Kazakhstan. The relevance is aimed at addressing the increasing number of factors affecting the emotional state of students, including increased learning loads, the demands of modern society and rapid changes in the educational environment. Since the obtained results allowed to reveal the relationship and differences in the levels of stress resistance and psychological well-being among students of different areas of training, which is important for the development of more targeted preventive measures and effective methods of psychological support of students in universities. The novelty of the study lies in the complex approach to the study of interrelations between the direction of professional training and psychological characteristics of students. For the first time significant differences in aspects of mental health and quality of life in representatives of three specialties (technical, pedagogical and humanitarian) have been revealed. Recommendations on the application of the obtained results are intended for educational institutions, students themselves and teachers. In general, the conducted research has practical significance, as it offers specific measures aimed at improving the quality of life of Kazakhstani university students of different specialties on stress resistance and improving the perception of psychological well-being.

References:

1. He, F., Turnbull, B., Kirshbaum, M., Phillips, B., Klainin-Yobas, P. *Assessing stress, protective factors and psychological well-being among undergraduate nursing students* // *Nurse Education Today*. – 2018. – №68. – P. 4-12.
2. Martínez, L., Robles, E., Trofimoff, V., Vidal, N., Espada, A., Mosquera, N., Franco, B., Sarmiento, V., Zafra, M. *Subjective Well-Being and Mental Health among College Students* // *Two Datasets for Diagnosis and Program Evaluation*. – 2024. – №9(44). – DOI: <https://doi.org/10.3390/data9030044>
3. Liang, H., Baek, J. *The Research of Relationship among the Stress, Resilience and Subjective Well-being of University Students* // *Applied & Educational Psychology*. – 2023. – №4. – DOI: <https://doi.org/10.23977/appep.2023.040901>.
4. Aziz, A., Hasbullah, N., Shafie, A. *Academic Stress and Psychological Wellbeing among University Students* // *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. – 2024. – №54. – DOI: <https://doi.org/10.35631/ijepc.954016>.
5. Dalmış, A., Büyükkatak, E., Sürücü, L. *Psychological Resilience and Future Anxiety Among University Students: The Mediating Role of Subjective Well-Being* // *Behavioral Sciences*. – 2025. – №3. – DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15030244>.
6. Каурбекова, Б.Д., Илюсизова, А.А., Мельничук, Ю.С., Уайканова, А.Б. *Психологические аспекты стресса и стрессоустойчивости в современных условиях* // *Вестник Инновационного Евразийского университета*. – 2023. – №4. – С. 25-33.
7. Стельмах С.А. *Стресс в жизни человека: учебное пособие*. – Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ им. С. Аманжолова, – 2014. – 74 с.

8. Жунисова, М.Б., Шалхарова, Ж.С., Шалхарова, Ж.Н., Нускабаева, Г.О., Садыкова, К.Ж. Психэмоциональный стресс как предиктор типа пищевого поведения в Казахстане // *Экология человека*. – 2015. – №6. – С. 36-45.
9. Селье, Г. *Стресс без дистресса*. – М.: Прогресс. – 1979. – 123 с.
10. Фрейд, З. *За пределами принципа удовольствия* / Пер. с нем. – М.: Изд-во ИНФРА-М. – 2021. – 160с.
11. Бек, А.Т. *Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства* / Пер. с англ. – М.: Изд. «Психотерапия». – 2005. – 344 с.
12. Энгель, Дж. Биопсихосоциальная модель: новая основа для понимания здоровья и болезни // *Психологический журнал*. – 1980. №2. – С. 134-145.
13. Леонтьев, Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. – 2020. – №1. – С. 14-37.
14. Kamila, T., Ramadhani, A. Social Support Management and Academic Stress: Implications for Students' Subjective Well-being // *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*. – 2024. – №3. – P. 315-324.
15. Syahidah, F., Farida, I. The Impact of Academic Stress and Spiritual Intelligence on Subjective Well-Being in Students During the Pandemic Period // *KnE Social Sciences*. – 2022. – №1. – P. 132-145.
16. Fomina, T., Filippova, E., Burmistrova-Savenkova, A., Morosanova, V. Stress in the Educational Environment and its Impact on Academic Success and Psychological Wellbeing of Students // *National Psychological Journal*. – 2024. – №4(19). – P. 148-160.
17. Marendić, M., Aranza, D., Aranza, I., Vladislavić, S., Kolčić, I. Differences between Health and Non-Health Science Students in Lifestyle Habits, Perceived Stress and Psychological Well-Being: A Cross-Sectional Study // *Nutrients*. – 2024. – №16. – DOI: <https://doi.org/10.3390/nu16050620>.
18. Oktarisa, F., Dessyrianti, R., Wilda, M., Deviona, N. Academic Stress and Emotional Intelligence as the Predictor of Subjective Well-Being // *Jurnal Riset Aktual Psikologi Universitas Negeri Padang*. – 2023. – №1(14). – P. 40-62.
19. Anwar, N., Shahzadi, M., Shahzadi, M., Khanum, S., Imtiaz, M. Distress Tolerance and Mental Health Problems among University Students // *Pakistan Journal of Health Sciences*. – 2024. – №3. – P. 73-78.
20. Жаксыбаев, Д.М. Стресс-менеджмент среди студентов казахстанских университетов // *Вестник Науки*. – 2024. – №11(80). – С. 612-815.
21. Книсарина, М., Сыздыбаева, А., Сейтенова, С., Байкулова, А. Социально-педагогические аспекты индекса благополучия обучающейся молодежи Казахстана // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки*. – 2024. – №3(82). – С. 6-15.
22. Abdikalikov, B., Ussenova, A.M., Tusseyev, M., Kornilko, I. Psychological well-being of students: a volunteer approach // *Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Psychology*. – 2024. – №4(81). – P. 257-266.
23. Рамазанова, Д.Ж., Досова, А.А., Займоглы, О. Современные исследования проблемы формирования стрессоустойчивости у студентов // *Вестник Актыбинского регионального университета имени К. Жубанова*. – 2024. – №3(77). – С. 80-85.

References:

1. He, F., Turnbull, B., Kirshbaum, M., Phillips, B., Klainin-Yobas, P. Assessing stress, protective factors and psychological well-being among undergraduate nursing students // *Nurse Education Today*. – 2018. – №68. – P. 4-12.
2. Martínez, L., Robles, E., Trofimoff, V., Vidal, N., Espada, A., Mosquera, N., Franco, B., Sarmiento, V., Zafra, M. Subjective Well-Being and Mental Health among College Students // *Two*

Datasets for Diagnosis and Program Evaluation. – 2024. – №9(44). – DOI: <https://doi.org/10.3390/data9030044>

3. Liang, H., Baek, J. The Research of Relationship among the Stress, Resilience and Subjective Well-being of University Students // *Applied & Educational Psychology*. – 2023. – №4. – DOI: <https://doi.org/10.23977/appep.2023.040901>.

4. Aziz, A., Hasbullah, N., Shafie, A. Academic Stress and Psychological Wellbeing among University Students // *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. – 2024. – №54. – DOI: <https://doi.org/10.35631/ijepc.954016>.

5. Dalmış, A., Büyükkatak, E., Sürücü, L. Psychological Resilience and Future Anxiety Among University Students: The Mediating Role of Subjective Well-Being // *Behavioral Sciences*. – 2025. – №3. – DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15030244>.

6. Kairbekova, B.D., Ilyusizova, A.A., Melnichuk, Yu.S., Uaikanova, A.B. Psihologicheskie aspekty stressa i stressoustojchivosti v sovremennyh usloviyah [Psychological aspects of stress and stress tolerance in modern conditions] // *Bulletin of the Innovative Eurasian University*. – 2023. – №4. – P. 25-33. [in Russian]

7. Stelmakh S.A. Stress v zhizni cheloveka: uchebnoe posobie [Stress in human life: a textbook]. Ust-Kamenogorsk: Publishing House of the S. Amanzholov EKSU, – 2014. – 74 p. [in Russian]

8. Zhunisova, M.B., Shalkharova, Zh.S., Shalkharova, Zh.N., Nuskabayeva, G.O., Sadykova, K.J. Psihoemocional'nyj stress kak prediktor tipa pishchevogo povedeniya v Kazakhstane [Psychoemotional stress as a predictor of the type of eating behavior in Kazakhstan] // *Human ecology*. – 2015. – №6. – P. 36-45. [in Russian]

9. Selye, G. Stress bez distressa [Stress without distress]. Moscow: Progress. -1979. – 123 p. [in Russian]

10. Freud, Z. Za predelami principa udovol'stviya [Beyond the pleasure principle] / Translated from German, Moscow: INFRA-M Publishing House. – 2021. – 160 p. [in Russian]

11. Beck, A.T. Kognitivnaya terapiya i emocional'nye rasstrojstva [Cognitive therapy and emotional disorders] / Translated from English – M.: Publishing house of "Psychotherapy". – 2005. – 344 p. [in Russian]

12. Engel, J. Biopsihosocial'naya model': novaya osnova dlya ponimaniya zdorov'ya i bolezni [The Biopsychosocial model: a new framework for understanding health and disease] // *Psychological Journal*. – 1980. №2. – P. 134-145. [in Russian]

13. Leontiev, D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatijnogo polya [Happiness and subjective well-being: towards the construction of a conceptual field] // *Monitoring public opinion: Economic and social changes*. – 2020. – №1. – P. 14-37. [in Russian]

14. Kamila, T., Ramadhani, A. Social Support Management and Academic Stress: Implications for Students' Subjective Well-being // *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*. – 2024. – №3. – P. 315-324.

15. Syahidah, F., Farida, I. The Impact of Academic Stress and Spiritual Intelligence on Subjective Well-Being in Students During the Pandemic Period // *KnE Social Sciences*. – 2022. – №1. – P. 132-145.

16. Fomina, T., Filippova, E., Burmistrova-Savenkova, A., Morosanova, V. Stress in the Educational Environment and its Impact on Academic Success and Psychological Wellbeing of Students // *National Psychological Journal*. – 2024. – №4(19). – P. 148-160.

17. Marendić, M., Aranza, D., Aranza, I., Vladislavić, S., Kolčić, I. Differences between Health and Non-Health Science Students in Lifestyle Habits, Perceived Stress and Psychological Well-Being: A Cross-Sectional Study // *Nutrients*. – 2024. – №16. – DOI: <https://doi.org/10.3390/nu16050620>.

18. Oktarisa, F., Dessyrianti, R., Wilda, M., Deviona, N. Academic Stress and Emotional Intelligence as the Predictor of Subjective Well-Being // *Jurnal Riset Aktual Psikologi Universitas Negeri Padang*. – 2023. – №1(14). – P. 40-62.

19. Anwar, N., Shahzadi, M., Shahzadi, M., Khanum, S., Imtiaz, M. Distress Tolerance and Mental Health Problems among University Students // Pakistan Journal of Health Sciences. – 2024. – №3. – P. 73-78.

20. Zhaksybaev, D.M. Stress–menedzhment sredi studentov kazahstanskih universitetov [Stress management among students of Kazakhstan universities] // Bulletin of Science. – 2024. – №11(80). – P. 612-815.

21. Kisarina, M., Syzdykbayeva, A., Seitenova, S., Baykulova, A. Social'no-pedagogicheskie aspekty indeksa blagopoluchiya obuchayushchejsya molodezhi Kazakhstana [Socio-pedagogical aspects of the index of well-being of students in Kazakhstan] // Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Pedagogical Sciences. – 2024. – №3(82). – P. 6-15. [in Russian]

22. Abdikalikov, B., Ussenova, A.M., Tusseyev, M., Kornilko, I. Psychological well-being of students: a volunteer approach // Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Psychology. – 2024. – №4(81). – P. 257-266

23. Ramazanova, D.J., Dosova, A.A., Zam oglu, O. Modern research on the problem of stress tolerance formation in students // Bulletin of Aktobe Regional University named after K. Zhubanov. – 2024. – №3(77). – P. 80-85. [in Russian]

Information about the authors:

Aplashova A.Zh. – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Astana International University, Astana, Kazakhstan. E-mail: aplashova.arna@mail.ru

Erkinbekova M.A. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Academic School of Psychology and Journalism, Q University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: erkinbekova.m@q.edu.kz

Авторлар туралы мәлімет:

Аплашова А.Ж. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Астана халықаралық университеті, Астана, Қазақстан. E-mail: aplashova.arna@mail.ru

Еркінбекова М.А. – психология ғылымдарының кандидаты, «Психология және журналистика» академиялық мектебінің доценті, Q University, Алматы, Қазақстан. E-mail: erkinbekova.m@q.edu.kz

Сведения об авторах:

Аплашова А.Ж. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, профессор, Международный университет Астана, Астана, Казахстан. E-mail: aplashova.arna@mail.ru

Еркінбекова М.А. – кандидат психологических наук, доцент академической школы «Психология и журналистика», Q University, Алматы, Казахстан. E-mail: erkinbekova.m@q.edu.kz

Sovetkanova D.M.*¹  Kosshygulova A. 

¹*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

**e-mail: dami_88@list.ru*

MICROQUALIFICATIONS AS A BASIS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF MASTER'S STUDENTS

Abstract

This article examines the psychological role of microqualifications in shaping the professional self-development of master's students. Using self-determination theory and activity-based and student-centered approaches, it analyzes the psychological mechanisms by which microqualifications influence students' intrinsic motivation, professional self-efficacy, and professional identity. It describes the psychological structure of master's students' professional self-development, including value-based, cognitive, emotional-evaluative, and behavioral components. It also substantiates the pedagogical and psychological conditions for the effective use of microqualifications in master's education. Self-development is considered a very complex form of transformation of the inner world of a person. This means that a person knows himself, understands the essence of his being, identifies his personal and cognitive qualities and improves them during his life. Self-development is the impetus for professional self-development. After all, thanks to professional self-development, a person is formed who lives as a professionally qualified specialist, a creative person, an active member of society, contributing to its cultural and historical development. Today, the issue of professional self-development has different levels in terms of content. The issue of professional self-development is deeply rooted; it occupies a special place in the history of human interaction. After all, professional self-development is a factor that characterizes the formation of a person as an individual, as a valued member of society, as an author, an active creator of his own life.

Keywords: microqualification, self-development, professional self-development, personality, self-knowledge, self-education, self-improvement.

Д.М. Советканова*¹ А.С. Косшыгулова¹

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

**e-mail: dami_88@list.ru*

МИКРОБІЛІКТІЛІКТЕР МАГИСТРАНТТАРДЫҢ КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ ДАМУЫНЫҢ НЕГІЗІ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Мақалада магистранттардың кәсіби өзін-өзі дамытын қалыптастырудағы микробіліктіліктердің психологиялық рөлі қарастырылады. Өзін-өзі анықтау теориясы, іс-әрекеттік және магистрантқа бағытталған тәсілдер негізінде микробіліктіліктердің студенттердің ішкі уәждемесіне, кәсіби өзіндік тиімділігіне және кәсіби сәйкестілігіне әсер етуінің психологиялық механизмдері талданады. Магистранттардың кәсіби өзін-өзі дамытуының психологиялық құрылымы сипатталады, оған құндылық-мағыналық, когнитивтік, эмоционалдық-бағалау және мінез-құлықтық компоненттер кіреді. Магистратурада микробіліктіліктерді тиімді пайдаланудың психологиялық шарттары негізделді. Өзін-өзі дамыту тұлғаның ішкі әлемін өзгертудің аса күрделі түрі ретінде қарастырылады. Бұл адамның өзін тануын, өз болмысының мәнін түсінуін, жеке және

танымдық қасиеттерін айқындап, оларды өмір бойы жетілдіруін білдіреді. Өзін-өзі дамыту кәсіби өзін-өзі дамытудың қозғаушы күші болып табылады. Кәсіби өзін-өзі дамыту арқылы кәсіби білікті маман, шығармашыл тұлға, қоғамның белсенді мүшесі ретінде мәдени-тарихи дамуына үлес қосатын адам қалыптасады. Қазіргі таңда кәсіби өзін-өзі дамыту мәселесі мазмұны жағынан әртүрлі деңгейлерде қарастырылады. Бұл мәселе терең тарихи тамырға ие болып, адамның қоғаммен өзара әрекеттесу тарихында ерекше орын алады. Кәсіби өзін-өзі дамыту тұлғаның жеке адам, қоғамның құнды мүшесі, өз өмірінің авторы әрі белсенді жасаушысы ретінде қалыптасуын сипаттайтын фактор болып табылады.

Түйін сөздер: микробіліктілік, өзін-өзі дамыту, кәсіби өзін-өзі дамыту, тұлға, өзін-өзі тану, өзін-өзі тәрбиелеу, өзін-өзі жетілдіру.

Д.М. Советканова*¹ А.С. Косшыгулова¹

Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

МИКРОКВАЛИФИКАЦИИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ МАГИСТРАНТОВ

Аннотация

В статье рассматривается психологическая роль микроквалификаций в формировании профессионального саморазвития магистрантов. На основе теории самоопределения, деятельностного и студентоцентрированного подходов анализируются психологические механизмы влияния микроквалификаций на внутреннюю мотивацию обучающихся, их профессиональную самооффективность и профессиональную идентичность. Описывается психологическая структура профессионального саморазвития магистрантов, включающая ценностно-смысловой, когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. Обосновываются психологические условия эффективного использования микроквалификаций в магистерском образовании. Саморазвитие рассматривается как весьма сложная форма трансформации внутреннего мира личности. Это означает, что человек познаёт себя, осознаёт сущность своего бытия, выявляет свои личностные и познавательные качества и совершенствует их на протяжении всей жизни. Саморазвитие является импульсом профессионального саморазвития. Именно благодаря профессиональному саморазвитию формируется личность, которая живёт как профессионально квалифицированный специалист, творческая личность, активный член общества, вносящий вклад в его культурно-историческое развитие. В настоящее время проблема профессионального саморазвития имеет различные уровни содержания. Она является глубоко укоренённой и занимает особое место в истории взаимодействия человека с обществом. Профессиональное саморазвитие выступает фактором, характеризующим становление личности как индивида, как ценного члена общества, как автора и активного создателя собственной жизни.

Ключевые слова: микроквалификация, саморазвитие, профессиональное саморазвитие, личность, самопознание, самообразование, самосовершенствование.

Introduction. In the current context of innovative processes in the education system and the ever-changing demands of society, improving the professional adaptation and continuous development of teachers is becoming a key requirement. This very important issue is paid special attention to in the Address to the People of Kazakhstan by the Head of State K.K. Tokayev “Unity of the People and Systemic Reforms – a Solid Foundation for the Country’s Prosperity” [1].

The innovations taking place in the education system, such as the digitalization of education, inclusive education, project-based learning, and the use of artificial intelligence capabilities in the learning process, can be considered a manifestation of the implementation of the paradigm of innovation. In this regard, innovations such as the introduction of new programs in the content of

advanced training for teachers and postgraduate students, the emergence of new specialties in the field of pedagogy are new directions arising from the modernization of this field. At the same time, the need for special training of teachers implementing any innovations in the field of education to be at the forefront of these changes increases.

This transformation in the industry has influenced the development and implementation of a new trend - short-term training programs (micro-skills) and systems called micro-degrees. The above trends are leading to new challenges for modern teachers. It is clear that traditional refresher courses, held every 3-5 years, are not keeping up with these changes. In this regard, we believe that micro-skills, which are the subject of our research, will allow us to quickly respond to changes in the current labor market and make the system of continuous education more dynamic.

Micro-skills - allow you to master a specific skill in a short time, at the right moment. Such courses can be devoted to various issues, such as: learning innovative technologies and methodologies, mastering new programs. The presence of relevant micro-skills courses makes a teacher a sought-after specialist, demonstrates his desire for self-development and readiness to master new roles. This option, which combines all levels and formats of the continuing education system, both formal and informal, is distinguished by the fact that it is possible to simultaneously use the potential of the educational triad. Therefore, micro-skills courses are relevant as an effective tool for the continuous, targeted and flexible professional development of teachers in the 21st century. In philosophical literature, three types of development are considered: progressive, regressive and development in one plane. Progressive development is a movement from simple to complex, from bottom to top, from outdated qualitative conditions to new ones, a process of renewal.

Development and self-development, professional self-development, being the source of each other, enrich each other. Professional self-development is the ability of a person to constantly acquire new knowledge in the process of living and working and use it creatively. It is influenced by external factors such as obtaining education and engaging in other cognitive activities. Through professional self-development, an individual realizes his abilities, improves his own mental qualities, as a result of which he contributes to the self-development of the community in which he lives, and also contributes to the cultural and historical development of society.

One of the major tasks facing pedagogical universities is the formation and constant improvement of the ability to study and work independently. The process of professional self-development of an individual is directly related to the processes of self-knowledge, self-education, self-improvement, self-understanding, self-regulation, self-assessment and management. A decisive step towards the active study and implementation of the ideas of professional self-development was made in the era of enlightenment, whose figures (K.A. Helvetsky, I.G. Herder, Zh.Zh. Rousseau) described it primarily as a manifestation of self-education and independent learning.

The main source of professional self-development of an individual is micro-skills. Micro-skills allow you to master a specific skill in a short time, at the right moment. Such courses can be devoted to various issues, such as: studying innovative technologies and methodologies, mastering new programs. The presence of relevant micro-skills courses makes a teacher a sought-after specialist, demonstrates his desire for self-development and readiness to master new roles. This option, which combines all levels and formats of the continuing education system, both formal and informal, is distinguished by the fact that the potential of the educational triad can be used simultaneously. Therefore, micro-skills courses are relevant as an effective tool for the continuous, targeted and flexible professional development of teachers of the 21st century.

Let us dwell on the psychological aspect of the professional self-development of an individual. In this case, it is worth considering the different views of domestic and foreign psychologists on the issue of professional self-development of an individual in terms of the peculiarities of their approach to the phenomenon under study.

The Psychological Essence of microqualifications. From a psychological perspective, microqualifications represent not only a form of educational organization but also a means of actualizing the student's subjective position. Their key characteristics—short-term, practical focus, and

modularity—create conditions for experiencing success, increasing self-efficacy, and fostering a positive attitude toward professional development.

Mastering microqualifications allows students to: • recognize individual professional deficiencies; • independently design an educational trajectory; • correlate academic achievements with real-world professional tasks.

Psychological Mechanisms of the Influence of MicroQualifications on Self-Development Motivation. Theoretical analysis identified the following psychological mechanisms: 1. The experience of professional success, which promotes increased self-efficacy (A. Bandura); 2. Meaning-making, which ensures the connection between educational activities and professional goals; 3. Reducing academic anxiety through short-term and achievable goals; 4. Formation of professional identity through the accumulation of significant educational achievements; 5. Development of reflexivity as the basis for self-regulation of professional development.

The increasing importance and significance of the implementation of professional qualifications of teachers in accordance with modern requirements, obtaining additional specialties through micro-skills courses is a natural phenomenon. A review of the literature also confirms this. Below we will dwell on the results of some studies that reveal the essence of the issue.

Professor of Astana IT University Omirbayev S. M. considers micro-skills as a set of basic characteristics of short-term training. In his opinion, micro-skills are a form of training aimed at mastering specific professional skills, implemented in a limited time, structurally and content-oriented, including goals, expected results, volume of training material, organizational methods, implementation methods and assessment criteria [2]. Agreeing with this opinion, we conclude that this system is distinguished by its flexibility, goal-orientedness and adaptability to the current demands of the labor market. This is because through micro-skills, students can master a specific skill or competence and immediately apply it in professional activities.

According to Cai Y., Etzkowitz H., currently, in connection with changes in the labor market, it is necessary to promote professional development and training of individuals, lifelong learning; increase the reliability of competencies acquired outside the framework of formal education and training, and expand the scope of micro-skills provision [3]. We believe that this opinion corresponds to the current strategic direction of the field of advanced training of school teachers in our country.

Currently, research is being conducted in science to apply micro-skills in specific and professionally oriented areas. The authors of the work of interest to us, De Rosa, Bianco and Pallonetto, demonstrate the potential of using these programs in the training of specialists in the field of renewable energy for the organization of continuous professional training of specialists. They emphasize the importance of micro-skills as an element of sustainable professional development in dynamic sectors of the economy [4].

Researchers Tamoliune, Greenspon and Tereseviciene, conducting a systematic analysis of the potential of micro-competence for the development of key competencies in various professional fields, indicate the main trends and opportunities for adapting these programs to the needs of specific industries. The authors draw attention to the need to closely link micro-competences with the practical tasks of professional activity, which ensures their high demand among specialists [5]. Agreeing with the above comments, we consider our study as a domestic experience that is being added to this important issue. The theoretical foundations of micro-competence include several aspects. Let us dwell on the main ones. Micro-competence is based on a competency approach that focuses on specific skills and knowledge necessary to perform certain professional tasks. Because value is a system of orientations of a person, knowledge, skills that are directly necessary for productive work, ensuring optimal living in society, comfort of subjects of work and communication, as well as a means of comprehensive development of the individual. Scientist Sh.T. Taubayeva defines competence as a person's general ability and readiness for action, an integrated quality, based on the knowledge and experience acquired during the processes of learning and socialization [6]. The competency approach in the context of micro-competences that we are considering involves an emphasis on the development of specific, measurable skills necessary to perform specific tasks or roles in a rapidly

changing labor market. Being small, specialized training modules, micro-competences fit very well into this paradigm, which allows for the rapid and targeted formation of the necessary competencies. This approach allows for the formation of educational programs that meet the requirements of the labor market.

Method and Materials. With the transformation of higher education and the transition to a lifelong learning model, microqualifications are becoming especially relevant as a flexible and practice-oriented tool for master's degree students' professional development. Microqualifications are short-term educational modules aimed at developing specific professional, digital, research, or cross-professional competencies in demand in the real-world professional environment. Unlike traditional educational programs, microqualifications are characterized by: modularity and flexibility of content; focus on practical outcomes; the ability to individualize the educational trajectory; rapid response to the needs of the labor market and the academic community.

For master's degree students, microqualifications are becoming more than just a form of supplementary training, but a mechanism for conscious professional development because: they promote the development of self-organization and self-management skills; they enhance motivation for professional growth; they develop a reflective attitude in future specialists;

Provide a link between academic training and professional practice. Thus, micro-qualifications act as a pedagogical tool for developing a culture of professional self-development, which is especially important at the master's level, which is focused on research and project work. The experiment aimed to assess the impact of micro-qualifications on the level of professional self-development of master's students in a university setting. Participants: Ninety-six master's students in the pedagogical and social sciences fields of study at one university participated in the experiment.

The participants were divided into two groups: Experimental Group (EG) – 48 master's students; Control Group (CG) – 48 master's students. The groups were comparable in age, field of study, and initial level of professional motivation. In the experimental group, microqualification modules were integrated into the educational process, implemented over the course of one semester (16 weeks): Examples of microqualifications: Designing an Individual Professional Trajectory for Master's Students (2 ECTS); Academic Writing and Publication Skills (1 ECTS); Digital Tools for Professional and Scientific Self-Development (1 ECTS); Reflection and Self-Assessment of Professional Growth (1 ECTS). Each microqualification included: online and offline classes; practical assignments; individual mini-project; reflective report. The control group studied according to the traditional educational program without the inclusion of microqualifications.

Table 1. Distribution of Master's Students by Experimental Group

Group	Number of Participants	Fields of Study
Experimental Group (EG)	48	Pedagogy and psychology
Control Group (CG)	48	Pedagogy and psychology
Total	96	

Table 2. Criteria and Indicators of Master's Students' Professional Self-Development

Criteria	Key Indicators
Motivational and Value-Based:	Awareness of professional goals, desire for development, academic and professional motivation
Activity-Based:	Ability to plan an individual trajectory, independence, and active participation in the educational environment
Reflective:	Ability to self-assess, analyze one's own professional growth, and adjust goals

Table 3. Levels of Master's Students' Professional Self-Development (Ascertainment Stage, %)

Group	Low Level	Average Level	High Level
EG	34%	48%	18%
CG	36%	46%	18%

Note: No statistically significant differences were found between groups at baseline ($p > 0.05$).

Table 4- Dynamics of Professional Self-Development Levels in the Experimental Group (%)

Level	Ascertaining Stage	Control Stage	Change
Low	34%	10%	-24%
Average	28%	44%	-4%
High	18%	46%	+28%

Rating scale: from 1 to 5.

Table 5. Results of statistical testing of differences (Student's t-test)

Criteria	t	p
Motivational-value	2,41	< 0,05
Activity-based	2,27	< 0,05
Reflexive	2,58	< 0,05

The data presented in the tables demonstrate positive dynamics in the professional development indicators of master's students in the experimental group. The most significant changes were recorded for the reflective and motivational-value criteria, confirming the effectiveness of micro-qualifications as a tool for conscious professional growth. Statistical analysis of the results confirmed the significance of the differences identified ($p < 0.05$).

Study Results. Analysis of the experimental data showed that the inclusion of micro-qualifications in the master's degree curriculum has a significant impact on the level of professional development of master's degree students. During the ascertainment phase of the experiment, the distribution of professional development levels in the experimental and control groups was comparable. In both groups, the average level predominated (48% in the experimental group and 46% in the control group), while the proportion of master's degree students with a high level was only 18%. The obtained data indicate no statistically significant differences between the groups at the initial stage of the study ($p > 0.05$), confirming the validity of the subsequent experimental comparison. The results of the control phase revealed a significant positive trend in the experimental group. The proportion of master's degree students with a high level of professional development increased from 18% to 46%, while the number of students with a low level decreased from 34% to 10%. In the control group, the changes were moderate: an increase in the high level was only 4%, while a decrease in the low level was 8%, which cannot be considered a significant qualitative transformation.

The analysis of the mean values for the professional self-development criteria deserves special attention. In the experimental group, the highest scores were recorded for the reflective criterion (4.4 points), indicating the development of the master's degree students' ability to consciously analyze their own professional growth. The motivational-value and activity criteria also demonstrated steady growth (4.3 and 4.1 points, respectively), significantly exceeding similar scores in the control group. The results of statistical data processing using Student's t-test confirmed the significance of the differences identified between the experimental and control groups for all professional self-development criteria ($p < 0.05$).

Discussion. The results obtained confirm the assertion that microqualifications can be considered an effective pedagogical tool for fostering master's students' professional self-development. Unlike traditional forms of organizing the educational process, microqualifications create conditions for students to be proactive, facilitating the transition from externally imposed learning activities to conscious professional self-development. The significant increase in the reflective criterion is explained by the fact that the microqualification modules specifically included elements of self-assessment, professional planning, and reflective analysis. This is consistent with contemporary research emphasizing the key role of reflection in shaping master's students' professional identity and developing their readiness for lifelong learning.

The increase in the motivational-value criterion indicates that participation in microqualifications enhances master's students' intrinsic motivation for professional growth. Awareness of the practical significance of acquired competencies, as well as the opportunity to apply learning outcomes to real-world professional and research tasks, contribute to the development of a sustainable focus on self-development.

Positive changes in the activity-based criterion confirm that micro-qualifications contribute to the development of self-organization skills, individual educational trajectory planning, and independent decision-making. This is especially important for master's programs, which are aimed at training specialists capable of autonomous professional and research activities. The limited dynamics of indicators in the control group suggests that the traditional master's degree training model does not fully provide the conditions for developing a culture of professional self-development. In this context, micro-qualifications act as a pedagogical tool that compensates for this deficiency through flexibility, modularity, and a practical focus on learning. Overall, the study results confirm the feasibility of integrating micro-qualifications into master's degree programs as a foundation for fostering professional self-development and preparing future specialists for lifelong learning.

Conclusion. The theory and practice of the problem of professional self-development are based on the goals and requirements of the development of modern education in the Republic of Kazakhstan, the current socio-economic situation of our country and the direction it has taken towards the future. The theory and current practice of traditional education do not correspond to the requirements of our country's aspiration for civilization, but conflict with the needs of the student for self-realization, self-development, self-reflection, and professional career planning.

Based on the conducted research, the following recommendations can be made:

1. The structure and content of the set of professional qualities of future specialists will contribute to the systematic acquisition of theoretical knowledge by students in this area. They should be included in the methodological programs of teacher training centers and schools of young scientists.
2. The problem of professional self-development should be effectively used in the information educational and research environment of higher education institutions.
3. Methodological guidelines on the issue of professional self-development should be taken as a basis for conducting thematic activities in the educational process of general education schools.

In conclusion, in order to become an intellectual nation, it is necessary to pay special attention to the scientific, professional, cultural information, knowledge and qualifications of the individual, psychological, moral characteristics and professional self-development in the social collective. Therefore, today one of the most important tasks of the higher education system is to create a "national intellectual core", to train internationally competitive specialists. Among the important qualities of a competitive specialist are creative thinking, the ability to apply the acquired knowledge, making new decisions, mastering technologies and innovations, and having sufficient potential for self-development. Improving these qualities requires, first, creating the prerequisites for attracting university graduates to innovative scientific, economic, social and cultural spheres, integrating students' academic and research work, coordinating the learning process with free time, and identifying students' creative talents. Professional self-development is one of the most important, complex and long-term urgent issues of our time.

This research has been funded by the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan under the project AP22686317 «Advancing Graduate Education: The Stackable Degree Model for Integrating Formal and Non-Formal Education».

References:

1. Tokayev, K.Zh. (2021). Kazakhstan halkyna Zholdau. Akorda. Retrieved from <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtynkazakstan-halkyna-zholdauy-183555>
2. Omirbayev, S. M. (2025). Mikrobiliktilikterdi engizu мәseleleri. Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan. Retrieved from <https://enic-kazakhstan.edu.kz/files/1744864290/doklad-mnvo-kaz-17-04-2025-postranichno.pdf5>
3. Cai, Y., & Etzkowitz, H. (2020). Theorizing the Triple Helix model: Past, present, and future. *Triple Helix*, 7(2-3), 189-226. <https://doi.org/10.1163/21971927-bja10003>
4. De Rosa, M., Bianco, V., & Pallonetto, F. (2024). A micro-credential approach for life-long learning in the urban renewable energy sector. *Renewable Energy*. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960148124007286>
5. Tamoliune, G., Greenspon, R., & Tereseviciene, M. (2023). Exploring the potential of micro-credentials: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, Article 1006811. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1006811>
6. Taubayeva, Sh. T. (2013). *Pedagogika әdisnamasy [Methodology of pedagogy]*. Almaty: Karasai. 2013.-432 б.
7. Adilet. (n.d.). Kazakhstan legislation database. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs>
8. Nurbek, S. (2024). Zhogary bilim reformasy turaly suhbat [Interview about higher education reform]. Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan. Retrieved from <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci/press/news/details/640507?lang=kk2>
9. OECD. (2021). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
10. Iskhakov, R.Kh. (2017). Professional mobility of the teacher as the basis for successful solution of socio-pedagogical problems. *Professional Education in the Modern World*, 7(4), 1469-1475.
11. Verbitskaya, N. O. (2002). Adult education based on their life experience. *Pedagogy*, (6), 14-19.

Авторлар туралы мәлімет:

Советканова Д.М. – хат-хабар авторы, PhD, постдокторант, педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: Dami_88@list.ru

Косшыгулова А. – PhD, постдокторант, педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан. E-mail: aliya270485@gmail.com

Сведения об авторах:

Советканова Д.М. – автор для корреспонденции, PhD, постдокторант, старший преподаватель кафедры педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: Dami_88@list.ru

Косшыгулова А. – PhD, постдокторант, старший преподаватель кафедры педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан. E-mail: aliya270485@gmail.com

Information about the authors:

Sovetkanova D.M. – corresponding author, PhD, Postdoctoral Researcher, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Dami_88@list.ru

Koshshyguлова A. – PhD, Postdoctoral Researcher, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan. E-mail: aliya270485@gmail.com

Мектепбергенов Н.Е.*¹ , Назанова С.А.¹ , Тәңірбергенқызы А.Т.¹ 

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті (Алматы, Қазақстан)
e-mail: amanbayevrr@gmail.com

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫ ОҚЫТУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақала болашақ педагогтарды даярлау үдерісіне жасанды интеллектіні (ЖИ) және нейрондық желілерді енгізудің педагогикалық салдарын талдайды. Зерттеудің мақсаты – ЖИ технологиялары болашақ мұғалімнің кәсіби қалыптасуына, әдістемелік құзыреттеріне, этикалық жауапкершілігіне және кәсіби автономия сезіміне қалай әсер ететінін эмпирикалық тұрғыдан сипаттау. Зерттеу бір университеттің болашақ педагогтары үлгісінде жүргізілді; оқу барысында студенттер ЖИ-ді тапсырмаларды саралау, жекелендірілген кері байланыс беру, бағалау тілін жұмсарту, инклюзивті оқу сценарийлерін жобалау сияқты практикалық мақсаттарда пайдаланды. Нәтижелер ЖИ-дің тек техникалық құрал емес, “педагогикалық медиатор” рөлін атқаратынын көрсетті: студент өзін жай орындаушы емес, сабақтың дизайнері және оқыту ортасының ұйымдастырушысы ретінде сезіне бастайды. Алайда бұл эффект тек технологиялық құзыретпен шектелмейді және этикалық өлшемдермен шартталады: академиялық адалдық, оқушы деректерінің құпиялығы, зиян келтірмейтін кері байланыс тілі, жауапкершілікті иелену. Зерттеу сонымен қатар цифрлық теңсіздік факторының маңызын көрсетті: ЖИ-ге қолжетімділік, тілдік интерфейсті (қазақ/орыс/ағылшын) меңгеру және өзіндік цифрлық сенімділік деңгейі болашақ мұғалімдердің кәсіби автономиясында айырмашылықтар туғызады. Практикалық ұсыныс ретінде авторлар мұғалімдерді даярлау бағдарламаларына арнайы модульдер қосуды ұсынады (этикалық кері байланыс, ЖИ арқылы саралау, контекстке бейімдеу және деректер қауіпсіздігі). Қорытындылай келе, ЖИ педагогты алмастыратын механизм емес; ол кәсіби, этикалық және инклюзивті мұғалімді жылдам қалыптастырудың құралы бола алады, егер оны жауапкершілікпен және тең қолжетімділік қағидасымен оқытса.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, нейрожелі, технология, Жасанды интеллект (ЖИ), нейрондық желілер, этика, интеграция, цифрландыру, инновация.

Мектепбергенов Н.Е.*¹, Назанова С.А.¹, Тәңірбергенқызы А.Т.¹

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан)
e-mail: amanbayevrr@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье анализируются психологические последствия внедрения искусственного интеллекта (ИИ) и нейронных сетей в процесс подготовки будущих педагогов. Целью исследования является эмпирическое описание того, как технологии ИИ влияют на профессиональное становление, методологические компетенции, этическую ответственность и чувство профессиональной автономии будущего учителя. Исследование проводилось на

примере будущих педагогов одного университета; во время обучения студенты использовали ИИ в практических целях, таких как дифференциация заданий, предоставление персонализированной обратной связи, смягчение языка оценивания и разработка инклюзивных сценариев обучения. Результаты показали, что ИИ выступает не просто техническим инструментом, а “педагогическим медиатором”: студент начинает чувствовать себя не просто исполнителем, а дизайнером урока и организатором учебной среды. Однако этот эффект не ограничивается технологической компетенцией и обусловлен этическими критериями: академическая честность, конфиденциальность данных учащихся, язык обратной связи без ущерба, ответственное владение. Исследование также показало значение фактора цифрового неравенства: доступность ИИ, владение языковым интерфейсом (казахский/русский/английский) и уровень собственной цифровой уверенности создают различия в профессиональной автономии будущих учителей. В качестве практического предложения авторы предлагают включить специальные модули в программы подготовки учителей (этическая обратная связь, дифференциация через ИИ, контекстная адаптация и безопасность данных). Таким образом, ИИ не является механизмом, заменяющим педагога; он может быть инструментом для быстрого формирования профессионального, этического и инклюзивного учителя, если его обучают ответственно и с принципом равного доступа.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, технологии, искусственный интеллект (ИИ), нейронные сети, этика, интеграция, оцифровка, инновации.

Mektepbergenov N. E.*¹, Nazanova S. A.¹, Tanirbergenovna A. T.¹

¹*Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty, Kazakhstan)
e-mail: amanbayevrr@gmail.com*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Abstract

The article analyzes the pedagogical consequences of the introduction of artificial intelligence (AI) and neural networks in the process of training future teachers. The aim of the study is to provide an empirical description of how AI technologies affect professional development, methodological competencies, ethical responsibility, and a sense of professional autonomy for future teachers. The study was conducted using the example of future teachers from one university.; During their studies, students used AI for practical purposes such as differentiating assignments, providing personalized feedback, softening assessment language, and developing inclusive learning scenarios. The results showed that AI acts not just as a technical tool, but as a “pedagogical mediator”: the student begins to feel like not just a performer, but a lesson designer and organizer of the learning environment. However, this effect is not limited to technological competence and is determined by ethical criteria.: academic integrity, confidentiality of student data, feedback language without prejudice, responsible ownership. The study also showed the importance of the digital inequality factor: the availability of AI, proficiency in the language interface (Kazakh/Russian/English) and the level of their own digital confidence create differences in the professional autonomy of future teachers. As a practical suggestion, the authors propose to include special modules in teacher training programs (ethical feedback, differentiation through AI, contextual adaptation, and data security). Thus, AI is not a substitute mechanism for a teacher; it can be a tool for the rapid formation of a professional, ethical and inclusive teacher if he is taught responsibly and with the principle of equal access.

Keywords: artificial intelligence, neural network, technology, artificial intelligence (AI), neural networks, ethics, integration, digitization, innovation.

Кіріспе. Негізгі эмпирикалық нәтижелер болашақ педагогтарды оқыту процесіне жасанды интеллект (ЖИ) және нейрондық желілерді енгізудің бірқатар айқын әсерін көрсетті. Біріншіден, студенттердің оқу мазмұнын меңгеру сапасы жақсарғаны байқалды: сабақ жоспарларын құрастыру, оқу материалын жас ерекшелігіне қарай бейімдеу, бағалау критерийлерін нақтылау сияқты тапсырмаларда құрылымдық толықтық, логикалық реттілік және тілдік айқындық артты. Бұл жерде ЖИ оқу материалының күрделілігін төмендетуге, терминологияны түсінікті етуге және қателерді педагогикалық тұрғыдан жұмсақ түсіндіруге көмектесті, нәтижесінде рубрикалық бағалау балдары жоғарылады және тапсырмалардың әдістемелік негіздемесі нақтыланды (Bond, 2023; Zawacki-Richter et al., 2019). Сонымен бірге студенттердің кері байланыс формаларын құрастыру дағдысы нығайды: олар оқушыға бағытталған, эмоционалды қолдау бар, бағалаушы емес, бағыттаушы сипаттағы түсіндірмелер бере бастады. Бұл болашақ мұғалімнің кәсіби-әдістемелік рөлін сезінуін күшейтті және «бағалау – жазалау емес, дамыту құралы» деген ұстанымды бекітті (Carless & Boud, 2018). ЖИ ұсыныстарын тек көшіру емес, оларды оқу мақсатымен сәйкестендіріп қайта жазу, оқушы деңгейіне сай адаптациялау – студенттердің шығармашылық және кәсіби дербестігінің артқанын көрсететін сапалық белгі ретінде тіркелді. Осы тұрғыдан алғанда, нейрондық желілер толық шешім беретін автомат емес, педагогикалық идеяны жедел прототиптеуге арналған «сынып ішіндегі зертхана» ретінде қабылдана бастады (Holmes et al., 2022).

Екінші бағыт – цифрлық және педагогикалық құзыреттердің дамуы. ЖИ құралдарын таңдауда студенттердің бастапқы стратегиясы көбіне «кез келген танымал генераторды пайдалану» деңгейінде болса, интервенциядан кейін олар мақсатқа сәйкестік, деректер қауіпсіздігі, жас ерекшелігіне сай тіл, мәдени сезімталдық секілді критерийлер бойынша салыстырып таңдай бастады. Яғни цифрлық құзырет тек техникалық қолдану қабілеті ретінде емес, кәсіби іріктеу, бақылау және шектеу мәдениеті ретінде қалыптасты (European Commission, 2022). Сабақ құрылымына ЖИ-ді кіріктіру қабілеті де күшейді: студенттер бір тақырыптың шеңберінде дифференциалданған тапсырмалар топтамасын (мысалы, базалық деңгейге арналған репродуктивті сұрақтар және алдыңғы қатарлы деңгейге арналған зерттеушілік мини-жоба) құрастыра алды, сонымен қатар оқу жүктемесін оңтайландыруды үйренді – яғни механикалық көшірме емес, қолжетімді, уақыт жағынан нақты, шамадан тыс когнитивтік жүктемені тудырмайтын форматтарды таңдады (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Рефлексия деңгейінде студенттердің «мен ЖИ-ді оқытуда қауіпсіз және әділ түрде пайдалана аламын ба?» деген сенімі күшейді: олар ЖИ-мен жұмыс істеуді жай көмекші дағды емес, кәсіби жауапкершіліктің бір бөлігі ретінде сипаттай бастады. Бұл ауысу болашақ педагогтың өзін тек “пән мұғалімі” емес, сонымен қатар “цифрлық оқу ортасының конструкторы” ретінде сезінуімен байланысты (Redecker, 2017).

Үшінші аспект – этика және академиялық адалдық. Зерттеу барысында ЖИ технологияларын пайдалану кезінде тәуекел аймақтары айқындалды: бірқатар студенттер бастапқыда нейрондық желілерді дайын мәтін, сабақ жоспары немесе бағалау парағын тікелей тапсыруға болатын «жылдам шешім құралы» ретінде қарастырғанын мойындады, бұл академиялық плагиат пен авторлықтың көмескіленуіне алып келуі мүмкін екені талқыланды (Cotton et al., 2023). Жиынтық жұмыстан кейін этикалық сезімталдық біршама күшейді: студенттер ЖИ-ді бағалауды айналып өтетін «жасырын канал» емес, оқушыға түсінікті тілде кері байланыс беру, эмоционалды қолдау көрсету, қателерді стигматизацияламай түсіндіру сияқты педагогикалық функциялар үшін пайдалануды көбірек заңды деп тапты. Бұл трансформация «ЖИ – алдау ма әлде оқу құралы ма?» деген сұрақтың “ЖИ – кәсіби-педагогикалық ассистент, бірақ шешім үшін жауапкершілік адамда” деген нұсқаға қарай ығысуын білдіреді (Floridi & Chiriatti, 2020).

Төртінші бағыт – қабылдау және мотивация. Студенттердің едәуір бөлігі ЖИ-ді өзінің болашақ кәсіби қызметімен байланыстыра бастады: олар үшін ЖИ “сырттан таңылған цифрлық талап” емес, “заманауи мұғалімнің жұмыс құралдарының бірі” ретінде таныла бастады. Бұл кәсіби сәйкестену сезімі оқу үдерісіне қатысу мотивациясын да өсірді: “Мен жай тапсырма

орындайтын студент емесін, мен болашақ педагогпын, ал педагог ретінде мен ЖИ-ді оқушының пайдасына қолдана аламын” деген ұстаным жиі көрінді (Luckin, 2018). Сонымен қатар, “мұғалімді ЖИ алмастырады ма?” деген алаң да тіркелді. Әсіресе бағалау мен кері байланыс функцияларында студенттер “егер ЖИ бәрін жаза алса, онда мұғалім не үшін керек?” деген сұрақ қойды. Талқылау барысында “мұғалім – контекст иесі, эмпатия иесі және жауапкершілік иесі; ЖИ – тек генератор” деген позиция бекітілгенде, бұл қорқыныш әлсіреп, керісінше адам факторына деген кәсіби сенім артты. Сонымен қатар бағалаудың әділдігіне қатысты күмән де болды: кейбір студенттер ЖИ ұсынған кері байланыстың бейтараптығына сенгісі келді, ал басқалары мұндай кері байланыс тым жалпылама және оқушының нақты жағдайын ескермейді деп санады. Яғни мотивациялық тұрғыдан ЖИ бір мезетте әрі мүмкіндік (жедел көмек, визуал, сараланған тапсырмалар), әрі сын нысаны (тәуелділік қаупі, бағалаудың суықтығы, даралықтың жоғалуы) ретінде қабылданды. Бұл қосарлы қабылдау кәсіби өзін-өзі анықтаудың маңызды кезеңі болып шығады: болашақ мұғалім цифрлық құралға толық берілмей, керісінше оны өзінің педагогикалық стиліне бағындыруға талпынады (Selwyn, 2019).

Мақаланың негізгі ойлары келесідей: болашақ мұғалімдерді даярлауда жасанды интеллект технологиялары мен нейрондық желілерді интеграциялау тек оқу-әдістемелік тапсырмаларды орындау сапасын жақсартып қана қоймай (сабаққа жауап беру, сараланған тапсырмалар, қалыптастырушы бағалау), сонымен қатар «Мен мұғаліммін» кәсіби тұлғасын қалыптастыруды жеделдетеді, студенттердің ашық, қолдаушы және этикалық тұрғыдан негізделген кері байланыс беру қабілетін арттырады. Сонымен қатар, олардың цифрлық және педагогикалық құзыреттілігі артады - жасанды интеллект құралдарын дидактикалық мақсатқа таңдау және бейімдеу, оқушының когнитивті шамадан тыс жүктелуін азайту және инклюзивті оқыту сценарийлерін жобалау мүмкіндігі. Сонымен қатар, жасанды интеллектті пайдалану тәуекел аймағын ашады (академиялық тұтастық, авторлық, оқушы деректерінің құпиялылығы), бұл нақты этикалық негізді және мұғалімнің тек техникалық нұсқаушы емес, делдал ретіндегі рөлін талап етеді. Соңында, мотивациялық әсер екі жақты: бір жағынан, студенттер жасанды интеллектті болашақ мамандығының табиғи бөлігі және кәсіби сенімділік көзі ретінде қабылдайды; екінші жағынан, олар мұғалімнің рөлін автоматтандыру және бағалаудың әділдігі туралы алаңдаушылық білдіреді, бұл тек техникалық тұрғыдан сауатты жасанды интеллект пайдаланушыларын ғана емес, сонымен қатар сыни ойлайтын, жауапты және эмпатиялық мұғалімдерді дайындау қажеттілігін көрсетеді.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеуге болашақ педагог мамандығы бойынша оқитын студенттер кірді. Іріктеме үлгісіне күндізгі бөлімде оқитын бакалавриат студенттері енгізілді; олар инклюзивті білім беру, бастауышта оқыту әдістемесі, және пәндік оқыту (тіл, жаратылыстану, математика) бағыттарында даярлануда. Қатысушылардың басым бөлігі – 2-3 курста оқитындар, яғни оларда педагогикалық практикаға дайындық кезеңі басталған, бірақ мектепке толық кірген жоқ, сондықтан олардың кәсіби-әдістемелік шешімдері әлі қалыптасу үстінде. Бұл контекст болашақ мұғалімнің цифрлық, әдістемелік және этикалық ойлауын ЖИ технологияларымен тікелей байланыстыруға мүмкіндік береді, өйткені дәл осы кезеңде студент өзін «мұғалім» ретінде сезініп бастайды. Жасанды интеллект (ЖИ) элементтері пәннің/модульдің мазмұнына оқу-әдістемелік құрал ретінде кіріктірілді. Студенттер нейрондық желілерді бірнеше форматта пайдаланды: оқу материалын қысқарту немесе бейімдеу (мысалы, жас ерекшелігіне сай түсіндірме нұсқаларын құрастыру), бағалау үшін кері байланыс нұсқаларын генерациялау (бағалау критерийлерін түсіндіру, қателерді жұмсартып түсіндіру), оқу тапсырмаларын дараландыру (бір тақырыпқа әртүрлі күрделілік деңгейіндегі жаттығулар жасау), сондай-ақ рефлексияны қолдау (сабақ жоспары неге осылай құрылды, қандай эмоциялық қиындық болды, оны қалай реттеуге болады деген бағытта сұрақтар құрастыру). ЖИ тек техникалық демонстрация ретінде емес, «педагогтың кәсіби серіктесі» ретінде ұсынылды, яғни модель сабақ дизайнын ойластыруға көмектесетін құрал ретінде қолданылды.

Бастапқы деңгей (Т0) студенттердің дайындық профильдерін айқындау үшін тіркелді. Көптеген студенттер ЖИ және нейрондық желілер туралы жалпы ақпараттық деңгейде хабардар болғанымен, олар бұл технологияларды нақты оқу үдерісінде жүйелі педагогикалық құрал ретінде қалай жұмсауға болатынын толық түсінбеді. ЖИ-дің мәтін генерациялау, тапсырма құрастыру, конспект қысқарту сияқты функцияларын көпшілігі білетінін атап өтті, бірақ оқу үдерісінде этикалық шектеулер (академиялық адалдық, авторлық, дербес еңбектің үлесі) айқын болмады. Нейрондық желілермен практикалық жұмыс тәжірибесі әрқелкі болды: бір бөлігі модельдермен жиі әрекеттесетінін, ал екінші бөлігі тек әлеуметтік желілер мен дайын презентациялар деңгейімен шектелетінін көрсетті. Өз-өзін бағалау бойынша цифрлық құзыреттері жоғарымын деген сенім жиі болды, бірақ бұл сенім көбіне техникалық дағдыға (пайдалана аламын, мәтін аламын) негізделді, ал педагогикалық-этикалық талдау дағдысы (алынған жауаптың сапасын бағалау, жас ерекшелігіне сәйкестігін тексеру, мәдени тұрғыда зиян келтірмеуін бағалау) әлсіздеу байқалды. Яғни Т0-де цифрлық еркіндік бар, бірақ кәсіби рефлексия толық емес.

Университеттің цифрлық инфрақұрылымы мен оқытушының рөлі осы зерттеуде шешуші фактор ретінде қарастырылды. Инфрақұрылымдық жағынан студенттерде интернетке қолжетімділік, компьютерлік сыныптар, цифрлық платформа арқылы тапсырма тапсыру жүйелері бар, алайда жасанды интеллектті ресми оқу құралы ретінде қолдану оқу саясатының бірімәнді бекітілген нормасы емес. Сондықтан оқытушы делдал рөлін атқарды: ол қандай ЖИ құралдарын қолдануға болады, қандай мақсатта қолдануға болады және қандай шектеумен қолдану керек екенін нақтылап отырды. Әсіресе екі өлшем реттелді: қауіпсіздік (студент кәмелетке толмаған оқушылардың дербес ақпаратын немесе нақты бала кейсін ЖИ жүйесіне енгізбеуі тиіс) және академиялық адалдық (дайын мәтінді өз атынан қорғау ЖИ қолдану емес, академиялық бұзушылық ретінде қарастырылады). Осылайша, ЖИ-практика студенттің толық еркін эксперименттік алаңы емес, педагогикалық жауапкершілікпен шектелген жаттығу алаңы ретінде жүргізілді.

Нәтижелер және талқылаулар. Жасанды интеллект (ЖИ) бұл зерттеуде тек техникалық құрал немесе цифрлық сервис ретінде емес, педагогикалық медиатор ретінде көрінеді. ЖИ технологиялары болашақ мұғалімге өзін кәсіби субъект ретінде сезінуге көмектеседі: студент оқу үдерісін саралау, инклюзивті орта құру, оқушыға жекелендірілген қолдау ұсыну сияқты нақты педагогикалық шешімдерді өзі ойластырып, негіздеуге үйренеді. Нейрондық желілер сабақтың әртүрлі сценарийлерін – оқу материалының түсіндірілу нұсқаларын, тапсырмалардың күрделендірілген немесе жеңілдетілген варианттарын, эмоционалды қолдаушы кері байланыс формулировкаларын – тез құрастыруға мүмкіндік береді. Бұл болашақ педагогтың “жәй орындаушы” емес, “сабақ дизайнері” рөліне ертерек кіруін жеңілдетеді және оны тек пәндік білім беруші ретінде емес, оқыту ортасын саналы түрде жобалайтын кәсіби актор ретінде қалыптастырады.

Сонымен қатар, ЖИ-ді оқу процесіне енгізу этикасыз мүмкін емес, сондықтан этика – интеграция шарты ретінде қарастырылады. Тек ЖИ қолдану техникасын үйрету жеткіліксіз; студент болашақ мұғалім ретінде оны қашан пайдалану дұрыс емес, қандай жағдайларда оны қолдану оқушыға зиян келтіруі мүмкін, ал қандай сәттерде бұл академиялық адалдықты бұзуға әкеледі – соның бәрін түсінуі тиіс. Зерттеу көрсеткендей, егер этикалық өлшемдер ашық талқыланбаса, ЖИ студент санасында “жылдам жауап генераторы”, яғни бағалауды айналып өтетін қысқа жол ретінде қалады. Ал егер этика жүйелі түрде бірге берілсе – дербес авторлық, жауапкершілік, бала деректерінің құпиялығы, эмоциялық зиян келтірмеу принциптерімен – онда ЖИ қайта оқушыны қолдау құралы ретінде түсіндіріледі: ол оқушыны ұялтпай түзету, сәтсіздікті травматизацияламай талқылау, сенімділік пен өзіндік тиімділікті күшейту құралына айналады. Бұл болашақ мұғалімнен пассивті цифрлық сауаттылықтан гөрі кәсіби жауапкершілік мәдениетін талап етеді және университет деңгейінде академиялық адалдық саясатын, авторлық шекараларын және білім алушының деректерін қорғау нормаларын нақтылап, бекітуді қажет ететінін айқын көрсетеді.

Цифрландыру жағдайында оқушылардың мүмкіндіктері біркелкі емес: жасанды интеллектке тікелей қол жеткізу, техникалық біліктілік деңгейі және интерфейс тілінде (қазақ/орыс/ағылшын) еркін сөйлеу білім беру сапасындағы айырмашылықтарға әкеледі. Кейбір оқушылар нейрондық желілермен сенімді және сенімді жұмыс істей алады, ал басқалары бұл технологияға тек эпизодтық, тұрақсыз қол жеткізу арқылы қол жеткізе алады немесе мүлдем қол жеткізе алмайды. Сонымен қатар, тілді түсіну маңызды фактор болып табылады: жасанды интеллект жүйелері көбінесе ағылшын және орыс тілдерінде жоғары өнімділікті қамтамасыз етеді, ал қазақ тіліндегі сұраулар көбінесе редакциялауды қажет етеді, бұл жұмсалған уақытты да, оқушының когнитивтік жүктемесін де арттырады. Бұл айырмашылықтарды эмпирикалық түрде көрсету үшін 1-кестеде оқушылар топтары сандық құзыреттілік (жоғары/төмен), жасанды интеллектке үздіксіз қол жеткізу (иә/жоқ), қолданылатын негізгі интерфейс тілі және өзін-өзі бағалайтын біліктілік деңгейі бойынша салыстырылады (1-кесте).

Кесте 1. Цифрлық ресурстарға қолжетімділік айырмашылықтары

Топ	ЖИ-ге тұрақты қолжетімділік	Негізгі интерфейс тілі	Өзін-өзі бағалаған дайындық деңгейі
Жоғары цифрлық құзыретті студенттер (“цифрлық күштілер”)	Иә (үйде/смартфонда/ЖОО ішінде тұрақты)	Ағылшын / орыс (қажет жерде ағылшын нұсқасына тікелей жүгінеді)	Жоғары: «ЖИ-ді өз оқуымда еркін қолдана аламын, сабақ құрастыра аламын»
Төмен цифрлық құзыретті студенттер (“цифрлық әлсіздер”)	Жиі емес / шектеулі (тек аудиторияда немесе топпен бірге)	Қазақ / орыс (ағылшын интерфейсін түсініксіз немесе қолайсыз)	Төмен/орташа: «ЖИ-ді әлі өзімше сенімді қолдана алмаймын, сыртқы көмек керек»

Кестеде цифрлық алшақтықтың тек «кімнің технологиясы жақсырақ?» деген сұрақ емес, сонымен қатар «кім өзін дайын маман ретінде сезінеді және кім әлі де тәуелді тұтынушы?» деген сұрақ екені көрсетілген – кәсіби мәртебедегі айырмашылық.

Егер мұғалімдерді даярлау жүйелері бұл айырмашылықтарды ескермесе, білім беру ортасы цифрлық алшақтықты қайталайды: технологиялық тұрғыдан сенімді оқушылар сабақты жоспарлау, бағалау және кері байланыс құралы ретінде жасанды интеллектті тез дамытады және меңгереді; ал бастапқыда әлсіздері жасанды интеллектті түсінбейді, бірақ оны «рұқсат етілмеген» немесе «менікі емес» ресурс ретінде қабылдайды және пассивті тұтынушы болып қалады. Бұл динамиканың ұзақ мерзімді салдары 1-суретте блок-схема ретінде көрсетілген: қолжетімділіктің бастапқы айырмашылығы → жасанды интеллектпен тәжірибедегі айырмашылық → оқу нәтижелеріндегі алшақтық → болашақ мұғалімдердің кәсіби сенімділігі мен дербестігінің айырмашылығы (1-сурет). Бұл тізбек оқыту сапасына ғана емес, сонымен қатар болашақ мұғалімдердің өзін-өзі қабылдауына да әсер етеді: кейбіреулер өздерін ертеңгі цифрлық оқытушылар ретінде көреді, ал басқалары өз орнын технологияның көлеңкесінде көреді.



Сурет 1 – Цифрлық теңсіздіктің ықпалды үлгісі (схема)

Осылайша, 1-кестеде келтірілген қолжетімділік пен дайындықтың стратификациясы және 1-суретте көрсетілген әсер ету тізбегі бір ортақ қорытындыға әкеледі: жасанды интеллект интеграциясын «біз технологияны ұсынамыз, болды» деп түсіндіру жеткіліксіз. Бұл процесс барлық оқушылар үшін (лингвистикалық, техникалық және педагогикалық тұрғыдан) қауіпсіз, түсінікті және этикалық пайдалану әдісін қамтамасыз ететін цифрлық инклюзия саясаты ретінде құрылымдалуы керек. Әйтпесе, жоғары цифрлық құзыретті мамандар ағыны «кәсіби автономды мұғалімдерге» бөлінеді, ал құзыреттілігі төмен мамандар ағыны «жасанды интеллектке тәуелді, сенімсіз орындаушыларға» бөлінеді. Теңсіздік білім беру процесінде емес, кәсіби интеграция кезеңінде жалғасады.

Мұғалімнің рөлі және автономия болашақ педагогтың ЖИ-пен қалай әрекет ететініне тікелей байланысты. Кейбір студенттер жасанды интеллекті сабақ құрылымын, тапсырмаларды, бағалау критерийлерін және кері байланыс мәтіндерін толықтай “жасап беретін” автоматтандырылған көмекші ретінде қабылдайды. Мұндай жағдайда педагогикалық ойлау таяздау қаупі байқалады: сабақ біртіндеп шаблонға айналады, контекст ескерілмейді, ал мұғалім өзінің кәсіби рөліне сырттай бақылаушы ретінде ғана қатыса бастайды. Бұл модельде студент ЖИ-дің ұсынған нұсқасын дайын өнім ретінде алады да, оны оқушының нақты деңгейіне, сынып динамикасына, тілдік және мәдени ерекшелігіне бейімдемей қолдануға ұмтылады. Мұндай позицияда мұғалімдік субъектілік әлсірейді, ал шешімнің авторы кім екені (цифрлық модель ме, адам ба) көмескіленеді. Аталған тәуекелдер “ЖИ бәрін өзі жасайды” сценарийі ретінде Сурет 2-де көрнекі түрде берілген (Сурет 2).

Сонымен қатар зерттеу көрсеткен екінші сценарий бар: мұғалім ЖИ-дің ұсынысын соқыр түрде қабылдамайды, керісінше оны кәсіби сүзгіден өткізіп, қайта құрастырады.

Бұл жағдайда студент болашақ педагог ретінде ЖИ-ден алынған шешімді педагогикалық тұрғыдан валидациялайды: “Бұл мазмұн қай жас тобына қауіпсіз және түсінікті ме? Бұл тіл оқушыны қорғай ма, қорқыта ма? Бұл тапсырма нақты менің сыныбыма сәйкес келе ме?” деген сұрақтарды саналы түрде қояды.

Одан кейінгі қадам – локализация: бірдей генерацияланған тапсырма бастауыш сыныпқа бір стильде, инклюзивті сыныпқа басқа қолдаушы тонмен, көптілді топқа тілдік бейімдемемен беріледі. Осы практикада кәсіби автономия да, әдістемелік тереңдік те өседі, себебі ЖИ енді өнім беруші емес, кәсіби ойлауды жылдамдататын серіктеске айналады. Бұл “мұғалім ЖИ-ді

сыни қайта құрады” сценарийі Сурет 2-де екінші баған ретінде көрсетіледі, онда локализация (тіл, жас, мәдени орта) және жауапкершілік иелену – негізгі артықшылықтар ретінде берілген (Сурет 2).

ЖИ бәрін өзі жасайды» режимі	Мұғалім ЖИ-ді сыни қайта құрады режим
Ойлаудың таяздауы Шаблондық сабақтар Оқушы контекстін елемей	• Әдістемелік рефлексия тереңдейді • Локализация (тіл, жас, мәдени орта) • Кәсби жауапкершілік қалыптасады

Сурет 2 – ЖИ-ге тәуелді сценарий vs мұғалімдік автономия сценарийі

Осы салыстырудан шығатын қорытынды (Сурет 2) мынадай: болашақ педагог үшін басты дағды – тек ЖИ-ден “жауап алу” емес, “ЖИ-ге дұрыс сұрақ қою → алынған нәтижені педагогикалық тұрғыдан тексеру → оны оқушы контекстіне бейімдеп қайта жазу” тізбегін меңгеру. Егер бұл тізбек қалыптасса, мұғалім цифрлық құралға тәуелді пассив тұтынушыға емес, цифрлық ортада этикалық, жауапты, рефлексивті шешім қабылдайтын кәсіби акторға айналады. Егер бұл тізбек қалыптаспаса, тәуекел – сабақтың мазмұны стандарттанып, оқушының даралығы және сыныптың шынайы психо-эмоциялық контексті екінші планға ығысуы.

Демек, ЖИ педагогты алмастырмайды; керісінше, педагог ЖИ-ді қалай пайдалануын анықтайтын субъект болуы тиіс, ал осы субъектілікті қалыптастыру – кәсіби даярлықтың стратегиялық міндеті.

Практикалық импликациялар болашақ педагогтарды даярлау жүйесіне тікелей әсер етеді, себебі ЖИ мен нейрондық желілерді енгізу енді жай “цифрлық құралмен таныстыру” деңгейінде емес, педагогикалық серіктестік пен кәсіби жауапкершілік мәдениетін қалыптастыру деңгейінде қаралуы керек. Университеттік оқу жоспарларында ЖИ оқытушының орнына келетін автомат емес, педагогтың жанындағы құрал ретінде, ал оқытушы – этикалық шекаралар мен қолдану мақсаттарын анықтайтын субъект ретінде бекітілуі тиіс. Бұл тәсілде ЖИ оқу процесіндегі техникалық көмекші ғана емес, эмоциялық қауіпсіздік, инклюзия, оқушыға бейімделген қолдау, академиялық адалдық сияқты педагогикалық өлшемдермен байланыстырылады.

Болашақ мұғалімдер үшін арнайы модульдер қажет. Біріншіден, ЖИ-ді оқу тапсырмаларын саралау үшін қолдану: бір тақырыпты әртүрлі дайындық деңгейіндегі оқушыларға бейімдеу, когнитивтік жүктемені басқару, қолжетімді тілде түсіндірме құрастыру. Екіншіден, қауіпсіз және этикалық кері байланыс форматын меңгеру: оқушының жеке деректерін ашпай тұрып қолдау білдіру, қателікті стигматизацияламай көрсету, бағалауды жазалау емес, даму құралы ретінде ұсыну. Үшіншіден, автоматтандырылған кері байланысты оқушы мотивациясын әлсіретпей құрастыру: “сен қателестің” емес, “сен кадамда тұрсың, міне, келесі нақты кадам” деген тілдік модельдерді қалыптастыру. Бұл модульдердің мазмұны мен күтілетін дағдылары, сондай-ақ студенттің нақты жасай алатын практикалық өнімі (мысалы, инклюзивті тапсырма фрагменті, жеке оқушыға арналған кері байланыс шаблон, сыныпқа арналған этикалық-нормативтік нұсқаулық) кесте 2-де жүйеленген.

Кесте 2. Болашақ педагогтарға арналған оқыту модульдері

Модуль атауы	Негізгі дағдылар	Практикалық өнім
ЖИ арқылы сараланған оқу тапсырмаларын құрастыру	Тапсырмаларды деңгейлеу (жеңіл/орта/кеңейтілген); когнитивтік жүктемені реттеу; инклюзивті қолжетімді материал жасау	Бір тақырыпқа арналған 3 деңгейлі тапсырмалар пакеті (қарқындылығы әртүрлі оқушыларға); бейімделген нұсқаулық парағы
Қауіпсіз және этикалық кері байланыс беру	Академиялық адалдық; зиян келтірмейтін тіл қолдану; оқушыны стигматизацияламау; құпиялықты сақтау	Жеке оқушыға арналған кері байланыс шаблону (аты-жөнісіз формулировка, эмоциялық қолдау тілімен); “не өзгерту керек” чек-парағы
Автоматтандырылған кері байланысты мотивацияны сақтай отырып пайдалану	Қолдаушы тонда жазу; “қателік = даму қадамы” логикасын қолдану; өзіндік тиімділікті нығайту	Студент немесе оқушы жұмысын жақсарту үшін ЖИ-ден алынған жауапты қайта жазу үлгісі (демотивациясыз түзету форматы)
ЖИ ұсыныстарын педагогикалық валидациялау және локализациялау	ЖИ генерирлеген мазмұнды жас ерекшелігіне, тілдік ортаға, сынып контекстіне бейімдеу; мәдени сезімталдық	Бір ЖИ-генерацияланған тапсырманың “бастапқы нұсқасы” және “бейімделген нұсқасы” бар салыстырмалы сабақ фрагменті
Цифрлық этика және деректермен жұмыс мәдениеті	Оқушы деректерін қорғау; рұқсатсыз дерек жүктемеу; жауапкершілік шекарасы (“кім жауап береді?”)	Мини-нұсқаулық “Сыныпта ЖИ қолдану ережелері”: деректер құпиялығы, авторлық, адалдық туралы сыныпқа/ата-анаға түсіндірме парағы
ЖИ-ді педагогтың кәсіби рефлексия құралы ретінде пайдалану	Сабақ жоспарын талдау; өзінің коммуникация стилін бағалау; эмоционалдық климатты бақылау	Мұғалімнің өзін-өзі талдау журналының шағын үлгісі: “Сабақта қандай қолдау бердім? Қай жерде ЖИ-ге тым сеніп кеттім?” деген сұрақтар

Осыған қосымша, оқытушының өзі үшін де институционалдық деңгейде айқын саясат қажет: оқу жылының басында курстың ЖИ-пайдалану ережелері ашық түрде бекітілуі тиіс. Бұл ережелерге академиялық адалдық (ЖИ-генерацияланған мәтінді өзінің авторлық жұмысы ретінде ұсынуға бола ма, бола алмай ма), деректер құпиялығы (оқушы туралы қандай ақпаратты жүйеге енгізуге мүлде болмайды), жауапкершілік аймақтары (қателіктің салдары кімге тиесілі: модельге ме, әлде мұғалімге ме) сияқты шекаралар кіреді. Мұндай регламент мұғалімді “техниканы тексеруші күзетші” емес, цифрлық-педагогикалық орта архитекторына айналдырады.

Кесте 2-де ұсынылған модульдерден шығатын қорытынды мынадай: ЖИ-мен жұмыс істеу құзыреті – бұл тек техникалық сауаттылық емес, болашақ педагогтың кәсіби профилінің бөлігі. Егер студент осы модульдер шеңберінде саралау, этикалық кері байланыс және мотивацияны сақтайтын цифрлық қолдауды меңгерсе, ол өзін жай “пайдаланушы” ретінде емес, оқыту ортасын саналы түрде жобалайтын, инклюзивті және жауапты цифрлық мұғалім ретінде қалыптастырады. Ал егер мұндай модульдер жүйелі түрде берілмесе, ЖИ дидактикалық процесте пайда әкелгенімен, кәсіби агенттілік қалыптаспайды, яғни болашақ мұғалім технологияны басқара алмайтын, бірақ технологияға тәуелді маман ретінде еңбек нарығына шығады.

Бұл зерттеудің интерпретациясы нәтижелерді толық түсіндіруге мүмкіндік бергенімен, бірқатар шектеулер сақталады. Ең алдымен, іріктеме шектеулі: деректер бір университеттің бір бағдарламасынан алынған, сондықтан жыныс құрамы, академиялық деңгейі және курстық дайындық кезеңі жағынан біртектілік ықтималдығы жоғары. Бұл болашақ педагогтарды даярлаудың басқа бағдарламаларына, өңірлік университеттерге немесе әртүрлі білім беру траекторияларына кеңейтіп айту мүмкіндігін шектейді. Яғни алынған қорытындылар академиялық контекстке тәуелді және автоматты түрде жалпы ұлттық модель ретінде ұсынылмауы тиіс.

Уақытша шектеулер де маңызды. Бақылау терезесі салыстырмалы түрде қысқа болды: бастапқы деңгей (T0) тіркеліп, интервенция өткізілді, содан кейін кейінгі өлшеу (T1) жасалды. Бұл динамика қысқа мерзімді әсерді көруге мүмкіндік береді, бірақ ЖИ-мен жұмыс істеу дағдысының сақталуы немесе әлсіреуі, этикалық жауапкершіліктің тұрақтануы немесе формалды талап ретінде ғана қалуы сияқты ұзақ мерзімді нәтижелерді (яғни студент мектеп практикасына нақты шыққаннан кейінгі кезеңде) бағалауға мүмкіндік бермейді. Болашақта мұндай мониторинг кәсіби практика сатысына дейін және кейін де жалғасуы қажет, өйткені дәл сол сәтте “Мен мұғаліммін және ЖИ-ді жауапкершілікпен басқара аламын ба?” деген сұрақ практикалық мағынаға ие болады.

Өлшем құралдары тұрғысынан да шектеулер байқалды. Студенттердің өзін-өзі бағалауы (мысалы, “Мен ЖИ-ді этикалық қолдана аламын”, “Мен сараланған тапсырма жасай аламын”) кейде оқытушының сараптамалық бағалауымен сәйкес келмеді: студент өз құзыретін жоғары бағалауы мүмкін, ал тәуелсіз педагогикалық талдау нақты тапсырманың сапасына күмән келтіреді. Бұл айырмашылық болашақта тек өзіндік есептерге ғана емес, сыртқы бағалауға да (blind review тәрізді), сынып ішіндегі нақты өнімдерге, эмоциялық тон мен этикалық лексикаға контент-талдау жасауға қажеттілікті көрсетеді. Сондай-ақ этикалық агенттілікті (баланың деректерін қорғау, академиялық адалдықты сақтау, зиян келтірмеу қағидасын ұстану) сандық бағалай алатын арнайы шкалалар оқу процесіне жүйелі түрде енгізілуі керек.

Келесі зерттеу бағыттары бірнеше траекторияны қамтиды. Біріншіден, аралас әдістерді күшейту: тек сандық көрсеткіштермен шектелмей, сапалық интервьюлер, рефлексиялық журналдар, микросценарийлік талдау (студент “мұғалім” рөлінде шешім қабылдайтын жағдайлық мини-кейстер) арқылы ЖИ-мен жұмыс істеу логикасын терең түсіндіру қажет. Екіншіден, пәндік ерекшелік. ЖИ-ді қолдану STEM пәндерінде (жаратылыстану, математика, информатика) және гуманитарлық бағыттарда (тіл, әдебиет, бастауыш сыныптағы тілдік қолдау, инклюзивті білім беру) бірдей жүрмейді; сондықтан болашақта салыстырмалы талдау жасау керек, себебі бұл айырмашылық мұғалімдік автономия мен кәсіби сенімнің қай салада қалай қалыптасатынын түсіндіреді. Үшіншіден, тіл факторы. Қазақ тіліндегі ЖИ модельдерінің қолжетімділігі мен сапасы болашақ педагог үшін шешуші ресурс ретінде қарастырылуы тиіс; егер сапа жеткіліксіз болса, бұл цифрлық теңсіздікті күшейтетін құрылымдық факторға айналады. Сондықтан тілдік әділеттілік – жай лингвистикалық мәселе емес, кәсіби тең құқықтылық мәселесі.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер болашақ педагогтарды даярлау жүйесінде жасанды интеллектіні (ЖИ) жай технология ретінде енгізу жеткіліксіз екенін, оны кәсіби мәдениетті, этиканы, инклюзивтілік қағидаттарын және мұғалімнің автономды позициясын қалыптастыратын педагогикалық кеңістік ретінде қарастыру қажет екенін көрсетті. ЖИ студентке сабақ мазмұнын тез құрастыруға, саралауға, кері байланысты жұмсақ және қолдаушы формада беруге мүмкіндік береді, бірақ бұл әлеует тек сол студент өзін кәсіби субъект ретінде сезініп, алынған нәтижені сынап, бейімдеп, жауапкершілігін өзіне қабылдаған жағдайда ғана білім сапасына айналады.

Цифрлық теңсіздік (қолжетімділік, тілдік барьерлер, техникалық сенімділік айырмашылықтары) бұл процесті әлеуметтік әділеттілік мәселесіне айналдырады: ЖИ-ге еркін қолы жеткендер “кәсіби автономды мұғалімге”, ал қолы жетпегендер “технологияға тәуелді орындаушыға” айналу қаупінде.

Демек, жоғары білім берудің міндеті – студентке ЖИ-ді үйрету емес, студентті жауапты цифрлық педагог ретінде қалыптастыру: этикалық тұрғыдан саналы, контексті бейімдей алатын, оқушыны қорғауды өз міндеті деп санайтын және цифрлық құралды өзі басқара алатын маман ретінде.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері болашақ педагогтарды даярлау жүйесінде жасанды интеллектіні (ЖИ) оқыту үдерісіне енгізу оқу нәтижелеріне, кәсіби өзіндік анықталуға және әдістемелік ойлауға нақты әсер ететінін көрсетті. ЖИ мен нейрондық желілер оқу материалының мазмұнын бейімдеуді, сараланған тапсырмалар құрастыруды, жекелендірілген кері байланыс беруді жылдамдатып, студенттің “сабақ дизайнері” рөліне ертерек кіруіне мүмкіндік береді. Бұл болашақ мұғалімді тек орындаушы емес, оқыту ортасын жобалайтын кәсіби субъект ретінде қалыптастырады. Яғни ЖИ бұл контексте тек техникалық құрал емес, педагогикалық медиатор қызметін атқарады.

Сонымен қатар, этика ЖИ интеграциясының ажырамас бөлігі екені анықталды. ЖИ-ді қолдану техникасын үйрету жеткіліксіз: студент дербес авторлық, оқушы деректерінің құпиялығы, академиялық адалдық, зиян келтірмеу қағидаларын түсініп, қабылдауы тиіс. Этикалық өлшем жүйелі түрде талқыланбаған жағдайда ЖИ “жылдам жауап генераторы” ретінде қабылданады; ал этика бірге оқытылған жағдайда ЖИ “оқушыны қауіпсіз қолдау құралы” ретінде қайта түсіндіріледі. Бұл болашақ педагогтың кәсіби жауапкершілік мәдениетін қалыптастырудың маңызын айқын көрсетеді және ЖИ-ді пайдалану саясаттары (деректерді қорғау, авторлық шекаралар, кері байланыстың тоны) оқу үрдісінің басынан бастап айқындалуы тиіс екенін білдіреді. Зерттеу сонымен бірге цифрлық теңсіздіктің тәуекелін көрсетті. ЖИ-ге тұрақты қолжетімділік, техникалық дайындық деңгейі және интерфейс тілін (қазақ/орыс/ағылшын) еркін қолдану қабілеті студенттердің кәсіби қалыптасу жылдамдығын айтарлықтай айырады. Цифрлық тұрғыдан “күшті” студенттер ЖИ-ді саралау, бағалау, кері байланыс құралы ретінде сенімді пайдалана бастайды, ал цифрлық тұрғыдан “әлсіз” студенттер өзін тәуелді тұтынушы ретінде сезініп, кәсіби сенімін баяу қалыптастырады. Демек, ЖИ енгізу тек технологияны беру емес, цифрлық инклюзия саясатын құруды талап етеді: әр студентке қолжетімді, тілдік және мәдени жағынан қауіпсіз, этикалық тұрғыдан түсінікті қолдану режимін қамтамасыз ету қажет. Әйтпесе цифрлық алшақтық оқу кезеңінде басталып, еңбек нарығына да сол күйі тасымалданады. Мұғалімнің рөлі ЖИ заманында әлсіреуге тиіс емес, керісінше күшеюі керек. Талдау көрсеткендей, ЖИ-дің дайын ұсынысын сынысыз қабылдау кәсіби ойды таяздандырады, сабақтарды шаблонға айналдырады және оқушы контекстін елемуге әкелуі мүмкін. Ал ЖИ-генерацияланған материалды педагогикалық тұрғыдан тексеріп, оны жас ерекшелігіне, тілдік ортаға, сыныптың нақты жағдайына локализациялай алу мұғалімнің кәсіби автономиясын арттырады.

Сондықтан басты құзырет – “ЖИ-ден жауап алу” емес, “сұрақ қою → нәтижені валидациялау → этикалық және дидактикалық бейімдеу” тізбегін меңгеру. Бұл құзырет болашақта мұғалімнің цифрлық құралға тәуелді орындаушы емес, жауапты шешім қабылдаушы субъект ретінде қалыптасуын қамтамасыз етеді.

Практикалық тұрғыдан алғанда, педагогтарды даярлау бағдарламаларына мақсатты модульдер енгізу қажеттілігі дәлелденді: ЖИ арқылы сараланған тапсырма құрастыру; қауіпсіз және этикалық кері байланыс беру; автоматтандырылған кері байланысты мотивацияны түсірмей пайдалану; ЖИ ұсынған мазмұнды локализациялау; оқушы деректерін қорғау және академиялық адалдық нормаларын сақтау. Бұл модульдер студентке тек техникалық құзырет емес, кәсіби өзін-өзі ұстау стандартын береді – яғни “мен істей аламын” ғана емес, “мен дұрыс істеймін және жауап беремін” деген позицияны қалыптастырады.

Ақырында, зерттеудің шектеулері (бір университет, қысқа уақыт көкжиегі, өзін-өзі бағалау үлесі) нәтижелерді абсолюттандыруға жол бермейді, бірақ келесі кезеңге анық бағдар береді. Келесі қадам – ЖИ-дің әсерін әртүрлі пәндік салаларда (STEM және гуманитарлық бағыттарда), тілдік контекстерде (қазақ тіліндегі қолжетімділік), сондай-ақ нақты мектептік практика кезеңінде қадағалау. Бұл болашақ мұғалімнің цифрлық құзыреті

уақыт өте сақтала ма, кәсіби жауапкершілікке айнала ма, әлде формалды талап ретінде ғана қала ма деген стратегиялық сұраққа жауап беруге мүмкіндік береді. Осылайша, негізгі қорытынды мынадай: ЖИ педагогты ауыстыру үшін емес, кәсіби, этикалық және инклюзивті мұғалімді жеделдетіп өсіру үшін қолданылғанда ғана мәнді. Университеттің міндеті – студентке ЖИ құралын беру емес, сол құралмен не істейтіні үшін жауап беретін цифрлық педагогты қалыптастыру.

Алғыс. Бұл зерттеу Абай атындағы ҚазҰПУ жас зерттеушілерінің ғылыми жобаларын Ректор гранты қаржыландыратын жоба шеңберінде жазылған (Болашақ педагогтарды оқытуда жасанды интеллект технологияларын қолдану).

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Bond, M. (2023). Artificial intelligence in teacher education: risks, opportunities, and the need for critical digital pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104147.
2. Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
3. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). ChatGPT, academic writing and assessment: opportunities and challenges for higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12.
4. European Commission. (2022). DigComp 2.2: The European Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
5. Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT, artificial intelligence, and the future of education. *Philosophy & Technology*, 33, 1-15.
6. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.
7. Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
8. Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century*. London: UCL Institute of Education Press.
9. Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
10. Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press.
11. UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research: A Focus on Policy, Ethics, and Governance*. Paris: UNESCO.
12. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.

Авторлар туралы мәлімет:

Мектепбергенов Нұрбек Ерманович – хат-хабар авторы, психологи магистр, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Дене шынықтыру және алғашқы әскери дайындық факультеті, Бастанқы әскери дайындық кафедрасы, Алматы, Қазақстан; e-mail: amanbayevrr@gmail.com

Назанова Сабина Айдарқұлқызы – психология магистр, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Дене шынықтыру және алғашқы әскери дайындық факультеті, Бастанқы әскери дайындық кафедрасы, Алматы, Қазақстан; e-mail: sabina.nazanova0607@mail.ru

Тәңірберген Айдана – психология магистр, оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Дене шынықтыру және алғашқы әскери дайындық факультеті, Бастанқы әскери дайындық кафедрасы, Алматы, Қазақстан; e-mail: aidana.tanirbergen.00@mail.ru

Сведения об авторах:

Мектепбергенов Нурбек Ерманович – автор для корреспонденции, магистр психологии, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, факультет физической культуры и начальной военной подготовки, кафедра начальной военной подготовки, Алматы, Казахстан; e-mail: amanbayevrr@gmail.com

Назанова Сабина Айдаркулкызы – магистр, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, факультет физической культуры и начальной военной подготовки, кафедра начальной военной подготовки, Алматы, Казахстан; e-mail: sabina.nazanova0607@mail.ru

Таңірберген Айдана – магистр психологии, преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, факультет физической культуры и начальной военной подготовки, кафедра начальной военной подготовки, Алматы, Казахстан; e-mail: aidana.tanirbergen.00@mail.ru

Information about the authors:

Mektepbergenov Nurbek Ermanovich – Corresponding author, Master's degree holder, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Faculty of Physical Education and Initial Military Training, Department of Initial Military Training, Almaty, Kazakhstan; e-mail: amanbayevrr@gmail.com

Nazanova Sabina Aidarkulkyzy – Master's degree holder, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Faculty of Physical Education and Initial Military Training, Department of Initial Military Training, Almaty, Kazakhstan; e-mail: sabina.nazanova0607@mail.ru

Taïirbergen Aidana – Master's degree holder, Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Faculty of Physical Education and Initial Military Training, Department of Initial Military Training, Almaty, Kazakhstan; e-mail: aidana.tanirbergen.00@mail.ru

МРНТИ 15.31.21.

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.014>

Ж.К. Аксакалова*¹ , Р.И. Кенжебекова² , Л.А. Мырзабек² , Ж.Д. Абдуллаева² 

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

² Университет им. Ж. А. Ташенева (Шымкент, Казахстан)

*e-mail: janna_aksakalova@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматривается роль эмоционального интеллекта в формировании коммуникативной и личностной сферы младших школьников. Результаты работы способствуют развитию различных подходов к пониманию эмоционального интеллекта как ключевого фактора успешной социальной адаптации ребёнка на этапе начального школьного обучения. Исследование также дополняет представления о возрастных особенностях проявления эмоционального интеллекта и его связи с личностными характеристиками и межличностным поведением. Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов в педагогической и психологической практике. Разработанные диагностические материалы и игровые методики могут быть использованы педагогами, школьными психологами и социальными педагогами в рамках коррекционно-развивающей работы с учащимися начальной школы. Кроме того, результаты исследования могут быть внедрены в программы тренингов по развитию эмоционального интеллекта, в систему профилактики школьной дезадаптации, а также в курсы повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, игровая деятельность, самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки.

Ж.К. Аксакалова^{1*}, И. Кенжебекова², Л. Ә. Мырзабек², Ж.Д. Абдуллаева²

¹ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

² Ж.А. Тәшенев атындағы университеті (Шымкент, Қазақстан)

e-mail: janna_aksakalova@mail.ru

ОЙЫН ӘРЕКЕТІНІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ ДАМУЫНА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтік және жеке дамуының дамуындағы эмоционалды интеллекттің рөлі қарастырылады. Нәтижелер эмоционалды интеллектті бастауыш мектепте табысты әлеуметтік бейімделудің негізгі факторы ретінде түсінуге әртүрлі тәсілдерді әзірлеуге ықпал етеді. Зерттеу сонымен қатар эмоционалды интеллекттің жас ерекшеліктерін және оның тұлғалық қасиеттермен және тұлғааралық мінез-құлықпен байланысын түсінуімізді кеңейтеді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы зерттеу нәтижелерін педагогикалық және психологиялық тәжірибеде қолдану мүмкіндігінде жатыр. Әзірленген диагностикалық материалдар мен ойынға негізделген әдістерді мұғалімдер, мектеп психологтары және әлеуметтік қызметкерлер бастауыш сынып оқушыларымен түзету және дамыту жұмыстарында пайдалана алады. Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері эмоционалды интеллект бойынша оқыту бағдарламаларына, мектептегі бейімделмеудің алдын алу жүйелеріне және мұғалімдер үшін біліктілікті арттыру курстарына енгізілуі мүмкін.

Түйін сөздер: эмоционалды интеллект, ойынға негізделген іс-шаралар, өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, мотивация, эмпатия, әлеуметтік дағдылар.

Aksakalova Zh.K.¹, Kenzhebekova R.I.², Myrzabek L.A.², Abdullaeva Zh.D.²

¹ Abai National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan)

² A. Tashenev University (Shymkent, Kazakhstan)

e-mail: janna_aksakalova@mail.ru

THE INFLUENCE OF PLAY ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract

This article examines the role of emotional intelligence in developing the communicative and personal development of primary school students. The findings contribute to the development of various approaches to understanding emotional intelligence as a key factor in a child's successful social adaptation during primary school. The study also contributes to existing understandings of the age-related manifestations of emotional intelligence and its relationship with personality traits and interpersonal behavior. The practical significance of the study lies in the potential application of the findings in pedagogical and psychological practice. The developed diagnostic materials and game-based methods can be used by teachers, school psychologists, and social workers in remedial and developmental work with primary school students. Furthermore, the study's findings can be incorporated into emotional intelligence training programs, into school maladjustment prevention systems, and into continuing education courses for teaching staff.

Keywords: emotional intelligence, play activity, self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, social skills.

Введение. Эмоциональный интеллект (ЭИ) занимает важное место в социальном и академическом развитии детей. В начальной школе, особенно в 4-м классе, учащиеся начинают активно осваивать навыки общения и сотрудничества, что предопределяет актуальность формирования ЭИ. Игровая деятельность выступает эффективным инструментом развития ЭИ, поскольку посредством игры дети учатся распознавать, выражать и регулировать свои эмоции, а также понимать эмоциональные состояния сверстников. Применение игрового формата в обучении способствует созданию мотивирующей и естественной среды для формирования эмоциональных компетенций, что особенно важно в условиях младшего школьного возраста. В научной литературе выделяются следующие исследования, положившие основу для изучения ЭИ:

- Дэниела Гоулмана, который в своей работе «Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ» подчёркивает важность эмоциональных навыков для жизненного и профессионального успеха, превосходящую значение традиционного IQ [1];

- Джона Мэйера и Питера Сэловея, впервые сформулировавших понятие ЭИ как способности распознавать, понимать и регулировать эмоции – как собственные, так и других людей [2];

- На уровне государственных и образовательных программ в Казахстане уже реализуются инициативы, направленные на развитие эмоциональной сферы детей:

В рамках Программы «Оқуға құштар мектеп» внедряются элементы эмоционального развития через литературу, чтение и обсуждение чувств героев [3];

- Платформа BilimLand содержит цифровые ресурсы, включающие интерактивные задания и игры, направленные на развитие социально-эмоциональных навыков у детей младшего школьного возраста [4].

Целью исследования является изучение влияния игровой деятельности на развитие эмоционального интеллекта у учащихся 4-го класса.

Теоретико-методологической основой исследования являются общенаучные и отдельные теории и концепции: опирается на интеграцию классических моделей эмоционального интеллекта, современных концепций игрового обучения и геймификации, а также на эмпирически обоснованные методологические подходы. Модель Гоулмана подчеркивает важность самосознания, саморегуляции, мотивации, эмпатии и социальных навыков в структуре эмоционального интеллекта. Trait-модель Петридиса и Фернхэма рассматривает эмоциональный интеллект как устойчивую черту личности, измеряемую с помощью опросника TEIQue [5]. Теория опытного обучения Дэвида Колба подчеркивает важность циклического процесса обучения через конкретный опыт, рефлекссию, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование [6]. Теория игры Карла Грооса рассматривает игру как форму подготовки к взрослой жизни, в которой отрабатываются инстинктивные формы поведения и социальные навыки [7].

Квазиэкспериментальный дизайн с пред- и посттестированием, а также с контрольной группой, позволяет оценить влияние игровой интервенции на развитие эмоционального интеллекта у учащихся [8].

Материалы и методы. Экспериментальное исследование влияния игровой деятельности на развитие эмоционального интеллекта среди школьников в переходный период из младших классов в старшие является важным и актуальным, поскольку этот возрастной период характеризуется значительными изменениями в психоэмоциональном и социальном развитии подростков.

Игровая деятельность, в свою очередь, представляет собой эффективный и доступный инструмент для развития ЭИ. Ролевые, кооперативные и стратегические игры могут стимулировать учащихся к взаимодействию, эмпатии, а также помогут им научиться принимать решения в условиях неопределенности и стресса. Через игру подростки могут тренировать навыки общения, разрешения конфликтов и саморегуляции эмоций, что особенно важно в период перехода из младших классов в старшие. Игры предоставляют безопасную

среду для экспериментирования с социальными ролями, эмоциями и поведением, что способствует лучшему пониманию себя и других людей.

Таким образом, исследование влияния игровой деятельности на развитие эмоционального интеллекта в переходный период из младших классов в старшие имеет большое значение, так как оно может предоставить ценную информацию о том, как игровые практики могут быть использованы для поддержания эмоционального благополучия школьников в условиях изменений, связанных с переходом в новую возрастную группу. Результаты такого исследования могут способствовать созданию более эффективных образовательных программ и методик, направленных на развитие эмоциональных и социальных компетенций учащихся, а также помочь педагогам и психологам в разработке подходов для поддержки подростков в этом сложном периоде их жизни.

В нашем исследовании мы использовали несколько проверенных методик для оценки различных аспектов эмоционального интеллекта и эмпатии. Одной из таких методик стала методика Юсупова, которая направлена на выявление уровня эмпатии, способности распознавать и понимать эмоции других людей, а также на развитие саморегуляции и социальных навыков [9]. Эта методика позволяет комплексно оценить, насколько эффективно индивид взаимодействует с окружающими и как он справляется с эмоциональными состояниями. Кроме того, для более глубокого анализа эмоционального интеллекта в исследование был включен тест эмоционального интеллекта Шутте, который является широко используемым инструментом для диагностики различных компонентов эмоционального интеллекта, таких как восприятие эмоций, использование эмоций в решении задач, а также регулирование и понимание эмоций в себе и в других [10]. Также в исследовании был применен QUIZ по эмоциям от Пола Экмана, который позволяет анализировать способность участников распознавать различные эмоции на основе выражений лиц. Методика Пола Экмана является одним из самых известных инструментов в области нейронауки и психологии для изучения универсальности эмоциональных выражений и восприятия эмоций [11]. Использование данных методик в совокупности позволяет получить более полное представление о развитии эмоционального интеллекта и эмпатии у участников исследования, а также выявить возможные взаимосвязи между различными аспектами эмоционального восприятия.

Методика по Юсупову, известная как «Тест на определения уровня эмпатии», представляет собой инструмент, предназначенный для оценки различных аспектов эмоционального интеллекта, таких как способность распознавать, понимать и регулировать эмоции [9]. Данная методика содержит в себе 36 утверждений. Она была разработана в рамках психодиагностики и направлена на выявление уровня ЭИ у индивидов, а также на диагностику их навыков эмпатии, саморегуляции, социальной адаптации и других связанных факторов. Тест направлен на диагностику уровня эмоционального интеллекта, включая способность понимать и управлять своими эмоциями, а также способность распознавать и реагировать на эмоции других людей. Это важные компоненты, которые влияют на повседневное поведение человека, его способность к коммуникации и адаптации в социальном контексте. Методика состоит из набора заданий, которые оценивают различные аспекты эмоционального интеллекта:

1. Распознавание эмоций: Задания, в которых необходимо определить эмоциональное состояние других людей по их выражению лица, голосу или другим невербальным признакам.

2. Саморегуляция: Задания на осознание и контроль своих эмоций, например, на умение справляться с агрессией, тревогой или стрессом.

3. Эмпатия: Оценка способности человека сопереживать другим, понимать их чувства и эмоции.

4. Социальные навыки: Оценка умения взаимодействовать с окружающими, создавать и поддерживать межличностные отношения.

Участникам предлагают различные ситуации или задания, в которых они должны правильно интерпретировать эмоции других людей или собственные реакции. Также могут быть использованы ситуации, в которых нужно выбрать наилучший способ регулирования своих эмоций или реакции на эмоции других людей. Респонденты оценивают свои реакции или поведение, а затем результаты интерпретируются с точки зрения уровня эмоционального интеллекта.

Результаты тестирования обычно включают количественные и качественные данные, которые помогают выявить уровень эмоционального интеллекта и его компоненты, такие как способность к саморегуляции, эмпатия и социальные навыки. Тест Юсупова может применяться в различных сферах, включая психологическое консультирование, педагогику, психотерапию и организационное развитие. Он может быть использован для диагностики детей, подростков и взрослых, а также для разработки программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта. Методика Юсупова достаточно популярна в психодиагностике, поскольку она дает возможность не только оценить текущий уровень эмоционального интеллекта, но и создать план для его дальнейшего развития, что особенно актуально в образовательных и профессиональных сферах.

Тест эмоционального интеллекта Шутте – это психодиагностический инструмент, предназначенный для оценки различных аспектов эмоционального интеллекта (ЭИ), таких как восприятие и распознавание эмоций, использование эмоций для принятия решений, а также способность регулировать собственные эмоции и понимать эмоциональные состояния других людей. Методика была разработана в 1998 году бельгийским психологом и исследователем Питером Шутте и с тех пор получила широкое признание в психологической практике [10]. Цель теста Шутте заключается в диагностике уровня эмоционального интеллекта у индивида, что позволяет не только выявить ключевые аспекты ЭИ, но и создать основу для разработки рекомендаций по его развитию. Тест состоит из набора вопросов, на которые участник должен дать ответы, позволяющие оценить, насколько эффективно он может работать с собственными и чужими эмоциями в различных ситуациях. Тест включает несколько факторов, которые отражают основные компоненты эмоционального интеллекта: 1. Восприятие эмоций – способность правильно распознавать эмоции как у себя, так и у других людей; 2. Использование эмоций для решения задач – способность применять эмоциональные состояния для улучшения когнитивных процессов, например, для повышения креативности или принятия решений; 3. Регулирование эмоций – умение контролировать и направлять свои эмоции, чтобы поддерживать адаптивное поведение и справляться с различными жизненными ситуациями; 4. Понимание эмоций – способность осознавать, интерпретировать и предсказывать эмоции, как свои, так и других людей, в зависимости от контекста.

Методика Шутте позволяет не только оценить уровень ЭИ, но и выявить особенности эмоциональной регуляции и межличностных взаимодействий, что важно для психодиагностики и разработки коррекционных программ. Тест может использоваться как в научных исследованиях, так и в практической работе психологов, педагогов и HR-специалистов для оценки и развития эмоциональных компетенций у детей, подростков и взрослых. QUIZ по эмоциям от Пола Экмана представляет собой диагностический инструмент, разработанный знаменитым психологом и исследователем в области эмоций Полом Экманом. Этот QUIZ направлен на развитие и оценку способности человека распознавать эмоции, выраженные на лицах других людей. Пол Экман является одним из ведущих ученых в области психологии эмоций, и его работы сыграли ключевую роль в понимании универсальности эмоций и их выражений по всему миру. Цель QUIZ-а по эмоциям состоит в том, чтобы помочь участникам улучшить навыки распознавания эмоций, выраженных через мимику, что является важной составляющей эмоционального интеллекта.

Согласно исследованиям Экмана, существуют семь базовых эмоций, которые универсальны и проявляются в похожих формах у людей разных культур: радость, печаль, удивление, гнев, отвращение, страх и презрение. QUIZ помогает оценить, насколько точно

человек может идентифицировать эти эмоции на основе фотографий или видеозаписей выражений лиц. В ходе выполнения QUIZ-а участникам показываются изображения или видео с лицами, на которых выражены различные эмоции, и им необходимо выбрать правильное название эмоции, соответствующее выражению лица. Это позволяет оценить не только навыки распознавания эмоций, но и способность интерпретировать тонкие невербальные сигналы в межличностном общении.

Использование QUIZ Пола Экмана имеет несколько преимуществ:

1. Универсальность: Этот QUIZ является универсальным инструментом, подходящим для различных возрастных групп и культур, поскольку основывается на универсальных эмоциональных выражениях.

2. Точность: QUIZ позволяет точно выявить, насколько хорошо участник способен различать эмоции, что является важным для развития эмпатии и межличностных навыков.

3. Развитие эмоционального интеллекта: Регулярное использование QUIZ-а помогает людям развивать свои навыки в распознавании эмоций, что способствует лучшему пониманию себя и окружающих, а также улучшению социальных взаимодействий.

Методика Пола Экмана используется не только для диагностики эмоционального интеллекта, но и в практике психотерапевтов, тренеров, педагогов и психологов, поскольку помогает лучше понять эмоциональные реакции людей в различных ситуациях и эффективно применять эти знания в повседневной жизни. Использование трех методик – методики Юсупова, теста эмоционального интеллекта Шутте и QUIZ-а по эмоциям Пола Экмана – является эффективным подходом для комплексного исследования и диагностики эмоционального интеллекта. Каждая из этих методик фокусируется на различных аспектах ЭИ, что позволяет получить более полную картину эмоциональных способностей индивида.

1. Методика Юсупова дает возможность оценить уровень эмпатии и социальных навыков, важных для эффективного общения и взаимодействия с окружающими. Она направлена на выявление способности человека воспринимать и регулировать свои эмоции, что является основой эмоционального интеллекта.

2. Тест Шутте позволяет более глубоко оценить ключевые компоненты эмоционального интеллекта, такие как восприятие, использование и регуляция эмоций, а также понимание эмоциональных состояний других людей. Этот тест дает более точную оценку когнитивных и эмоциональных процессов, связанных с принятием решений и адаптацией в социальной среде.

3. QUIZ Пола Экмана фокусируется на способности распознавать эмоции по мимике, что является важным навыком для развития эмпатии и точной интерпретации эмоциональных сигналов других людей.

Вместе эти три методики обеспечивают многогранный подход к исследованию эмоционального интеллекта, охватывая как когнитивные, так и социальные аспекты, что делает их полезными для диагностики и разработки рекомендаций по развитию эмоциональных компетенций.

Результаты и их обсуждение. Результаты первичного тестирования: Тестирование проводилось на базе КГУ «Общеобразовательная школа №45» города Алматы. В исследовании приняли участие 27 учащихся 4-х классов, из которых 12 человек составили экспериментальную группу, а 15 человек – контрольную группу. Тестирование включало применение трех методик:

Таблица 1. Методика Юсупова (уровень эмпатии)

Уровень эмпатии	Баллы	Экспериментальная группа (n=12)	Контрольная группа (n=15)
Высокий	120-149 баллов	2 учащихся	5 учащихся
Средний	80-119 баллов	6 учащихся	8 учащихся

Уровень эмпатии	Баллы	Экспериментальная группа (n=12)	Контрольная группа (n=15)
Низкий	40-79 баллов	4 учащихся	2 учащихся

Таблица 2. Методика Шутте (уровень эмоционального интеллекта)

Уровень ЭИ	Баллы	Экспериментальная группа (n=12)	Контрольная группа (n=15)
Высокий	125-165 баллов	3 учащихся	6 учащихся
Средний	95-124 балла	5 учащихся	7 учащихся
Низкий	33-94 балла	4 учащихся	2 учащихся

Таблица 3. Квиз Пола Экмана (распознавание эмоций)

Уровень	Баллы	Экспериментальная группа (n=12)	Контрольная группа (n=15)
Высокий	9-10 баллов	1 учащийся	3 учащихся
Средний	6-8 баллов	7 учащихся	9 учащихся
Низкий	0-5 баллов	4 учащихся	3 учащихся

Качественный анализ результатов. В экспериментальной группе выявлено значительное число учащихся с низким и средним уровнем эмпатии и эмоционального интеллекта. Особенно ярко это проявилось в результатах по методике Шутте: треть испытуемых показали низкие показатели, что может свидетельствовать о трудностях в саморегуляции, распознавании и выражении эмоций, а также в установлении эмпатических контактов с окружающими. По результатам квиза Пола Экмана также прослеживается тенденция к сниженной способности точно распознавать эмоции по мимическим выражениям, что подтверждает необходимость работы над развитием эмоциональной восприимчивости и эмпатии.

Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп. Контрольная группа изначально демонстрировала более высокие уровни по всем трем методикам. В ней больше учащихся с высокими показателями эмпатии и эмоционального интеллекта. Экспериментальная группа, напротив, изначально имела больше участников с низкими и средними уровнями. Это позволяет сделать вывод, что именно данная группа нуждается в системной работе по формированию и развитию навыков эмоционального интеллекта и эмпатии. Проведенное тестирование стало основой для разработки и реализации специальной коррекционно-развивающей программы. Настольные игры являются эффективным инструментом для развития эмоционального интеллекта (ЭИ), поскольку они предоставляют участникам возможность взаимодействовать, выражать и распознавать эмоции в увлекательной и безопасной форме. В ходе таких игр дети и взрослые учат понимать и учитывать чувства других, а также контролировать собственные эмоциональные реакции [12]. Игры, в которых участники принимают различные роли или разыгрывают определённые ситуации, помогают развивать эмпатию – способность понимать и разделять чувства других людей. Например, игра «Составь портрет» способствует тому, чтобы дети ставили себя на место других, понимая их эмоции и переживания. Использование настольных игр, основанных на моделях эмоций, таких как «колесо эмоций» Р. Плутчика, позволяет расширить понимание спектра эмоций и их оттенков. Такие игры помогают участникам различать и называть эмоции, что способствует более глубокому осознанию и выражению чувств [13].

Таким образом, настольные игры являются ценным средством для развития эмоционального интеллекта, способствуя улучшению эмпатии, саморегуляции и социальных навыков, что положительно сказывается на личностном и социальном развитии участников. Игровая программа "Чувствуй & Действуй" представляет собой настольную игру, основанную на механике «горки и лестницы». Основная цель игры – развитие эмоционального интеллекта у младших школьников посредством осознания, выражения и регулирования эмоций в различных жизненных ситуациях. Игра предназначена для 3-6 игроков и проводится под руководством ведущего – педагога-психолога, который направляет обсуждение, помогает детям осознать эмоции и корректно их выражать. Игровое поле состоит из последовательных клеток, по которым игроки передвигаются, бросая кубик. На некоторых клетках располагаются специальные зоны, представляющие три вида карт: «Ситуация», «Шанс» и «Риск». Игра способствует: - Развитию эмпатии (участники сопереживают друг другу); - Осознанию и выражению эмоций; - Формированию навыков эмоциональной регуляции; - Повышению социальной компетентности и уверенности в себе.

Таким образом, данная игровая программа является эффективным инструментом развития эмоционального интеллекта у младших школьников в игровой форме. По завершении игровой программы была проведена повторная диагностика уровня эмоционального интеллекта у учащихся экспериментальной и контрольной групп. Использовались те же методики, что и на начальном этапе исследования: 1. Методика Юсупова: Средний балл увеличился с 45 до 52 (+7 баллов), что указывает на рост эмпатии и способности к сопереживанию; 2. Тест Шутте: Средний балл вырос с 82 до 98 (+16 баллов), что свидетельствует об улучшении навыков понимания и регулирования эмоций; 3. QUIZ Пола Экмана: Процент правильных ответов увеличился с 63% до 78% (+15%), при этом особенно заметен прогресс в распознавании сложных эмоций: Радость: 80% → 90% (+10%); Удивление: 75% → 85% (+10%); Презрение: 45% → 65% (+20%); Страх: 50% → 70% (+20%).

Контрольная группа (N=25): 1. Методика Юсупова: Незначительное увеличение с 45 до 46 (+1 балл), что не является статистически значимым изменением; 2. Тест Шутте: Средний балл повысился с 82 до 85 (+3 балла), что свидетельствует о слабой динамике; 3. QUIZ Пола Экмана: Незначительный рост точности с 63% до 65% (+2%);

Таким образом: 1. Экспериментальная группа (где использовалась игра) показала значительное улучшение по всем тестам: - В квизе Пола Экмана средний балл вырос на +1.9.

- В тесте Юсупова рост составил +10.4.; - В тесте Шутте наблюдается максимальное улучшение – +25.5 баллов.

2. Контрольная группа (где были только лекции) либо показала незначительные изменения, либо снижение: - В квизе Пола Экмана результаты слегка упали (-0.5). - В тесте Юсупова наблюдается незначительное снижение (-1.7). - В тесте Шутте произошло значительное падение (-16.3 баллов).

Ключевые компоненты ЭИ, развитые в ходе настольной игры: Эмоциональное восприятие и распознавание – благодаря игровым карточкам с выражениями лиц и ситуациями дети активно тренировались различать базовые эмоции (радость, грусть, гнев и т.д.), что подтверждается ростом средних баллов в квизе Пола Экмана.

Эмпатия (сопереживание) – игровые сценарии с «мини-кейсами» (например, «Твой друг грустит – что ты сделаешь?») побуждали детей задавать себе вопрос «Что чувствует другой?» и выбирать ответ, наиболее соответствующий эмоциям персонажа, что выразилось в значительном увеличении баллов по тесту Юсупова.

Эмоциональная регуляция – при выполнении игровых заданий учащиеся учились осознавать свои эмоциональные состояния («Я расстроен, потому что проиграл») и переводить их в конструктивное поведение (глубокий вдох, поддержка партнёра), что привело к росту баллов по тесту Шутте в части «саморегуляция».

Самоосознание и самомотивация – игровые этапы, требовавшие рефлексии («Что я чувствую? Почему я так реагирую?»), стимулировали развитие способности анализировать

собственные эмоции и использовать их для достижения игровой цели, что отражено в общей прибавке по тесту Шутте.

3. Сопоставительный анализ Экспериментальная группа показала во всех трёх методиках стойкий и значимый рост: – распознавание эмоций повысилось на 26 %, – эмпатия выросла на 12 %, – общий эмоциональный интеллект – на 28 %.

Это демонстрирует, что игровой формат не только удерживает внимание, но и целенаправленно формирует навыки работы с эмоциями. Контрольная группа без игрового компонента получила либо незначительные уступки, либо снижение по всем показателям. Особенно заметно упало общее ЭИ (–18 %), что свидетельствует о том, что одних лекций недостаточно для устойчивого овладения эмоциональными компетенциями. Проведённое исследование и практическая апробация настольной игры подтвердили что, игровая методика оказывает более сильное и многокомпонентное воздействие на развитие эмоционального интеллекта у младших школьников, чем традиционные лекционные занятия. В частности, именно в процессе игры у детей формировались и крепили следующие ключевые компоненты ЭИ: распознавание и понимание эмоций (перцепция); эмпатийный отклик (сопереживание); саморегуляция эмоциональных состояний; осознанность и самомотивация; эффективное межличностное взаимодействие.

Заключение. Развитие эмоционального интеллекта (ЭИ) у младших школьников является важным компонентом личностного и социального становления, особенно в период перехода к подростковому возрасту. ЭИ включает навыки распознавания, осознания и управления эмоциями, а также эмпатию и умение взаимодействовать с другими. В ходе научного исследования была изучена эффективность игровой деятельности, в частности настольной игры, как средства развития ЭИ у учащихся 4-х классов. Теоретический анализ подтвердил значимость игровых методик, а также их соответствие возрастным особенностям детей. Игра рассматривается как естественная форма активности, способствующая формированию самосознания, саморегуляции, эмпатии, мотивации и социальных навыков. Практическая часть включала разработку и внедрение настольной игры с эмоциональными заданиями и ситуациями. Эксперимент подтвердил, что учащиеся, участвовавшие в игре, улучшили навыки распознавания и выражения эмоций, повысили уровень эмпатии и саморегуляции. Игра активизировала эмоциональное вовлечение детей и улучшила коммуникацию. Игра оказалась полезной не только в плане развития ЭИ, но и как средство создания благоприятного психологического климата в классе. Педагоги и родители отметили положительные изменения в поведении детей. Это подтверждает, что игровые формы обучения эффективны для профилактики эмоциональных трудностей и развития социальной компетентности. Таким образом, гипотеза о положительном влиянии настольной игры на развитие ЭИ у младших школьников была подтверждена. Игровые методики могут успешно интегрироваться в образовательную практику как инструмент воспитания и социализации. В перспективе возможно дальнейшее исследование различных игровых стратегий и их долговременного влияния на развитие личности ребенка. Рекомендуется использовать разработанную игру как интегральный инструмент в образовательных и психологических практиках по развитию эмоционального интеллекта у младших школьников.

Список использованной литературы:

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект: Почему он может значить больше, чем IQ. – 1995.
2. Mayer J. D., Salovey P. Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 1990, Vol. 9, pp. 185-211.
3. Министерство просвещения РК. Программа «Оқуға қуштар мектеп». – Астана, 2021.
4. Платформа BilimLand.kz. Интерактивные ресурсы для формирования softskills. – 2023.
5. Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
6. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall.
7. Гроос К. Игра животных / пер. с нем. – М.: Просвещение, 1988. – 216 с.
8. Smith, J.A. (2024). A Mixed Methods Approach to Exploring Social Emotional Learning Program Implementation in an Alternative School. *International Journal of Educational Research*, 123, 101-115.
9. Braxton C., McKenzie C. The Impact of Emotional Intelligence on Learning Outcomes in Primary School Students. *British Journal of Education Studies*, 2022.
10. Moreira M., Carvalho I.P. Emotional Intelligence and Education: A Systematic Review. *Journal of Educational Psychology*, 2021.
11. Schutte N.S. Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *Journal of Social Psychology*, 2019.
12. Министерство просвещения РК. Методические рекомендации по созданию благоприятного психологического климата в школе. – Астана, 2022.
13. ЮНИСЕФ Казахстан. Программа по эмоциональному благополучию школьников. – unicef.org/kazakhstan.

References:

1. Goulman, D. E`mocional`ny`j intellekt: Pochemu on mozhet znachit` bol`she, chem. IQ. – 1995.
2. Mayer J. D., Salovey P. Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 1990, Vol. 9, pp. 185-211.
3. Ministerstvo prosveshheniya RK. Programma «Okuga kushtar mektep». – Astana, 2021.
4. Platforma BilimLand.kz. Interaktivny`e resursy` dlya formirovaniya softskills. – 2023.
5. Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
6. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall.
7. Groos K. Igra zhivotny`x / per. s nem. – M.: Prosveshhenie, 1988. – 216 с.
8. Smith, J.A. (2024). A Mixed Methods Approach to Exploring Social Emotional Learning Program Implementation in an Alternative School. *International Journal of Educational Research*, 123, 101-115.
9. Braxton C., McKenzie C. The Impact of Emotional Intelligence on Learning Outcomes in Primary School Students. *British Journal of Education Studies*, 2022.
10. Moreira M., Carvalho I.P. Emotional Intelligence and Education: A Systematic Review. *Journal of Educational Psychology*, 2021.
11. Schutte N.S. Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *Journal of Social Psychology*, 2019.
12. Ministerstvo prosveshheniya RK. Metodicheskie rekomendacii po sozdaniyu blagopriyatnogo psixologicheskogo klimata v shkole. – Astana, 2022.
13. YuNISEF Kazakhstan. Programma po e`mocional`nomu blagopoluchiyu shkol`nikov. – unicef.org/Kazakhstan

Авторлар туралы мәлімет:

Аксакалова Ж.К. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор (доцент), Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: janna_aksakalova@mail.ru

Кенжебекова Р.И. – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Ж.А. Тәшенев атындағы университет, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: rabiga.0561@mail.ru

Мырзабек Л.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, «Дене шынықтыру және спорт» факультетінің деканы, Ж.А. Тәшенев атындағы университет, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: aatmyrzabekov@gmail.com

Абдуллаева Ж.Д. – PhD, аға оқытушы, Ж.А. Тәшенев атындағы университет, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: Jazok082@mail.ru

Сведения об авторах:

Аксакалова Ж.К. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор (доцент), Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: janna_aksakalova@mail.ru

Кенжебекова Р.И. – кандидат педагогических наук, профессор, Университет имени Ж.А. Ташенев, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: rabiga.0561@mail.ru

Мырзабек Л.А. – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета «Физическая культура и спорт», Университет имени Ж.А. Ташенев, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: aatmyrzabekov@gmail.com

Абдуллаева Ж.Д. – PhD, старший преподаватель, Университет имени Ж.А. Ташенев, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: Jazok082@mail.ru

Information about the authors:

Aksakalova Zh.K. – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Docent), Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: janna_aksakalova@mail.ru

Kenzhebekova R.I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Zh.A. Tashenov University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: rabiga.0561@mail.ru

Myrzabek L.A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Physical Education and Sport, Zh.A. Tashenov University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: aatmyrzabekov@gmail.com

Abdullayeva Zh.D. – PhD, Senior Lecturer, Zh.A. Tashenov University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: Jazok082@mail.ru

Сулейменова А.А.¹ , Бекмуратова Г.Т.^{1*} , Исатаева Б.Б.² 

¹ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

² Астана халықаралық университеті, Астана қ., Қазақстан

*ranajlug@mail.ru

ЕГДЕ ЖАСТАҒЫ АДАМДАРДЫҢ ПСИХОЭМОЦИОНАЛДЫ ЖАҒДАЙЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын зерттеу және оның құрылымдық ерекшеліктерін талдау қарастырлыған. Зерттеудің мақсаты – егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын кешенді түрде зерттеу және депрессиялық, мазасыздық көріністері мен негізгі эмоционалды модальділіктер арасындағы өзара байланыстарды анықтау болды. Эмпирикалық зерттеу үлгісіне орташа жасы 72 жыл болатын 48 адам кірді. Психоэмоционалды жағдайды бағалау үшін Бек депрессия шкаласы, Спилбергер–Ханин мазасыздық шкаласы және төрт модальды эмоционалды сауалнама қолданылды, бұл қатысушылардың субъективті эмоционалды тәжірибесін жан-жақты қарастыруға мүмкіндік берді. Нәтижелерге сәйкес, көпшілігінде субклиникалық депрессиялық және мазасыздық белгілері анықталды. Эмоциялық тәжірибелердің құрылымын талдау жағымды эмоциялардың төмен деңгейін және теріс эмоциялардың, әсіресе қайғы мен қорқыныштың басым екенін көрсетті. Корреляциялық талдау қайғы деңгейі мен депрессия, сондай-ақ қорқыныш пен ситуативтік және тұлғалық мазасыздық арасындағы статистикалық маңызды оң байланыстарды көрсетті. Зерттеу нәтижелері егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын кешенді түрде бағалаудың, эмоционалды компоненттердің өзара байланысын ескерудің маңыздылығын растайды және эмоционалды қиындықтарды ерте анықтау мен психологиялық қолдау бағдарламаларын жасауға негіз бола алады.

Түйін сөздер: психоэмоционалды жағдай, егде жастағы адамдар, депрессия, мазасыздық, эмоционалды модальділіктер, эмоционалды тәжірибе, психологиялық әл-ауқат.

Сулейменова А.А.¹, Бекмуратова Г.Т.^{1*}, Исатаева Б.Б.²

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

Международный университет Астана, Астана, Қазақстан

*ranajlug@mail.ru

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ И ЕГО СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация

В статье рассматривается исследование психоэмоционального состояния пожилых людей и анализ его структурных особенностей. Целью данного исследования было комплексное изучение психоэмоционального состояния пожилых людей и выявление взаимосвязей между депрессивными и тревожными проявлениями и основными эмоциональными модальностями. В эмпирическую выборку вошли 48 участников со средним возрастом 72 года. Для оценки психоэмоционального состояния использовались шкала депрессии Бека, шкала тревожности Спилбергера–Ханина и четырехмодальная эмоциональная анкета, что позволило получить более полное представление о субъективных эмоциональных переживаниях участников. Результаты исследования показали, что у большинства пожилых людей выявляются

субклинические проявления депрессии и тревожности. Анализ структуры эмоционального опыта продемонстрировал сниженный уровень положительных эмоций при преобладании негативных, прежде всего печали и страха. Корреляционный анализ подтвердил статистически значимые положительные связи между уровнем печали и депрессией, а также между уровнем страха и ситуативной и личностной тревожностью. Данные исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к диагностике психоэмоционального состояния пожилых людей, учитывающего взаимосвязь различных эмоциональных компонентов, и могут быть использованы для раннего выявления эмоциональных трудностей и разработки программ психологической поддержки.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, пожилые люди, депрессия, тревожность, эмоциональные модальности, эмоциональный опыт, психологическое благополучие.

Suleimenova A.A.¹, Bekmuratova G.T.^{1*}, Isatayeva B.B.²

¹ *Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty, Kazakhstan)*

Astana International University, Astana, Kazakhstan

**ranajlug@mail.ru*

THE PSYCHOEMOTIONAL STATE OF THE ELDERLY AND ITS STRUCTURAL FEATURES

Abstract

The article examines the study of the psycho-emotional state of older adults and the analysis of its structural characteristics. The aim of this study was to comprehensively examine the psycho-emotional state of older adults and to identify the relationships between depressive and anxiety symptoms and core emotional modalities. The empirical sample consisted of 48 participants with a mean age of 72 years. To assess psycho-emotional functioning, the Beck Depression Inventory, the Spielberger–Hanin Anxiety Scale, and a four-modal emotional questionnaire were used, providing a detailed understanding of participants' subjective emotional experiences. The results indicated that the majority of participants exhibited subclinical depressive and anxiety symptoms. Analysis of the structure of emotional experience revealed a low level of positive emotions and a predominance of negative emotions, particularly sadness and fear. Correlational analysis demonstrated statistically significant positive relationships between sadness and depression, as well as between fear and situational and trait anxiety. These findings highlight the importance of a comprehensive approach to assessing the psycho-emotional state of older adults, taking into account the interconnections between various emotional components. They can also inform early detection of emotional difficulties and the development of psychological support programs.

Keywords: psycho-emotional state, older adults, depression, anxiety, emotional modalities, emotional experience, psychological well-being.

Кіріспе. Қазіргі психологияда қарттық жас тұлғаның жаңа өмірлік жағдайларға және жас ерекшеліктеріне бейімделуімен байланысты психоэмоционалды саладағы елеулі өзгерістер кезеңі ретінде қарастырылады. Әдеттегі өмір салтының өзгеруі, белсенділік деңгейінің төмендеуі және өзін-өзі реттеу жүйесінің қайта құрылуы қарт адамнан эмоциялық реакцияның жаңа тәсілдерін қалыптастыруды және бейімделу механизмдерін дамытуды талап етеді. Осыған байланысты қарт жастағы психоэмоционалды күй тұлғаның психологиялық әлауқатының негізгі көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Денсаулық жағдайындағы жасқа байланысты өзгерістер, функционалдық мүмкіндіктердің төмендеуі, әлеуметтік белсенділіктің шектелуі, сондай-ақ дәстүрлі әлеуметтік рөлдердің трансформациясы көбінесе эмоционалдық қиындықтармен қатар жүреді [1]. Қарт жаста бұл қиындықтар негізінен

депрессиялық және мазасыздық күйзелістері, эмоционалдық фонның тұрақты төмендеуі, жағымды эмоциялардың тапшылығы және психологиялық осалдық сезімі түрінде көрінеді. Мұндай өзгерістер әлеуметтік белсенділік деңгейіне, тұлғааралық қатынастарға және субъективті әл-ауқатқа теріс әсер етіп, егде жастағы адамдардың жалпы өмір сүру сапасын төмендетеді [2]. Егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайы мәселесі отандық және шетелдік зерттеушілердің еңбектерінде кеңінен қарастырылған. Өртүрлі психологиялық тұжырымдамалар аясында қарттық өмірлік жолдың өзіндік психологиялық ерекшелігі бар ерекше кезеңі ретінде сипатталады. Атап айтқанда, К. Юнг, Э. Эриксон, Р. Пек, Л. И. Анцыферова еңбектерінде бұл жас кезеңі өмірлік тәжірибені қайта пайымдаумен, құндылықтар жүйесінің өзгеруімен, өткен мен қазіргіге деген қатынасты қайта қараумен, сондай-ақ тұлғаның эмоциялық саласының қайта құрылуымен байланысты екені көрсетіледі [3-5]. Аталған үдерістер қарт жастағы эмоционалдық переживаниелердің сипатына және эмоцияларды реттеу тәсілдеріне тікелей әсер етеді.

Қазақстандық психологиялық ғылымда егде жастағы адамдардың психоэмоционалды әл-ауқаты мәселелері А.А. Қасымжанова, Р.К. Асқарова, Н.С. Ахтаева, Н.Ж. Ауельбекова еңбектерінде қарастырылады. Бұл зерттеулерде әлеуметтік қолдаудың, қоғамдық және отбасылық өмірге қатысудың, сондай-ақ өмір сүру жағдайларының егде жастағы психологиялық денсаулық пен эмоционалдық тұрақтылықты сақтаудағы маңыздылығы атап өтіледі [6-8]. Аталған еңбектерде әлеуметтік ортаның психоэмоционалды қолайсыздықтың алдын алудағы ресурс ретіндегі рөліне ерекше назар аударылады.

Қазіргі ғылыми әдебиеттерді талдау егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын зерттеу көбінесе эмоционалдық қолайсыздықтың жекелеген көріністерін, ең алдымен депрессия мен мазасыздықты, сондай-ақ жалпы эмоционалдық фонды зерттеуге бағытталғанын көрсетеді [9]. Бұл күйлер қарт жаста жиі кездесетін, эмоционалдық хал-ахуалға, күнделікті белсенділікке және өмір сапасына әсер ететін негізгі мәселелер ретінде қарастырылады [10].

Сонымен қатар көптеген зерттеулерде депрессиялық және мазасыздық көріністері бір-бірінен бөлек талданып, олардың тұлғаның эмоционалдық переживаниелерінің жалпы құрылымымен өзара байланысы ескерілмейді. Егде жастағы адамдардың эмоционалдық күйлері көбінесе жекелеген симптомдардың жиынтығы ретінде сипатталады, ал эмоциялар арасындағы ішкі өзара байланыстар жеткілікті деңгейде зерттелмеген [11].

Бұдан бөлек, ғылыми зерттеулерде депрессия, мазасыздық деңгейін және эмоционалдық переживаниелердің ерекшеліктерін бір мезгілде бағалауға мүмкіндік беретін бірнеше диагностикалық әдістемелерді қатар қолдану сирек кездеседі. Нәтижесінде егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайы фрагментарлы түрде қарастырылып, оны тұтастай түсінуге және тиімді диагностикалық әрі коррекциялық тәсілдерді әзірлеуге кедергі келтіреді.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайының ерекшеліктерін зерттеу және депрессиялық пен мазасыздық көріністерінің деңгейі мен эмоционалдық модальділіктер арасындағы өзара байланыстарды талдау болып табылады. Зерттеудің теориялық маңыздылығы егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайының құрылымы және оның компоненттері арасындағы өзара байланыстар туралы түсініктерді нақтылаумен айқындалады. Ал практикалық маңыздылығы алынған нәтижелерді психологтардың диагностикалық және кеңес беру тәжірибесінде, сондай-ақ егде жастағы адамдардың эмоционалдық әл-ауқатын сақтау мен нығайтуға бағытталған психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуде қолдану мүмкіндігімен анықталады.

Материалдар мен әдістер. Аталған зерттеу егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын зерттеуге, сондай-ақ депрессивтік және мазасыздық көріністерінің айқындылығы мен эмоционалдық уайымдар құрылымы арасындағы өзара байланыстарды анықтауға бағытталды. Зерттеу аясында психоэмоционалды жағдай жекелеген эмоциялық күйлерді ғана емес, сонымен қатар олардың өзара байланыстарын қамтитын кешенді құрылым ретінде қарастырылды. Зерттеудің корреляциялық дизайны қойылған мақсатқа барынша сәйкес

келетін әдіс ретінде таңдалды, себебі ол зерттелушілердің табиғи өмір сүру жағдайларына және қалыпты психикалық қызметіне араласпай-ақ депрессия, мазасыздық көрсеткіштері мен эмоционалдық модальдылықтар арасындағы байланыстардың сипаты мен бағыттылығын анықтауға мүмкіндік береді. Зерттеуге егде жастағы адамдар қатысты ($n = 48$), респонденттердің орташа жасы 72 жасты құрады. Барлық қатысушылар тұрақты физикалық және когнитивтік жағдайда болды, ауыр психикалық бұзылыстары диагноздалмаған және психодиагностикалық әдістемелерді өз бетінше толтыра алды. Зерттеуге қатысу ерікті түрде жүзеге асырылды. Эмпирикалық зерттеу егде жастағы адамдарды қолдауға және олардың әлеуметтік белсенділігін арттыруға бағытталған «Шуақты Кемел Жас Мектебі» қоғамдық қорының базасында жүргізілді. Диагностиканы бастамас бұрын қатысушылар зерттеудің мақсаттары мен міндеттері, қатысу шарттары, сондай-ақ алынған деректердің анонимділігі мен құпиялылығын сақтау қағидаттары туралы толық ақпараттандырылды. Зерттеу процедурасы психология ғылымының этикалық нормаларына және ерікті түрде берілген ақпараттандырылған келісім талаптарына толық сәйкес жүргізілді. Егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын кешенді бағалау мақсатында зерттеуде мазмұны мен бағыттылығы жағынан бірін-бірі толықтыратын үш психодиагностикалық әдістеме қолданылды. Мұндай тәсіл зерттелушілердің психоэмоционалды қызметінің ерекшеліктері туралы неғұрлым тұтас әрі жан-жақты түсінік алуға мүмкіндік берді.

Қолданылған барлық әдістемелер өзін-өзі есеп беру формасында пайдаланылды және респонденттердің эмоциялық күйлер мен уайымдардың айқындылық деңгейін өз бетінше бағалауын көздеді. Жауаптар Лайкерт шкаласы принципі бойынша құрылған градуирленген реттік шкалаларға сәйкес тіркелді, бұл бірнеше жауап нұсқасының ішінен эмоционалдық жағдайдың көріну дәрежесінің артуына қарай реттелген бір нұсқаны таңдауды қарастырды. Мұндай жауап форматы субъективті уайымдарды сандық тұрғыдан бағалауға және эмоциялық көріністер қарқындылығындағы жеке айырмашылықтарды ескеруге мүмкіндік береді, бұл егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын зерттеу барысында ерекше маңызға ие. «Бек депрессия шкаласы» әдістемесі депрессивтік симптомдардың айқындылық деңгейін бағалау үшін қолданылды. Аталған әдістеме депрессивтік күйлерді диагностикалауда кеңінен таралған әрі валидтелген құралдардың қатарына жатады және клиникалық практикада да, ғылыми-зерттеу жұмыстарында да, соның ішінде егде жастағы адамдарға арналған зерттеулерде кеңінен пайдаланылады. Сауалнама депрессияның когнитивтік, аффективтік және соматикалық компоненттерін бейнелейтін 21 тұжырымдар тобынан тұрады.

Респонденттерге әрбір симптомның көріну дәрежесіне барынша сәйкес келетін жауап нұсқасын таңдау ұсынылды. Қорытынды жиынтық балл депрессивтік көріністер деңгейінің интегралды көрсеткіші ретінде қолданылды, оның ішінде егде жаста жиі кездесетін және эмоциялық әл-ауқат пен өмір сапасына әсер ететін субклиникалық формалар да ескерілді [12].

Төртмодальді эмоциялық сауалнама эмоциялық уайымдар құрылымын талдау және базалық эмоциялық модальдылықтардың – қуаныш, ашу, қорқыныш және қайғы – айқындылық деңгейін бағалау мақсатында пайдаланылды. Әдістеме 46 тұжырымнан тұрады және градуирленген жауап шкаласын қолдану арқылы тиісті эмоциялық күйлердің көріну дәрежесін бағалауды көздейді. Бұл тұлғаның эмоциялық фоны мен басым уайымдарын сипаттайтын эмоциялық бейінін анықтауға мүмкіндік береді. Аталған сауалнаманы қолдану психоэмоционалды жағдайды оқшауланған симптомдардың жиынтығы ретінде емес, көпкомпонентті жүйе ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, бұл зерттеудің теориялық негіздеріне толық сәйкес келеді [13]. «Спилбергер–Ханин мазасыздық шкаласы» егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайының маңызды құрамдас бөлігі ретінде мазасыздық деңгейін бағалау мақсатында қолданылды. Аталған әдістеме ағымдағы эмоциялық күйді сипаттайтын жағдайлықты айқындайтын тұлғалық мазасыздықты дифференциалды түрде бағалауға мүмкіндік береді. Респонденттердің жауаптары тұжырымдармен келісу дәрежесін көрсететін реттік шкала көмегімен тіркелді, бұл мазасыздық көріністерінің айқындылық деңгейін сандық тұрғыдан талдауға жағдай жасады. Егде жастағы адамдарды зерттеуде бұл

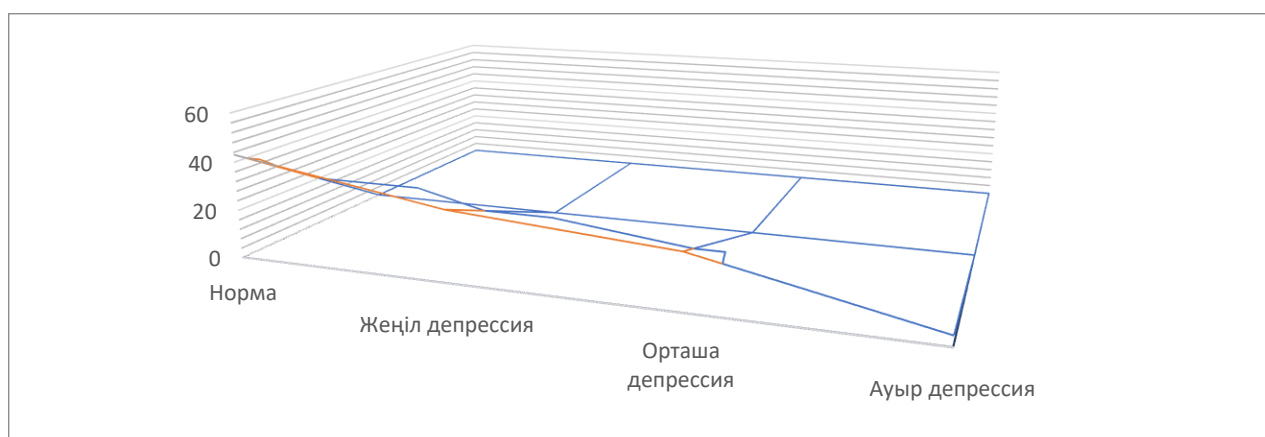
шкаланы қолдану әдіснамалық тұрғыдан негізделген, себебі мазасыздық жасқа байланысты өзгерістермен қатар жүретін, тұлғаның эмоциялық тұрақтылығы мен бейімделу мүмкіндіктеріне әсер ететін ең кең таралған эмоциялық күйлердің бірі ретінде қарастырылады [14]. Барлық әдістемелерді толтыру барысында қатысушыларға нұсқаулармен және тұжырымдардың мазмұнымен мұқият танысып, өздерінің қазіргі күйін немесе типтік эмоциялық реакциясын барынша дәл бейнелейтін жауап нұсқасын таңдау ұсынылды. Қажет болған жағдайда егде жастағы адамдарға түсіндірме көмек көрсетілді, алайда бұл көмек жауаптардың мазмұнына әсер етпей, респонденттердің таңдауын бағыттамады. Мұндай тәсіл нұсқаулардың дұрыс түсінілуін қамтамасыз етіп, алынған деректердің сенімділігін арттыруға ықпал етті.

Алынған деректерді статистикалық өңдеу сипаттамалық статистика әдістерін (орташа мәндерді есептеу және көрсеткіштердің пайыздық үлестірімі), сондай-ақ корреляциялық талдауды қамтыды. Депрессивтік және мазасыздық көріністерінің деңгейлері мен эмоциялық модальдылық көрсеткіштері арасындағы өзара байланыстарды анықтау үшін Спирменнің рангтік корреляция коэффициенті қолданылды. Бұл статистикалық критерийді пайдалану реттік шкалалар бойынша алынған деректерді талдау кезінде, сондай-ақ іріктеме көлемінің шағын болуы және деректердің қалыпты үлестірілу алғышарттарының болмауы жағдайында әдіснамалық тұрғыдан орынды болып табылады. Жүргізілген корреляциялық талдау зерттелген көрсеткіштер арасындағы статистикалық мәнді байланыстарды анықтауға және олардың егде жастағы кезеңдегі өзара байланыс ерекшеліктерін сипаттауға мүмкіндік берді.

Нәтижелер. Эмпирикалық зерттеу барысында егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайының көрсеткіштері Бек депрессия шкаласы, төртмодальді эмоциялық сауалнама және Спилбергер – Ханин мазасыздық шкаласы көмегімен талданды. Деректерді талдау депрессивтік және мазасыздық көріністерінің деңгейлерінің үлестірімін, сондай-ақ зерттелген респонденттердің эмоциялық уайымдар құрылымының ерекшеліктерін анықтауға бағытталды.

Бек депрессия шкаласы бойынша нәтижелер. Егде жастағы зерттелушілер арасындағы депрессивтік көріністер деңгейлерінің үлестірімін сипаттайтын Бек депрессия шкаласы бойынша диагностикалау нәтижелері төмендегідей (1-сурет):

– Норма – 21 респондент (43,8%). – Жеңіл депрессия – 14 респондент (29,2%). – Орташа депрессия – 11 респондент (22,9%). – Ауыр депрессия – 2 респондент (4,1%).



Сурет 1 – Зерттеуге қатысушылар арасындағы депрессия деңгейлерінің үлестірімі

Келесіде біз, төртмодальді эмоциялық сауалнама бойынша алынған нәтижелерді көрсестеміз. Төртмодальді эмоциялық сауалнама көмегімен алынған деректер егде жастағы адамдардың эмоциялық уайымдар құрылымын және базалық эмоциялық модальділіктерінің айқындылық деңгейлерінің арақатынасын сипаттауға мүмкіндік береді.

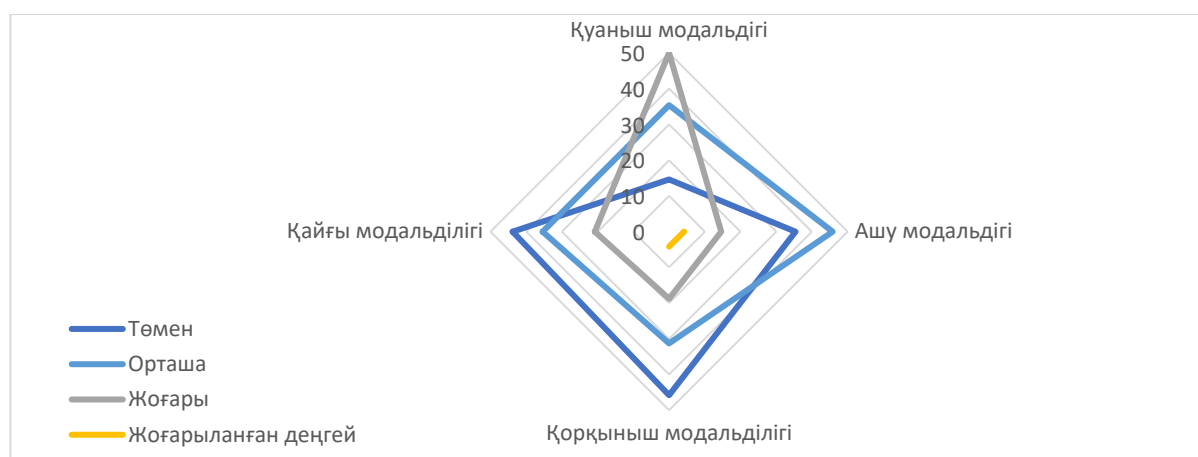
Алынған көрсеткіштер төменде келтірілген (2-сурет):

«Қуаныш» модальділігі – төмен деңгей – 7 респондент (14,6%), – төмендетілген деңгей – 17 респондент (35,4%), – орташа деңгей – 24 респондент (50,0%).

«Ашу» модальділігі – төмен деңгей – 17 респондент (35,4%), – төмендетілген деңгей – 22 респондент (45,8%), – орташа деңгей – 7 респондент (14,6%), – жоғарылаған деңгей – 2 респондент (4,2%).

«Қорқыныш» модальділігі – төмендетілген деңгей – 22 респондент (45,8%), – орташа деңгей – 15 респондент (31,3%), – жоғарылаған деңгей – 9 респондент (18,8%), – жоғары деңгей – 2 респондент (4,2%).

«Қайғы» модальділігі – төмендетілген деңгей – 21 респондент (43,8%), – орташа деңгей – 17 респондент (35,4%), – жоғарылаған деңгей – 10 респондент (20,8%).

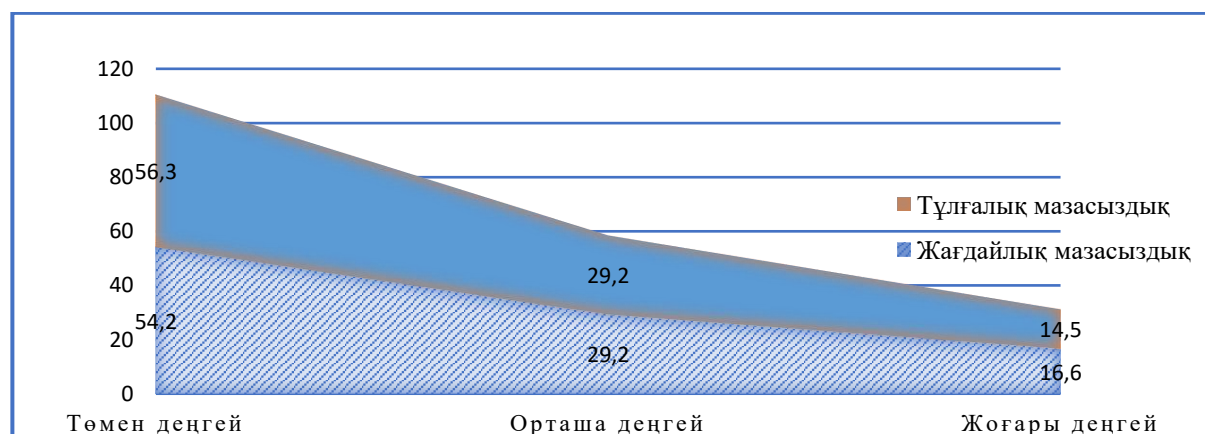


Сурет 2 – Зерттеуге қатысушылар арасындағы эмоциялық күйлердің (қуаныш, ашу, қорқыныш, қайғы) айқындылық деңгейлерінің үлестірімі

Спилбергер – Ханин мазасыздық шкаласы бойынша нәтижелер. «Спилбергер – Ханин мазасыздық шкаласы» әдістемесі бойынша зерттеуге қатысушылар арасындағы жағдайлық және тұлғалық мазасыздық деңгейлерінің үлестірімі төмендегідей сипатталды (3-сурет):

Жағдайлық мазасыздық: – төмен деңгей – 26 респондент (54,2%), – орташа деңгей – 14 респондент (29,2%), – жоғары деңгей – 8 респондент (16,6%).

Тұлғалық мазасыздық: – төмен деңгей – 27 респондент (56,3%), – орташа деңгей – 14 респондент (29,2%), – жоғары деңгей – 7 респондент (14,5%).



Сурет 3 – Зерттеуге қатысушылар арасындағы жағдайлық және тұлғалық мазасыздық деңгейлерінің үлестірімі

Корреляциялық талдау нәтижелері Психоэмоционалды жағдай көрсеткіштері арасындағы өзара байланыстарды анықтау мақсатында Спирменнің рангтік корреляция коэффициентін қолдана отырып корреляциялық талдау жүргізілді. Талдау нәтижесінде төртмодальді эмоциялық сауалнама бойынша «қайғы» модальдылығы деңгейі мен Бек депрессия шкаласы бойынша депрессия көрсеткіштері арасында статистикалық мәнді оң корреляция анықталды ($r_s = 0,67$; $p < 0,01$). Сонымен қатар «қорқыныш» деңгейі мен Спилбергер – Ханин мазасыздық шкаласы бойынша ситуативтік ($r_s = 0,61$; $p < 0,01$) және тұлғалық мазасыздық ($r_s = 0,59$; $p < 0,01$) көрсеткіштері арасында статистикалық мәнді оң корреляциялық байланыстар анықталды.

Талқылау. Алынған нәтижелер егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын депрессивтік және мазасыздық көріністерін, сондай-ақ эмоциялық уайымдар құрылымының ерекшеліктерін қамтитын күрделі, көпкомпонентті құрылым ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Деректерді талдау егде жастағы кезеңдегі эмоциялық қолайсыздықтың оқшауланған симптомдармен шектелмейтінін, керісінше әртүрлі эмоциялық және тұлғалық факторлардың өзара әрекеттесуі нәтижесінде қалыптасатынын растайды. Депрессивтік көріністер деңгейлерінің анықталған үлестірімі, яғни депрессияның субклиникалық және орташа формаларының басым болуы, Л. И. Анцыферова мен Н. Ф. Шахматов еңбектерінде сипатталған егде жастағы депрессивтік күйлердің ерекшеліктері туралы ғылыми көзқарастарға сәйкес келеді. Аталған зерттеулерде егде жаста депрессия көбінесе латентті сипатта болып, белсенділіктің төмендеуі, эмоциялық қажу және субъективті хал-ахуалдың жалпы нашарлауы арқылы көрінетіні атап көрсетіледі. Осы зерттеуде алынған деректер клиникалық тұрғыдан айқын депрессиялық күйлер болмаған жағдайдың өзінде де эмоциялық қолайсыздық егде жастағы адамдардың өмір сапасына елеулі әсер ететінін дәлелдейді. Эмоциялық уайымдар құрылымын талдау егде жастағы адамдардың эмоциялық бейіні оң эмоциялардың төмен айқындылығымен және, ең алдымен, қайғы мен қорқыныш сияқты жағымсыз эмоциялық модальдылықтардың салыстырмалы түрде басым болуымен сипатталатынын көрсетті. Мұндай арақатынас жас ерекшелік психологиясының қағидаларымен сәйкес келеді, оған сәйкес егде жаста эмоциялық реакциялардың трансформациясы және өмірлік оқиғаларды уайымдау тәсілдерінің өзгеруі орын алады. Л. И. Анцыферова мен Л. А. Рабинович еңбектерінде жас ұлғайған сайын ашу сияқты сыртқа бағытталған аффективтік реакциялардың қарқындылығы төмендеп, олардың орнын өткен өмір тәжірибесін, жоғалтуларды және өмірлік перспективаның өзгеруін ой елегінен өткізумен байланысты ішкі эмоциялық күйлер басатыны атап өтіледі.

Мазасыздық көріністерінің айқындылығы бойынша алынған деректер де бұрын жүргізілген зерттеулердің нәтижелерімен сәйкес келеді. Ситуативтік және тұлғалық мазасыздықтың төмен және орташа деңгейлерінің басым болуы, сонымен қатар жоғары көрсеткіштері бар респонденттер тобының болуы егде жастағы адамдардың эмоциялық жағдайының біртекті еместігін көрсетеді. А. Т. Немчин мен Ю. А. Зайцев зерттеулерінде егде жаста мазасыздықтың көбінесе белгісіздік жағдайын бастан кешірумен, денсаулық жағдайындағы өзгерістермен және өмірлік жағдайларды бақылау сезімінің төмендеуімен байланысты екені көрсетіледі. Осы зерттеуде анықталған көрсеткіштер мазасыздықтың егде жастағы психоэмоционалды қолайсыздықтың негізгі компоненттерінің бірі ретіндегі маңыздылығын растайды.

Корреляциялық талдау нәтижелері ерекше мәнге ие, себебі олар депрессивтік және мазасыздық көріністері мен эмоциялық модальдылықтар арасындағы статистикалық мәнді өзара байланыстарды айқындады. «Қайғы» деңгейі мен депрессия көрсеткіштері арасындағы анықталған байланыс қайғының егде жастағы депрессивтік қолайсыздықтың маңызды эмоциялық компоненті екенін растайды. Сол сияқты «қорқыныш» деңгейі мен ситуативтік және тұлғалық мазасыздық көрсеткіштері арасындағы корреляциялар бұл эмоциялық модальдылықтың мазасыздық уайымдарымен әрі жағдайлық, әрі тұрақты тұлғалық деңгейде тығыз байланысты екенін көрсетеді. Депрессивтік және мазасыздық күйлерін бөлек

қарастыратын зерттеулерден айырмашылығы, осы жұмыстың нәтижелері егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын зерттеуде кешенді тәсілді қолданудың орынды екенін дәлелдейді. Анықталған өзара байланыстар депрессивтік және мазасыздық көріністерінің эмоциялық уайымдардың жалпы құрылымына тығыз кіріктірілгенін және тұлғаның эмоциялық бейінін ескермейінше толық әрі адекватты түсіндірілмейтінін көрсетеді.

Осылайша, алынған нәтижелерді талқылау егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайы өзара байланысты компоненттер жүйесі болып табылатыны, ал эмоциялық модальдылықтардың диагностикалық және болжамдық маңызы жоғары екені туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Бұл егде жаста психоэмоционалды жағдайды бағалау барысында кешенді диагностикалық тәсілдерді қолдану қажеттілігін айқындайды және егде жастағы адамдарға арналған тиімді психологиялық қолдау мен сүйемелдеу бағдарламаларын әзірлеуге бағытталған болашақ зерттеулерге негіз қалайды.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайын депрессивтік және мазасыздық көріністерін, сондай-ақ эмоциялық уайымдар құрылымының ерекшеліктерін қамтитын көпкомпонентті әрі динамикалық жүйе ретінде кешенді түрде қарастыруға мүмкіндік берді. Алынған нәтижелер егде жаста психоэмоционалды қолайсыздықты зерттеудің өзектілігін растайды және оны тек жекелеген клиникалық мәнді симптомдар арқылы ғана емес, сонымен қатар базалық эмоциялық модальдылықтардың арақатынасын және эмоциялық жауап беру ерекшеліктерін бейнелейтін тұлғаның эмоциялық бейіні тұрғысынан талдау қажеттігін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайы жас ерекшелік, психологиялық және эмоциялық факторлардың жиынтық әсері нәтижесінде қалыптасатынын және оны біржақты тәсіл шеңберінде толық әрі адекватты сипаттау мүмкін еместігін көрсетті. Осы тұрғыда эмоциялық уайымдарды өзара байланысты компоненттер жүйесі ретінде түсіну ерекше маңызға ие, өйткені бұл жүйедегі өзгерістер жалпы эмоциялық әл-ауқатқа, бейімделу ресурстарының деңгейіне және егде жастағы кезеңдегі өмір сапасына елеулі ықпал етуі мүмкін. Психоэмоционалды жағдайды тұтастай қарастыру кеш онтогенез кезеңіндегі тұлғаның эмоциялық қызметінің ерекшеліктерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Зерттеудің ғылыми жаңалығы егде жастағы адамдарда депрессивтік және мазасыздық көріністері мен базалық эмоциялық модальдылықтар арасындағы тұрақты өзара байланыстардың анықталуымен сипатталады. Жекелеген психоэмоционалды күйлерді диагностикалауға бағытталған көптеген зерттеулерден айырмашылығы, бұл жұмыста психоэмоционалды жағдай өзара байланысқан компоненттердің тұтас жүйесі ретінде қарастырылды. Мұндай тәсіл егде жаста эмоциялық қолайсыздықтың қалыптасу және сақталу механизмдері туралы ғылыми түсініктерді тереңдетуге, сондай-ақ диагностикалық және болжамдық маңызы бар эмоциялық индикаторларды айқындауға мүмкіндік береді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы алынған нәтижелерді егде жастағы адамдарды психологиялық сүйемелдеу мен қолдауға бағытталған психологиялық практикада қолдану мүмкіндігімен анықталады. Анықталған өзара байланыстар «қайғы» мен «қорқыныш» эмоциялық модальдылықтарын депрессивтік және мазасыздық күйлерінің жоғары қаупін көрсететін маңызды индикаторлар ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Бұл психоэмоционалды қиындықтарды ерте анықтауға, психологиялық скринингті дәл жүргізуге және егде жастағы адамдарға олардың жеке эмоциялық ерекшеліктерін ескере отырып дифференциалды психологиялық көмек көрсетуге негіз қалайды. Зерттеу нәтижелері негізінде төмендегідей практикалық ұсынымдар ұсынылады. Біріншіден, егде жастағы адамдарды психологиялық тексеру барысында депрессивтік және мазасыздық көріністерін, сондай-ақ эмоциялық уайымдар құрылымын бағалауды қамтитын кешенді диагностикалық әдістемелерді қолдану орынды, бұл тұлғаның психоэмоционалды жағдайы туралы неғұрлым тұтас әрі сенімді мәлімет алуға мүмкіндік береді. Екіншіден, психологиялық қолдау аясында жағымсыз эмоциялық модальдылықтардың, ең алдымен қайғы мен қорқыныштың айқындылығын төмендетуге, сондай-ақ эмоциялық тұрақтылық пен психологиялық әл-ауқаттың маңызды

ресурсы ретінде оң эмоциялық уайымдарды мақсатты түрде күшейтуге ерекше назар аудару ұсынылады. Үшіншіден, егде жастағы адамдарға арналған профилактикалық және түзету бағдарламаларын әзірлеу барысында мазасыздық пен депрессивтік уайымдармен жұмыс істеуге, сондай-ақ саналы эмоциялық жауап беру мен жасқа байланысты өзгерістерді қабылдау дағдыларын қалыптастыруға бағытталған эмоциялық реттеу және өзін-өзі реттеу элементтерін енгізу орынды болып табылады.

Төртіншіден, зерттеу нәтижелерін психологиялық және әлеуметтік қызметтер мамандары егде жастағы адамдарға жеке және топтық психологиялық көмек көрсету формаларын жоспарлау кезінде, сондай-ақ өмір сапасы мен эмоциялық әл-ауқатты арттыруға бағытталған психологиялық сүйемелдеу бағдарламаларын әзірлеуде пайдалана алады.

Осылайша, ұсынылған зерттеу егде жастағы адамдардың психоэмоционалды жағдайы туралы ғылыми түсініктерді кеңейтуге үлес қосады және оны зерттеуде кешенді тәсілді қолданудың маңыздылығын айқындайды. Алынған деректер егде жастағы адамдардың эмоциялық қызметін терең талдауға бағытталған болашақ зерттеулер үшін, сондай-ақ қартаю психологиясы мен егде жаста психологиялық сүйемелдеу саласындағы практикалық әзірлемелер үшін әдіснамалық және эмпирикалық негіз бола алады.

Алғыс айту. Эмпирикалық зерттеуді ұйымдастыруға және өткізуде, сондай-ақ мақсатты топпен жұмыс жасау мүмкіндігін ұсынған «Шуақты Кемел Жас Мектебі» қоғамдық қорының әкімшілігіне алғысымызды білдіреміз. Зерттеуге қатысқан мектеп тыңдаушыларына – диагностикалық процедураларда белсенділік танытқан қатысушыларға ерекше алғыс айтамыз. Олардың қызығушылығы, ашықтығы және ынтымақтастыққа дайын болуы эмпирикалық деректер алуға және осы зерттеуді жүзеге асыруға мүмкіндік берді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Бочавер А. А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, №5. – С. 54-62.
2. Хухлаева О. В. Психология развития и возрастная психология: учебник для вузов. – М.Юрайт, 2025.
3. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. – СПб.: Питер, 2002.
4. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
5. Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. – 1996. – №6. – С. 60-70.
6. Касымжанова А. А., Аскарлова Р. К. Қазақ халқының мәдениетіндегі қартаю: геротрансценденттік факторларды психологиялық талдау // ҚазҰУ хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы. – 2021. –Т. 78, №3. –С. 44-55.
7. Ахтаева Н. С. Психологические особенности восприятия в пожилом возрасте // ҚазҰУ хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы. – 2010. – Т. 36, №1.
8. Аульбекова Н. Ж., Ахтаева Н. С. Психические состояния и проблема саморегуляции пожилых людей // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. – 2021. – №2. – С. 127-131.
9. Немчин А. Т. Состояние нервно-психического напряжения. – Л.: ЛГУ, 1983.
10. Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. - М.: Медицина, 1996.
11. Sun Y., Yu B., Song J., Han Y., Zhang X. The impact of emotional support on active aging among the elderly in China // Acta Psychologica. – 2024. – Vol. 250. –Art. 104531. – DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104531.
12. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001.
13. Рабинович Л. А. Дифференциально-психофизиологический анализ эмоциональности как черты темперамента : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1974.
14. Зайцев Ю. А., Хван А. А. Стандартизация методик диагностики тревожности Спилбергера–Ханина и Дж. Тейлор // Психологическая диагностика. – 2011. – №3.

References:

1. Bocharov A. A. Issledovaniya zhiznennogo puti cheloveka v sovremennoi zarubezhnoi psikhologii // *Psikhologicheskii zhurnal*. 2008. Vol. 29, No. 5. P. 54-62.
2. Khukhlaeva O. V. *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov*. Moscow: Yurait, 2025.
3. Stuart-Hamilton Ya. *Psikhologiya stareniya*. Saint Petersburg: Piter, 2002.
4. Craig G. *Psikhologiya razvitiya*. Saint Petersburg: Piter, 2000.
5. Antsyferova L. I. Pozdnii period zhizni cheloveka: tipy stareniya i vozmozhnosti postupatel'nogo razvitiya lichnosti // *Psikhologicheskii zhurnal*. 1996. No. 6. P. 60-70.
6. Kasymzhanova A. A., Askarova R. K. Kazakh khalkynyn madenietindegi kartayu: gerotranscendenttik faktorlardy psikhologiyalyk taldaу // *QazUU Khabarshysy. Psikhologiya zhane aleumettanu seriyasy*. 2021. Vol. 78, No. 3. P. 44-55.
7. Akhtaeva N. S. *Psikhologicheskie osobennosti vospriyatiya v pozhilom vozraste* // *QazUU Khabarshysy. Psikhologiya zhane aleumettanu seriyasy*. 2010. Vol. 36, No. 1.
8. Aul'bekova N. Zh., Akhtaeva N. S. *Psikhicheskie sostoyaniya i problema samoregulyatsii pozhilykh lyudei* // *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya*. 2021. No. 2. P. 127-131.
9. Nemchin A. T. *Sostoyanie nervno-psikhicheskogo napryazheniya*. Leningrad: LGU, 1983.
10. Shakhmatov N. F. *Psikhicheskoe starenie: schastlivoe i boleznennoe*. Moscow: Meditsina, 1996.
11. Sun Y., Yu B., Song J., Han Y., Zhang X. The impact of emotional support on active aging among the elderly in China // *Acta Psychologica*. 2024. Vol. 250. Art. 104531. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104531.
12. Tarabrina N. V. *Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa*. Saint Petersburg: Piter, 2001.
13. Rabinovich L. A. *Differentsial'no-psikhoфизиологический анализ эмоциональности как черты темперамента: дис. ... канд. психол. наук*. Moscow, 1974.
14. Zaitsev Yu. A., Khvan A. A. Standartizatsiya metodik diagnostiki trevozhnosti Spilbergera–Khanina i J. Taylor // *Psikhologicheskaya diagnostika*. 2011. No. 3.

Авторлар туралы мәлімет:

Сүлейменова А.А. – магистрант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: suleimenova.amira.02@gmail.com

Бекмуратова Г.Т. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, доцент м.а., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: ranajlug@mail.ru

Исатаева Б.Б. – магистр, Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, Астана халықаралық университеті, Астана қ., Қазақстан. E-mail: bbi_73@mail.ru

Сведения об авторах:

Сүлейменова А.А. – магистрант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: suleimenova.amira.02@gmail.com

Бекмуратова Г.Т. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, и.о. доцента, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: ranajlug@mail.ru

Исатаева Б.Б. – магистр, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Международный университет Астана, г. Астана, Казахстан. E-mail: bbi_73@mail.ru

Information about the authors:

Suleimenova A.A. – Master's student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: suleimenova.amira.02@gmail.com

Bekmuratova G.T. – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: ranajlug@mail.ru

Isatayeva B.B. – Master's degree holder, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Astana International University, Astana, Kazakhstan. E-mail: bbi_73@mail.ru

Кабылбекова З.Б.^{1*}, Бердышева Г.Б.¹, Корнилко И.А.¹,
Әліпбек А.З.², Омарова Ғ.А.¹

¹М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті (Шымкент, Қазақстан)

²Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті
(Шымкент, Қазақстан)

*e-mail: kzber@mail.ru

СТУДЕНТ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫНДА СТРЕСКЕ ТӨЗІМДІЛІКТІ ДАМУ: ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада жоғары оқу орны жағдайында студент-психологтардың кәсіби даярлығы барысында стресске төзімділікті дамыту мәселесі эксперименттік тұрғыда зерттеледі. Зерттеуге 18-22 жас аралығындағы 60 студент-психологтар (n=60) қатысты. Зерттеу үш кезеңде жүргізілді: анықтаушы, қалыптастырушы және бақылаушы. Анықтаушы кезеңде студенттердің бастапқы стресске төзімділік деңгейі, өзін-өзі реттеу ерекшеліктері және копинг-стратегиялары диагностикаланды. Қалыптастырушы кезеңде 8 апта бойы тренингтік сабақтар мен арт-терапиялық әдістерден тұратын бағдарлама жүзеге асырылды. Бақылаушы кезеңде қайта диагностика жүргізілді. Психодиагностикалық құралдар ретінде С.Н. Козлов пен Д.Я. Райгородскийдің «Стресске төзімділік» тесті, В.И. Моросанованың «Өзін-өзі реттеу стилі» сауалнамасы және С.К. Нартова-Бочавердің копинг-стратегиялар әдістемесі қолданылды. Мәліметтер SPSS 23.0 бағдарламасында өңделіп, айырмашылықтардың мәнділігі Студенттің t-критерийі арқылы тексерілді. Нәтижелер қалыптастырушы бағдарламадан кейін стресске төзімділік көрсеткіштерінің статистикалық тұрғыда мәнді артқанын көрсетті ($t=2.41$; $p<0.05$). Жоғары деңгейдегі стресске төзімділік үлесі 19%-дан 36%-ға дейін өсті, ал төмен деңгей 28%-дан 15%-ға дейін төмендеді. Сонымен қатар конструктивті копинг-стратегияларды қолдану көрсеткіші де мәнді артты ($p<0.05$). Зерттеу нәтижелері арнайы ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық жағдайлар мен тренингтік технологиялардың студент-психологтардың кәсіби даярлығында стресске төзімділікті тиімді дамытуға ықпал ететінін дәлелдейді.

Түйінді сөздер: стресске төзімділік, студент-психологтар, кәсіби даярлық, эксперименттік зерттеу, психодиагностика, тренингтік бағдарлама.

Кабылбекова З.Б.^{1*}, Бердышева Г.Б.¹, Корнилко И.А.¹,
Әліпбек А.З.², Омарова Ғ.А.¹

¹М. Южно-Казахстанский университет имени Ауэзова (Шымкент, Казахстан)

²Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова
(Шымкент, Казахстан)

*e-mail: kzber@mail.ru

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация

В статье экспериментально исследуется проблема развития стрессоустойчивости студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки в условиях высшего

учебного заведения. В исследовании приняли участие 60 студентов-психологов в возрасте 18-22 лет ($n=60$). Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе диагностировались исходные показатели стрессоустойчивости, саморегуляции и копинг-стратегий. В формирующем этапе в течение 8 недель реализовывалась программа, включающая тренинговые технологии и элементы арт-терапии. На контрольном этапе проведена повторная диагностика. Использованы психодиагностические методики: тест стрессоустойчивости С.Н. Козлова и Д.Я. Райгородского, опросник стилей саморегуляции В.И. Моросановой, методика копинг-стратегий С.К. Нартовой-Бочавер. Статистическая обработка данных осуществлялась в программе SPSS 23.0 с применением t -критерия Стьюдента. Результаты показали статистически значимое повышение уровня стрессоустойчивости после реализации программы ($t=2.41$; $p<0.05$). Доля студентов с высоким уровнем стрессоустойчивости увеличилась с 19% до 36%, а с низким уровнем снизилась с 28% до 15%. Также выявлен значимый рост конструктивных копинг-стратегий ($p<0.05$). Полученные данные подтверждают эффективность специально организованных психолого-педагогических условий и тренинговых технологий в развитии стрессоустойчивости студентов-психологов.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, студенты-психологи, профессиональная подготовка, экспериментальное исследование, психодиагностика, тренинговая программа.

**Kabilbekova Z.B.*¹, Berdysheva G.,B¹., Kornylko I. A¹.,
Alipbek A.Z²., Omarova G.A.¹**

¹*M. South Kazakhstan University named after Auezov (Shymkent, Kazakhstan)*

² *South Kazakhstan Pedagogical University named after O.Zhanibekov (Shymkent, Kazakhstan)*

**e-mail: kzber@mail.ru*

DEVELOPMENT OF STRESS RESILIENCE AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING: AN EXPERIMENTAL STUDY

Abstract

The article presents an experimental study on the development of stress resilience among psychology students during their professional training in a university setting. The sample included 60 psychology students aged 18-22 ($n=60$). The research was conducted in three stages: ascertaining, formative, and control. At the ascertaining stage, initial levels of stress resilience, self-regulation, and coping strategies were assessed. During the formative stage, an 8-week intervention program incorporating training technologies and art-therapy elements was implemented. At the control stage, post-testing was conducted. Psychodiagnostic tools included the Stress Resilience Test by S.N. Kozlov and D.Ya. Raygorodsky, the Self-Regulation Styles Questionnaire by V.I. Morosanova, and the Coping Strategies Inventory by S.K. Nartova-Bochaver. Statistical analysis was performed using SPSS 23.0, and differences were tested with Student's t -test. The results demonstrated a statistically significant increase in stress resilience after the intervention ($t=2.41$; $p<0.05$). The proportion of students with high stress resilience increased from 19% to 36%, while the proportion with low levels decreased from 28% to 15%. A significant increase in constructive coping strategies was also observed ($p<0.05$). The findings confirm the effectiveness of specially organized psychological-pedagogical conditions and training technologies in enhancing stress resilience among psychology students.

Keywords: stress resilience, psychology students, professional training, experimental study, psychodiagnostics, training program.

Кіріспе. Қазіргі жоғары білім беру жүйесі болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігімен қатар олардың психологиялық тұрақтылығын, эмоционалдық икемділігін және стрестік жағдайларға бейімделу қабілетін қалыптастыруды талап етеді. Әсіресе студент-психологтар үшін стреске төзімділік кәсіби даярлықтың маңызды құрамдас бөлігі болып табылады, өйткені олардың болашақ қызметі эмоционалды шиеленіске, белгісіздікке және жоғары жауапкершілікке тікелей байланысты. Шетелдік және отандық ғылыми зерттеулерде стреске төзімділік тұлғаның интегративті қасиеті ретінде, кәсіби қызметтің табыстылығын қамтамасыз ететін психологиялық ресурс ретінде жан-жақты қарастырылған. Ғалымдар стреске төзімділіктің когнитивтік, эмоциялық-ерік және мінез-құлықтық компоненттерін айқындап, оның өзін-өзі реттеу, копинг-стратегиялар және тұлғалық ресурстармен байланысын дәлелдеген. Сонымен қатар студент жастардың стрестік жүктемелері мен психологиялық саулығы арасындағы өзара байланыс та зерттелген. Алайда ғылыми әдебиеттерді талдау көрсеткендей, жоғары оқу орны жағдайында дәл студент-психологтардың кәсіби даярлығына бағытталған, психодиагностикалық, тренингтік және арт-терапиялық әдістерді біріктіретін кешенді дамыту бағдарламалары жеткілікті деңгейде жүйеленбеген. Көптеген зерттеулер теориялық сипатта немесе жалпы студенттік аудиторияға бағытталған, ал болашақ психологтардың кәсіби ерекшеліктерін ескеретін арнайы модельдер мен эксперименттік бағдарламалар шектеулі.

Осыдан келіп ғылыми қайшылық айқындалады: бір жағынан, студент-психологтардың кәсіби даярлығында стреске төзімділікті дамыту қажеттілігі жоғары; екінші жағынан, ЖОО жағдайында осы мақсатқа бағытталған кешенді, ғылыми негізделген және эксперименттік тексеруден өткен бағдарламалардың жеткіліксіздігі байқалады. Аталған қайшылық зерттеу проблемасын туындатады: жоғары оқу орнында студент-психологтардың кәсіби даярлығы барысында стреске төзімділікті тиімді дамыту қандай психологиялық-педагогикалық жағдайларда жүзеге асады?

Зерттеудің мақсаты – студент-психологтардың кәсіби даярлығы процесінде стреске төзімділікті дамытудың педагогикалық шарттарын негіздеу және эксперименттік жолмен тексеру.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы: – студент-психологтардың кәсіби даярлығы жағдайында стреске төзімділікті дамытудың кешенді бағдарламасы әзірленді; – бағдарлама психодиагностикалық, тренингтік және арт-терапиялық әдістердің интеграциясына негізделді; – оның тиімділігі эксперименттік зерттеу және математикалық-статистикалық өңдеу (t-критерий) арқылы дәлелденді.

Осылайша, зерттеу болашақ психологтардың кәсіби қалыптасуында стреске төзімділікті жүйелі дамытуға бағытталған ғылыми және практикалық тұрғыдан негізделген шешім ұсынады.

Теориялық шолу. Стреске төзімділік мәселесі шетелдік және отандық психологияда жан-жақты зерттелген ғылыми бағыттардың бірі болып табылады. Стресс феноменінің теориялық негіздері Г. Селье еңбектерінде қаланып, онда стресс организмнің жалпы бейімделу реакциясы ретінде сипатталды. Р. Лазарус когнитивтік бағалау теориясы арқылы тұлғаның стрессорлық жағдайларды қабылдау ерекшеліктерін түсіндірсе, К. Роджерс тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыру және ішкі ресурстарын белсендіру тұрғысынан бейімделу механизмдерін қарастырды. Аталған тұжырымдамалар стреске төзімділікті тұлғаның динамикалық және көпқырлы қасиеті ретінде пайымдауға мүмкіндік береді.

Қазақстандық психологияда да бұл мәселе соңғы онжылдықтарда белсенді зерттелуде. Кан Ж.И. мен Агибаева Ж.М. [1] студенттердің психологиялық тұрақтылығын тұлғаның интегративті қасиеті ретінде қарастырып, оны эмоциялық, когнитивтік және мінез-құлықтық компоненттердің бірлігі ретінде сипаттайды. Немов [2] стреске төзімділікті кәсіби іс-әрекеттің табыстылығының маңызды шарты деп анықтап, оның маманның кәсіби бейімделу деңгейімен тығыз байланысын көрсетеді.

Д.Я. Райгородский [3] психологиялық диагностика контексінде стресс деңгейін бағалау кәсіби даярлық сапасын арттыруда маңызды құрал екенін негіздейді. В.И. Моросанова [4] өзін-өзі реттеу стилдерін зерттеу арқылы студенттердің стресске төзімділігін дамытудың негізгі психологиялық тетіктерін айқындайды. Оның тұжырымдарына сәйкес, мақсат қою, жоспарлау, нәтижені бағалау және мінез-құлықты икемді реттеу дағдылары стресске қарсы тұрудың маңызды ресурстары болып табылады.

С.К. Нартова-Бочавер [5] студенттік кезеңде кездесетін қиындықтарды еңсеруде копинг-стратегиялардың рөлін атап көрсетіп, конструктивті және деструктивті стратегиялардың тұлғаның психологиялық тұрақтылығына әртүрлі әсер ететінін дәлелдейді. О.А. Абдуллина [6] жоғары білім беру жүйесінде студенттердің психологиялық тұрақтылығын қолдау педагогикалық үдерістің маңызды міндеті екенін көрсетеді. Ал Щелина Т.Т. мен Колясникова В.А. [7] оқу процесінде арнайы ұйымдастырылған жағдайлар студенттердің стресске төзімділік деңгейін арттыратынын тәжірибелік түрде дәлелдеген.

Ғылыми әдебиеттерде студенттердің стрестік жағдайларының негізгі көздері оқу және кәсіби іс-әрекетпен байланысты екені көрсетіледі. Оқу жүктемесінің шамадан тыс болуы, үлгерімге қойылатын жоғары талаптар, уақыт тапшылығы сияқты факторлар академиялық стресс туындатса, кәсіби салада мамандық таңдауға қанағаттанбау, кәсіби өзін-өзі анықтаудың жеткіліксіздігі және болашаққа қатысты белгісіздік стрестің негізгі себептері ретінде қарастырылады (Сурет 1).



Сурет 1- Студенттердің кәсіби және оқу іс-әрекетімен байланысты стрестік жағдайлары

Шетелдік зерттеулер де студенттік стресс мәселесінің өзектілігін айқындайды. М.С. Расое және авторластары [8] студенттердің стресс деңгейі олардың психикалық саулығына және өмір сапасына тікелей әсер ететінін эмпирикалық түрде дәлелдеді. V.R. LeBlanc [9] кәсіби білім беру жағдайында жоғары стресс оқу жетістіктерінің төмендеуіне әкелетінін көрсетті. Holmes және әріптестері пандемия кезеңінде студенттердің психологиялық тұрақтылығы білім беру сапасын сақтаудың маңызды факторы болғанын атап өтті.

Осылайша, ғылыми әдебиеттерді талдау стресске төзімділіктің студенттердің жеке тұлғалық қасиеті ғана емес, сонымен қатар олардың кәсіби даярлығының сапасын айқындайтын маңызды психологиялық ресурс екенін көрсетеді. Болашақ психологтар үшін эмоционалды тұрақтылық, өзін-өзі реттеу қабілеті және конструктивті копинг-стратегияларды меңгеру кәсіби қызметтің тиімділігін қамтамасыз ететін негізгі факторлардың бірі болып табылады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеудің мақсаты студент-психологтардың жоғары оқу орнында кәсіби даярлық процесінде стресске төзімділікті дамытуға бағытталған тренингтік бағдарламаның тиімділігін эмпирикалық негіздеу.

Зерттеу міндеттері Студент-психологтардың бастапқы стресске төзімділік деңгейін, өзін-өзі реттеу ерекшеліктерін және копинг-стратегияларын диагностикалау; Өзін-өзі реттеу мен конструктивті копингті дамытуға бағытталған тренингтік-арттерапиялық бағдарламаны әзірлеу; Бағдарламаның тиімділігін алдын ала (pre-test) және кейінгі (post-test) диагностика нәтижелерін салыстыру арқылы бағалау, практикалық ұсынымдар әзірлеу.

Зерттеудің болжамы: Егер кәсіби даярлық процесіне өзін-өзі реттеу дағдылары мен конструктивті копинг-стратегияларды дамытуға бағытталған тренингтік бағдарлама енгізілсе, онда студент-психологтардың стресске төзімділік көрсеткіштері бақылау диагностикасында статистикалық мәнді жоғарылайды ($p < 0,05$).

Зерттеу жұмысы Шымкент қаласының екі жоғары оқу орнында – Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті және М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің базасында жүргізілді. Экспериментке 18-22 жас аралығындағы 6B01110 - «Педагогика және психология» және «Психология» білім беру бағдарламаларының 60 студенті қатысты. Бұл іріктеме психология мамандығы студенттерінің кәсіби сәйкестігі белсенді қалыптасып жатқан кезеңіне сәйкес келеді.

Зерттеу кезеңдері:

1. Алдын ала диагностика (pre-test) – стресске төзімділік, өзін-өзі реттеу және копинг көрсеткіштерін анықтау.

2. Қалыптастырушы кезең – 8 апта бойы тренингтік және арт-терапиялық сабақтар өткізу.

3. Қорытынды диагностика (post-test) – бастапқы және кейінгі көрсеткіштерді салыстыру.

Психодиагностикалық құралдар:

- С.Н. Козлов пен Д.Я. Райгородскийдің «Стресске төзімділік» тесті
- В.И. Моросанованың «Өзін-өзі реттеу стилі» сауалнамасы
- С.К. Нартова-Бочавердің копинг-стратегиялар әдістемесі

Сенімділік көрсеткіштері. Ішкі біртектілік Cronbach's alpha коэффициенті арқылы тексерілді. Зерттеу барысында қолданылған әдістемелердің α мәндері 0.72-0.84 аралығында болды, бұл олардың қанағаттанарлық сенімділігін көрсетеді.

Статистикалық өңдеу Дескриптивті статистика (M, SD); Студенттің жұптық t-критерийі (paired samples t-test); Мәнділік деңгейі: $p < 0.05$; Эффект мөлшері Cohen's d арқылы есептелді. Бағдарламаның ықпалын бағалау нәтижесінде стресске төзімділік көрсеткіштері бойынша статистикалық мәнді айырмашылық анықталды ($p < 0,05$), ал эффект мөлшері орташа деңгейде ($d \approx 0,5-0,7$) тіркелді. Зерттеудің ғылыми жаңалығы: Студент-психологтардың кәсіби даярлығында стресске төзімділікті дамытуға арналған интегративті тренингтік модель ұсынылды және бағдарлама өзін-өзі реттеу, конструктивті копинг және эмоционалды бақылау компоненттерін кешенді дамытуға бағытталды.

Нәтижелер. Зерттеудің анықтаушы кезеңінде психолог-студенттердің ($n = 60$) стресске төзімділік деңгейі психодиагностикалық әдістемелер көмегімен анықталды. Алынған деректер сандық өңдеуден өткізіліп, сипаттамалық статистика (пайыздық үлес, орташа мән, стандарттық ауытқу) және салыстырмалы талдау (Студенттің t-критерийі) қолданылды.

1. Анықтаушы кезең нәтижелері Студенттердің стресске төзімділік деңгейлері бойынша бөлінуі 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1. Студенттердің стресске төзімділік деңгейлері (анықтаушы кезең, $n = 60$)

Стресске төзімділік деңгейі	n	%
Төмен	17	28,3
Орташа	32	53,3
Жоғары	11	18,4
Барлығы	60	100

Кестеден көрінгендей, студенттердің басым бөлігінде (53,3%) стресске төзімділіктің орташа деңгейі анықталды. Төмен деңгей 28,3% студентте байқалды, бұл олардың стрессорлық факторларға бейімделу механизмдерінің жеткіліксіз дамығанын көрсетеді. Жоғары деңгей тек 18,4% қатысушыда тіркелді. Жалпы топ бойынша стресске төзімділіктің орташа интегралды көрсеткіші $M = 42,6$ ($SD = 6,8$) болды, бұл шкаланың нормативтік мәндерімен салыстырғанда орташа деңгейге сәйкес келеді.

2. Копинг-стратегиялардың құрылымы С.К. Нартова-Бочавер әдістемесі негізінде алынған деректер студенттердің стресс жағдайында қолданатын мінез-құлық стратегияларын анықтауға мүмкіндік берді (кесте 2).

Кесте 2. Копинг-стратегиялар құрылымы (анықтаушы кезең, $n = 60$)

Стратегия түрі	n	%
«Қашу»	25	41,7
«Эмоциялық разряд»	22	36,7
Конструктивті стратегиялар	13	21,6
Барлығы	60	100

Нәтижелер көрсеткендей, студенттердің 78,4%-ы (қашу және эмоциялық разряд) конструктивті емес стратегияларды қолданады. Бұл эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларының жеткіліксіз қалыптасқанын білдіреді. Корреляциялық талдау нәтижесінде конструктивті копинг пен стресске төзімділік арасында оң мәнді байланыс анықталды ($r = 0,46$, $p < 0,01$), ал «қашу» стратегиясы мен стресске төзімділік арасында кері байланыс байқалды ($r = -0,39$, $p < 0,05$). Бұл деректер В.И. Моросанованың өзін-өзі реттеу теориясымен және С.К. Нартова-Бочавердің копинг тұжырымдамасымен сәйкес келеді.

3. Қалыптастырушы кезең нәтижелері: 8 апталық стресс-менеджмент және арт-терапия элементтерін қамтитын бағдарлама аяқталғаннан кейін қайта диагностика жүргізілді. Қайта өлшеу нәтижелері 3-кестеде ұсынылған.

Кесте 3. Стресске төзімділік деңгейлерінің динамикасы ($n = 60$)

Деңгей	Анықтаушы кезең (%)	Қалыптастырушы кезең (%)
Төмен	28,3	15,0
Орташа	53,3	49,0
Жоғары	18,4	36,0

Бағдарлама нәтижесінде жоғары деңгейдегі студенттердің үлесі 18,4%-дан 36,0%-ға дейін артты, ал төмен деңгей 28,3%-дан 15,0%-ға дейін төмендеді. Жалпы орташа көрсеткіш $M = 42,6$ -дан $M = 48,9$ -ға дейін өсті ($SD = 6,8 \rightarrow 5,9$). Жұптық таңдауларға арналған Стьюденттің t -критерийі статистикалық мәнді айырмашылықты көрсетті: $t(59) = 4,27$, $p < 0,001$. Бұл бағдарлама тиімділігінің жоғары екенін дәлелдейді.

4. Копинг-стратегиялар динамикасы: Бағдарламадан кейін конструктивті стратегияларды қолданатын студенттердің үлесі 21,6%-дан 39,0%-ға дейін артты. «Қашу» стратегиясы 41,7%-дан 28,0%-ға дейін төмендеді. Конструктивті копинг көрсеткішінің орташа мәні статистикалық тұрғыда мәнді өсті ($t(59) = 3,81$, $p < 0,01$). Бұл өзгерістер студенттердің эмоционалдық реттеу және бейімделу механизмдерінің жетілгенін көрсетеді. Статистикалық талдау нәтижелері арнайы ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық жағдайлар (стресс-менеджмент тренингтері, арт-терапиялық әдістер) студенттердің стресске төзімділігін арттыруға және конструктивті копинг стратегияларын дамытуға тиімді әсер ететінін дәлелдеді. Алынған деректер халықаралық зерттеулердің (жоғары оқу орындарындағы стресс

оқу сапасы мен психикалық денсаулыққа әсер ететіні туралы тұжырымдар) нәтижелерімен үйлеседі. Осылайша, зерттеу болжамы статистикалық тұрғыда расталды ($p < 0,01$).

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері психолог-студенттердің стреске төзімділік деңгейі жеткілікті дәрежеде қалыптаспағанын көрсетті. Анықтаушы кезеңде қатысушылардың басым бөлігінде стреске төзімділіктің орташа (53,3%) және төмен (28,3%) деңгейлері тіркеліп, конструктивті емес копинг-стратегиялардың («қашу», «эмоциялық разряд») басымдығы анықталды. Бұл болашақ мамандардың эмоционалдық өзін-өзі реттеу және стрессорлық факторларға бейімделу дағдылары жеткілікті дамымағанын айғақтайды. Қалыптастырушы кезеңде ұйымдастырылған 8 апталық стресс-менеджмент және арт-терапиялық бағдарлама нәтижесінде стреске төзімділік көрсеткіштерінде статистикалық мәнді оң өзгерістер анықталды ($t(59) = 4,27$, $p < 0,001$). Жоғары деңгейдегі студенттердің үлесі екі есеге жуық артты, ал төмен деңгей айтарлықтай азайды. Сонымен қатар, конструктивті копинг стратегияларын қолдану жиілігі едәуір өсті ($p < 0,01$). Алынған нәтижелер студенттердің стреске төзімділігі тұлғалық өзін-өзі реттеу механизмдерімен және копинг стратегияларымен тікелей байланысты екенін дәлелдейді. Бұл тұжырымдар өзін-өзі реттеу теориясын дамытқан В. И. Моросанова еңбектерімен және копинг-мінез-құлық тұжырымдамасын негіздеген С. К. Нартова-Бочавер зерттеулерімен сәйкес келеді. Осылайша, зерттеу гипотезасы толықтай расталды: арнайы ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық жағдайлар студенттердің стреске төзімділігін дамытуға тиімді әсер етеді. Зерттеудің ғылыми жаңалығы – психолог-студенттердің стреске төзімділігін дамытуға бағытталған кешенді бағдарламаның (стресс-менеджмент + арт-терапия) тиімділігін эмпирикалық және статистикалық тұрғыдан дәлелдеуде. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, жоғары оқу орындарына арналған келесі практикалық ұсынымдар ұсынылады:

1. Білім беру процесін ұйымдастыру деңгейінде: Оқу жоспарларына «Стресс-менеджмент негіздері» немесе «Эмоционалдық өзін-өзі реттеу» элективті курстарын енгізу; Академиялық жүктемені психогигиеналық талаптарға сәйкес оңтайландыру; Емтихан кезеңінде психологиялық қолдау апталықтарын ұйымдастыру.

2. Психологиялық қызмет жұмысы деңгейінде: Студенттерге арналған топтық тренингтерді жүйелі түрде өткізу (стресс-менеджмент, тайм-менеджмент, эмоционалдық интеллект); Арт-терапиялық, релаксациялық және когнитивті-мінез-құлықтық әдістерді қолдану; Стреске төзімділік пен копинг-стратегияларды бастапқы курстардан бастап диагностикалау.

3. Жеке тұлғалық даму деңгейінде: Студенттерді конструктивті копинг стратегияларын меңгеруге бағыттау; Өзін-өзі рефлексиялау және өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту; Психологиялық саулық мәдениетін қалыптастыру.

4. Болашақ зерттеулерге арналған ұсыныстар: Әртүрлі мамандық студенттерін салыстырмалы зерттеу; Гендерлік және курстық айырмашылықтарды талдау; Ұзақ мерзімді (лонгитюдтік) зерттеулер жүргізу.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кан Ж.И., Агибаева Ж.М. Связь уровня стрессоустойчивости с личностными и поведенческими особенностями студентов-психологов. // Вестник КГПИ 2015 №2. – С. 72-80.
2. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов пед. вузов: в 3 кн. – М.: Владос, 2003. – Кн. 1. – 688 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара: Изд-во «Бахрах-М», 2001. – 672 с.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова; Рос. акад. образования. Психол. ин-т. - Москва : Наука, 2001. - 191.
5. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Том 18, №5. – С. 20-30.

6. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – М.: Педагогика, 1990. – 141 с.

7. Щелина Т. Т., Колясникова В. А. *К проблеме развития стрессоустойчивости студентов психолого-педагогических направлений подготовки* – №11-Молодой ученый. – 2015. – 1778с.

8. Pascoe M.C., Hetrick S.E., Parker A.G. *The impact of stress on students in higher education* // *International Journal of Adolescence and Youth.* – 2020. – Vol. 25(1). – P. 104-112. DOI:10.1080/02673843.2019.1596823

9. LeBlanc V.R. *The effects of acute stress on performance: implications for health professions education* // *Academic Medicine.* – 2009. – Vol. 84(10). – P. 25-33. DOI:10.1097/ACM.0b013e3181b37b8f

References:

1. Kan Zh.I., Agibaeva Zh.M. *The relationship between the level of stress resistance and personality and behavioral characteristics of psychology students.* // *Bulletin of KSPI* 2015, No. 2. – Pp. 72-80.

2. Nemov R.S. *Psychology: Textbook for students of pedagogical universities: in 3 books.* – Moscow: Vlados, 2003. – Book 1. – 688 p.

3. Raigorodskiy D.Ya. *Practical psychodiagnostics. Methods and tests: textbook.* – Samara: Bakhrakh-M Publishing House, 2001. – 672 p.

4. Morosanova V.I. *Individual style of self-regulation: phenomenon, structure, and functions in voluntary human activity* / V.I. Morosanova; Russian Academy of Education. Psychological Inst. - Moscow: Nauka, 2001. - 191.

5. Nartova-Bochaver S. K. *"Coping behavior" in the system of concepts of personality psychology* // *Psychological journal.* - 1997. - Vol. 18, No. 5. - Pp. 20-30.

6. Abdullina O. A. *General pedagogical training of teachers in the system of higher pedagogical education.* - Moscow: Pedagogy, 1990. - 141 p.

7. Shchelina T. T., Kolyasnikova V. A. *On the problem of developing stress resistance in students of psychological and pedagogical training programs* - No. 11-Young scientist. - 2015. - 1778 p.

8. Pascoe M. C., Hetrick S. E., Parker A. G. *The impact of stress on students in higher education* // *International Journal of Adolescence and Youth.* – 2020. – Vol. 25(1). – P. 104-112. DOI:10.1080/02673843.2019.1596823

9. LeBlanc V.R. *The effects of acute stress on performance: implications for health professions education* // *Academic Medicine.* – 2009. – Vol. 84(10). – P. 25-33. DOI:10.1097/ACM.0b013e3181b37b8f

Авторлар туралы мәлімет:

Қабылбекова З.Б. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: kzber@mail.ru

Бердышева Г.Б. – педагогика ғылымдарының магистрі, «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының оқытушысы, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: sara.zaochnyu@mail.ru

Корнилко И.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының доценті, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: Irina-k775@mail.ru

Әліпбек А.З. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент м.а., «Психология» кафедрасы, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: alipbek_ardak@mail.ru

Омарова Ғ.А. – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты (ДТП-25-Ітк тобы), «Жалпы педагогика және психология» кафедрасы, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: kz_gazen@mail.ru

Сведения об авторах:

Кабылбекова З.Б. – автор для корреспонденций, доктор педагогических наук, профессор, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: kzber@mail.ru

Бердышева Г.Б. – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры «Общая педагогика и психология», Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: sara.zaochnyy@mail.ru

Корнилко И.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая педагогика и психология», Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент E-mail: Irina-k775@mail.ru

Алипбек А.З. – кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры «Психология», Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жанибекова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: alipbek_ardak@mail.ru

Омарова Г.А. – докторант образовательной программы «Педагогика и психология» (группа ДТП-25-1тк), кафедра «Общая педагогика и психология», Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: kz_gazen@mail.ru

Information about the authors:

Kabyzbekova Z.B. – corresponding author, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: kzber@mail.ru

Berdysheva G.B. – Master of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: sara.zaochnyy@mail.ru

Kornilko I.A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: Irina-k775@mail.ru

Alipbek A.Z. – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor of the Department of Psychology, South Kazakhstan Pedagogical University named after U. Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: alipbek_ardak@mail.ru

Omarova G.A. – PhD student of the Educational Program “Pedagogy and Psychology” (group DTP-25-1tk), Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: kz_gazen@mail.ru

С.Т. Бапаева*¹ , Г.Т. Ысқақ¹ , Л.К. Ермекбаева² ,
Д.Б. Арганчиева³ , Н.У. Бегалиева⁴ 

¹«Тұран» университеті

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³«Narxoz» университеті, Алматы, Қазақстан

⁴Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: s.bapayeva@turana-edu.kz

СИГНАЛДЫҚ ЖҮЙЕЛЕРДІҢ ЖАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНЕ БАЙЛАНЫСТЫ ӨЗГЕРІСТЕРІ: ТАНЫМДЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОМОТОРЛЫҚ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада адамның сигналдық жүйелерінің жас ерекшеліктеріне байланысты өзгерістері зерттеледі. Сыналушылардың танымдық және психомоторлық қабілеттері (метафоризация, бейнелі қабылдау, таңбалау, сөзбен өрнектеу, дерексіздендіру, өзіндік талдау және қолмен жұмыс дағдылары) салыстырылып, статистикалық талдау жүргізілді. Зерттеу нәтижелері сигналдық жүйелердің негізгі көрсеткіштері жас ерекшеліктеріне айтарлықтай тәуелді емес екенін көрсетті. Сонымен қатар, сөзбен өрнектеу мен өзіндік талдау қабілеттерінің жас ұлғайған сайын жақсаратыны, ал таңбалау мен дерексіздендіру көрсеткіштері төмендеуі мүмкін екендігі анықталды. Статистикалық талдау үшін Манна-Уитни U-тесті қолданылды. Зерттеу барысында Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова авторлығымен ұсынылған «Сигналдық жүйелер құрылымын диагностикалау» әдістемесі қолданылды. Бұл нәтижелер танымдық процестерді тереңірек түсінуге және білім беру мен психологиялық тәжірибеде қолдануға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: Сигналдық жүйелер, танымдық процестер, психомоторлық қабілеттер, жас ерекшеліктері, статистикалық талдау.

С.Т. Бапаева*¹, Г.Т. Ысқақ¹, Л.К. Ермекбаева²,
Д.Б. Арганчиева³, Н.У. Бегалиева⁴

¹Университет «Тұран», Алматы, Казахстан

²Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

³Университет «Narxoz», Алматы, Казахстан

⁴Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

*e-mail: s.bapayeva@turana-edu.kz

ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СИГНАЛЬНЫХ СИСТЕМ: КОГНИТИВНЫЙ И ПСИХОМОТОРНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация

В данной статье исследуются возрастные особенности сигнальных систем человека. Сравниваются когнитивные и психомоторные способности испытуемых (метафоризация, образное восприятие, таңбалау, сөзбен өрнектеу, абстрагирование, өзіндік талдау и навыки работы руками), а также проводится статистический анализ. Результаты исследования показали, что ключевые показатели сигнальных систем не зависят от возраста. Однако выявлено, что с возрастом улучшаются сөзбен өрнектеу и өзіндік талдау, в то время как

таңбалау и абстрагирование могут снижаться. Для статистического анализа был использован U-тест Манна-Уитни. В ходе исследования была применена методика «Диагностика структуры сигнальных систем», предложенная Э.Ф. Зеером, А.М. Павловой и Н.О. Садовниковой. Эти выводы позволяют глубже понять когнитивные процессы и использовать их в образовательной и психологической практике.

Ключевые слова: Сигнальные системы, когнитивные процессы, психомоторные способности, возрастные особенности, статистический анализ.

S. Bapayeva^{1*}, G. Yskak¹, L.K. Ermekbaeva², D. Arganchiyeva³, N.U. Begaliyeva⁴

¹*«Turan» university, Almaty, Kazakhstan*

²*Kazakh national women's teacher training university, Almaty, Kazakhstan*

³*«Narxoz» University, Almaty, Kazakhstan*

⁴*Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

*e-mail: s.bapayeva@turan-edu.kz

AGE-RELATED CHANGES IN SIGNALING SYSTEMS: COGNITIVE AND PSYCHOMOTOR ANALYSIS

Abstract

This article examines the age-related characteristics of human signaling systems. The cognitive and psychomotor abilities of participants (metaphorization, figurative perception, symbolization, verbalization, abstraction, reflection, and manual skills) are compared, and statistical analysis is conducted. The research results indicate that the key indicators of signaling systems are not significantly dependent on age. However, verbalization and reflection tend to improve with age, while symbolization and abstraction may decline. For statistical analysis, the Mann-Whitney U-test was used. During the study, the methodology "Diagnosis of the Structure of Signal Systems" proposed by E.F. Zeer, A.M. Pavlova, and N.O. Sadovnikova was applied. These findings contribute to a deeper understanding of cognitive processes and their application in educational and psychological practice.

Keywords: Signaling systems, cognitive processes, psychomotor abilities, age characteristics, statistical analysis.

Кіріспе. Сигналдық жүйелер адамның танымдық және психологиялық іс-әрекетін реттеуде маңызды рөл атқарады. Олардың жұмысы ақпаратты өңдеу, қабылдау, есте сақтау, бейімделу және шешім қабылдау сияқты күрделі танымдық үдерістермен тығыз байланысты. Аталмыш жүйелердің адамның жас ерекшеліктеріне байланысты құрылымы мен іс-әрекеті өзгерістерге ұшырауы мүмкін. Сол себепті біздің зерттеуіміз әртүрлі жас топтарындағы сигналдық жүйелердің ерекшеліктерін талдауға бағытталды. Қазіргі заманғы психологиялық зерттеулерде тұлғаның танымдық және психомоторлық процестерінің жас ерекшеліктеріне байланысты өзгерістерін талдау маңызды орын алады. Аталмыш зерттеу адамның даму кезеңдеріндегі сигналдық жүйелердің ерекшеліктерін бағалау арқылы танымдық және моторлық қабілеттердің қалыптасу заңдылықтарын айқындауға бағытталған. Осы мақалада әртүрлі жас топтарындағы сигналдық жүйелердің ерекшеліктері статистикалық талдау арқылы қарастырылады.

Әдеби шолу. И.П. Павлов [1] алғаш рет «бірінші сигналдық жүйе» және «екінші сигналдық жүйе» ұғымдарын жоғары жүйке қызметінің эволюциялық даму деңгейлерін сипаттау үшін енгізді.

Жануарлардың бейімделуін қамтамасыз ететін шартты-рефлекторлық реакциялары негізінен тікелей сезілетін тітіркендіргіштер арқылы жүзеге асып, көру, есту, тактильді әсерлерден тұрады. Павловтың анықтамасы бойынша, шартты тітіркендіргіштердің жиынтығы, олардың әсерінен туындайтын анализаторлардағы қозу мен шартты рефлекторлық

үдерістер «бірінші сигналдық жүйе» деп аталады. Ал сөздік сигналдармен байланысқан жүйке процестері мен уақытша жүйке байланыстарының жиынтығы тек адамға тән «екінші сигналдық жүйе» ретінде қарастырылды. Сөз дерексіздендіру мен жалпылаудың негізгі құралы болғандықтан, екінші сигналдық жүйе адамның қоршаған ортаны тереңірек және жоғары деңгейде қабылдауына мүмкіндік береді. Аталмыш екі жүйе принципті түрде ерекшеленгенімен, олардың өзара әрекеттесуі табиғи жағдайда тұрақты жүзеге асады. Бірінші немесе екінші сигналдық жүйенің басымдылығына байланысты Павлов адамның жоғары жүйке қызметінің үш негізгі типін анықтады: Көркемдік тип – бірінші сигналдық жүйенің басым болуы; Ойлау типі – екінші сигналдық жүйенің басым болуы; Аралас тип – екі жүйенің тең дәрежеде дамуы.

Көркемдік типтегі адамдар тұтас қабылдау, бейнелік ойлау, эмоциялық қабылдау қабілеттерімен ерекшеленеді. Оларға әсерлілік, қиялдың көркемдігі, эмоциялық жауап қату тән. Ал ойлау типіндегі адамдар керісінше, қабылдауды бөлшектеп, қисынды мәнін іздеуге бейім келеді. Олар абстрактілі және теориялық ойлау қабілеттерімен ерекшеленіп, интеллектілік талдау жүргізуге қабілетті болады.

Кәсіби іс-әрекет тұрғысынан алғанда, көркемдік типтегі адамдар шығармашылыққа, эмоция мен бейнеге негізделген мамандықтарға бейім болса, ойлау типіндегілер логика, математика, ғылыми талдау сияқты нақты құрылымға сүйенетін салаларда жоғары нәтижелер көрсетеді. Аралас типтегі адамдар екі жүйенің де қасиеттерін үйлестіріп, кең ауқымды міндеттерді шешуге қабілетті болады.

Жалпы, И.П. Павлов адамның жоғары жүйке қызметінің ерекшеліктерін жаңа қарым-қатынас формасы – еңбек пен сөйлеу негізіндегі іс-әрекет нәтижесінде қалыптасқан күрделі жүйе ретінде қарастырды. Сөйлеу алғашқыда адамдар арасындағы қарым-қатынас құралы ретінде пайда болып, кейіннен күрделеніп, тілдің негізін қалады. Теориялық негізін басышылыққа алатын болсақ, тұлғаның сигналдық жүйелерінің құрылымын анықтайтын айқындаушы әдістер, соның ішінде арнайы сауалнама да құрастырылған болатын.

Танымдық және психомоторлық қабілеттерді зерттеу адамның ойлау, қабылдау, символдық және метафоралық ойлау ерекшеліктерін түсінуге бағытталған. Сигналдық жүйелер орталық жүйке жүйесінің іс-әрекетін реттеуде маңызды рөл атқарады. Олар жас ерекшеліктеріне байланысты өзгерістерге ұшырай отырып, танымдық процестер мен психомоторлық қабілеттердің дамуына әсер етеді. Бұл аумақтағы зерттеулер танымдық процестердің жас ерекшеліктеріне байланысты өзгеретінін көрсетеді.

Танымдық процестер – адамның ақпаратты қабылдау, өңдеу және қолдану қабілеттері. Жас ерекшеліктеріне қарай танымдық қабілеттердің дамуы және өзгеруі көптеген зерттеулерде қарастырылған. Жан Пиаже [2] танымдық дамудың кезеңдік теориясын ұсынса, Л.С. Выготский [3] мәдени-тарихи даму теориясында танымдық процестердің әлеуметтік орта мен тілдік дамуға тәуелділігін көрсеткен.

Ересек жаста танымдық процестердің бірқатар аспектілері тұрақты сақталатыны белгілі. Мысалы, В. Шнайдер және М. Прессли [4] танымдық стратегиялардың өмір бойы қолданылатынын дәлелдесе, П.Б. Бэйлтс [5] интеллекттің флюидтік және кристалдық компоненттерін бөліп көрсетеді. Оның теориясы бойынша, флюидтік интеллект жас ұлғайған сайын төмендеуі мүмкін, ал кристалдық интеллект өмір бойы дамиды. Символдық ойлау адамның таңбалар мен рәміздер арқылы ақпаратты өңдеу қабілетін сипаттайды. Ж. Лакоф және М. Джонсон [6] метафоралық тұжырымдар теориясында адамның ойлауы негізінен метафоралық құрылымдар арқылы ұйымдастырылатынын атап өтті. Символдық ойлау танымдық дамудың маңызды бөлігі ретінде тілдік және мәдени контекстіге тәуелді. Зерттеулер көрсеткендей, адамның жасына байланысты символдық ойлау қабілеті біршама өзгеріске ұшырайды. Б. Винер мен Н. Дойч [7] символдық үдерістердің танымдық жүктемеге тікелей тәуелді екенін анықтаған. Мәселен, егде жастағы адамдардың символдық ойлауға ұзақ уақыт жұмсауы олардың танымдық ерекшеліктерімен, сондай-ақ жинақталған тәжірибесі мен білімді сараптау қажеттілігімен түсіндіріледі. Психомоторлық қабілеттер адамның қимыл-

қозғалыс белсенділігі мен танымдық үдерістерінің өзара үйлесімін сипаттайды. Бұл өз кезегінде адам миының моторлық қызметтері мен танымдық (танымдық) қызметтерін біртұтас жүйеге біріктіретін күрделі психофизиологиялық тетік.

П.М.Фиттс пен М.И. Познердің [8] моторлық білім теориясы адамның қозғалыс дағдыларын игеруінің танымдық, байланыстырушы және дербес кезеңдерін сипаттайды. Аталған үдерістер тәжірибе жинақтау барысында біртіндеп тұрақты қалыптасқан сипатқа ие болып, тұрақты дағды ретінде қалыптасады.

Көптеген зерттеулер танымдық үдерістердің адамның жас ерекшелігіне қарай өзгеріп отыратынын дәлелдеді. Жаста танымдық бейімделу қабілетінің сақталатынын алға тартса, Р.Дж. Стернберг танымдық икемділіктің өмірлік тәжірибе жинақталған сайын нығая түсетінін көрсеткен. Жас ұлғайған сайын адамның танымдық қоры өзгеріске ұшырап, кейбір қызметтерінің белсенділігі біртіндеп бәсеңдеуі мүмкін. Соған қарамастан кристалданған интеллект тұрақтылығын сақтайды және адамның жинақтаған білімдерін пайдалану қабілеті арта түседі. Бұндай көріністі әсіресе сөзбен өрнектеу және өзіндік талдау үдерістерінің барысында айқын байқауға болады.

Танымдық және психомоторлық қабілеттердің зерттелуі ғылымда маңызды орынды иеленуде. Әдеби шолу нәтижелері танымдық процестердің тұрақты және өзгермелі компоненттерін анықтауға мүмкіндік береді. Жас ұлғайған сайын танымдық процестердің қарқыны төмендегенімен, сөзбен өрнектеу мен өзіндік талдау сияқты жоғары деңгейлі танымдық қабілеттер өз сапасын сақтайды. Алынған мәліметтер когнитивистика, педагогикалық психология және нейропсихология салаларында практикалық маңызға ие. Болашақ зерттеулер танымдық өзгерістердің нейрофизиологиялық тетіктерін, символдық ойлаудың жас ерекшеліктерін және психомоторлық үдерістердің тұрақтылық деңгейін тереңірек талдауға бағытталуы қажет.

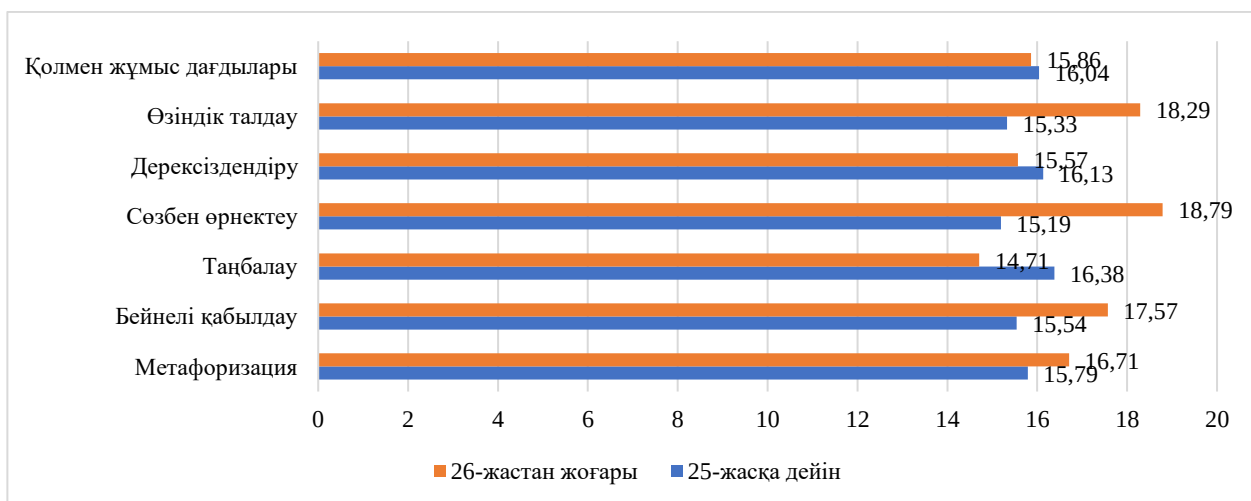
Зерттеу әдістемесі Зерттеу барысында 131 респонденттің жас ерекшелігіне байланысты топтастырылған сыналушылардың метафоризация, бейнелі қабылдау, таңбалау, сөзбен өрнектеу, дерексіздендіру, өзіндік талдау және қолмен жұмыс дағдылары көрсеткіштері салыстырылды. Статистикалық талдау үшін Манна-Уитни U-тесті қолданылды. Зерттеу барысында Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова [10] авторлығымен ұсынылған «Сигналдық жүйелер құрылымын диагностикалау» әдістемесі қолданылды. Зерттеудің мақсаты – әртүрлі жас топтарындағы сыналушылардың сигналдық жүйелердің ерекшеліктерін анықтау және олардың танымдық және психомоторлық қабілеттерге әсерін зерттеу. Зерттеу барысында сыналушылардың сигналдық жүйелерінің әртүрлі аспектілері жас ерекшеліктеріне байланысты салыстырылды. Негізгі өлшемдер ретінде метафоризация, бейнелі қабылдау, таңбалау, сөзбен өрнектеу, дерексіздендіру, өзіндік талдау және қолмен жұмыс дағдылары қарастырылды. Бұл көрсеткіштер U-Манн-Уитни критерийі арқылы статистикалық тұрғыдан талданды. Төмендегі 1-кестеде сыналушылардың сигналдық жүйелерінің жас ерекшелік сипаттамалары берілген.

Кесте 1. Сыналушылардың сигналдық жүйелерінің жас ерекшелік сипаттамалары

Шкалалар	Жасы	N	Орташа ранг	Рангілердің қосындысы
Метафоризация	25-жасқа дейін	61	15.79	379.00
	26-жастан жоғары	70	16.71	117.00
	Барлығы	131		
Бейнелі қабылдау	25-жасқа дейін	61	15.54	373.00
	26-жастан жоғары	70	17.57	123.00
	Барлығы	131		

Таңбалау	25-жасқа дейін	61	16.38	393.00
	26-жастан жоғары	70	14.71	103.00
	Барлығы	131		
Сөзбен өрнектеу	25-жасқа дейін	61	15.19	364.50
	26-жастан жоғары	70	18.79	131.50
	Барлығы	131		
Дерексіздендіру	25-жасқа дейін	61	16.13	387.00
	26-жастан жоғары	70	15.57	109.00
	Барлығы	131		
Өзіндік талдау	25-жасқа дейін	61	15.33	368.00
	26-жастан жоғары	70	18.29	128.00
	Барлығы	131		
Қолмен жұмыс дағдылары	25-жасқа дейін	61	16.04	385.00
	26-жастан жоғары	70	15.86	111.00
	Барлығы	131		

Зерттеу нәтижелері 25 жасқа дейінгі сыналушылардың метафоризация деңгейі (орташа ранг = 15.79) сәл төмен екенін, ал 26 жастан жоғары сыналушылардың көрсеткіші сәл жоғары (16.71) екенін көрсетеді. Демек, метафорлық ойлау – абстрактілі және ассоциативті ойлаудың негізі екенін ескере отырып, егде жастағы тұлғалардың метафораларды жиі және тиімді қолдана алатынын, олардың тәжірибесі мол екенін көрсетуі мүмкін екенін болжай аламыз. Бейнелі ақпаратты қабылдау адамның қоршаған ортаны тану және бейімделу қабілетінің маңызды бөлігі. Жас ерекшеліктеріне қарай аталмыш көрсеткіш айтарлықтай өзгеріске ұшырайды. 25 жасқа дейінгі сыналушыларда орташа ранг – 15.54, ал 26 жастан жоғары сыналушыларда – 17.57-ні құрады. Демек, 25-жастан асқан сыналушылардың бейнелі ақпаратты тереңірек талдай алатынын көрсетуі мүмкін. Таңбалау – ақпаратты шартты белгілер арқылы ұсыну және түсіну қабілеті. Жас ерекшелігіне қарай, 25 жасқа дейінгі сыналушылардың таңбалау деңгейі жоғары (16.38), ал 26 жастан жоғары топта төмен (14.71). Демек, жас ұлғайған сайын шартты белгілермен жұмыс жасау қабілеті төмендеуі мүмкін деп болжаға болады. Тілдік қабілет танымдық дамудың маңызды аспектісі десек, 26 жастан жоғары сыналушылардың орташа рангі (18.79) 25 жасқа дейінгі сыналушылармен салыстырғанда (15.19) жоғары болды. Демек, жас ұлғайған сайын адамның сөздік қорын тиімді қолдана алатынын және сөйлеу қабілеті арта түсетінін көрсетеді. Дерексіздендіру – күрделі ұғымдарды жалпылау, логикалық байланыстарды түсіну қабілеті. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, 25 жасқа дейінгі сыналушылардың орташа рангі – 16.13, ал 26 жастан жоғары сыналушыларда – 15.57-ні құрады. Аталмыш көрсеткіш айтарлықтай үлкен айырмашылық көрсетпегенімен, жас ұлғайған сайын логикалық ойлау жүйесінің тұрақтылығы сақталатынын болжауға болады. Өзіндік талдау адамның өзінің ойлау жүйесін, әрекеттерін талдауға және бағалауға мүмкіндік береді. 26 жастан жоғары сыналушылардың көрсеткіші (18.29) жоғары юолды. Демек, адамның өзін-өзі түсіну және талдау қабілетінің күшейгенін білдіреді. Аталмыш құбылыс тәжірибе жинақтаумен және өз-өзін жетілдіру қабілетінің артуымен байланысты болуы мүмкін. Моторлы қабілеттер мен қолмен жұмыс істеу дағдылары жас ұлғайған сайын аса үлкен өзгеріске ұшырамайтыны байқалады. 25 жасқа дейінгі сыналушылардың орташа рангі – 16.04-ны құраса, 26 жастан жоғары сыналушылардың көрсеткіші – 15.86-ны құрады. Бұндай нәтиже моторлық дағдылардың жас ерекшелігіне қарамастан тұрақты екенін көрсетеді. Қорыта айтқанда, зерттеу нәтижелерінің сигналдық жүйелердің тұлғаның жас ерекшелігіне байланысты түрлі өзгерістерге ұшырайтынын көрсеткенін байқатты. Адамның жасы үлкейген сайын сөзбен өрнектеу мен өзіндік талдау қабілеттері үдемелі дамып, танымдық қызметтердің кейбір аспектілері арта түседі. Сонымен қатар, таңбалау мен дерексіздендіру көрсеткіштері болса адамның жасы артқан сайын төмендеуі мүмкін. Нәтижелерді көркемдік жағынан қабылдауға қолайлы болуы үшін оларды диаграмма түрінде ұсынамыз.



Сурет 1 – Сыналушылардың танымдық және психомоторлық көрсеткіштерінің жас ерекшелік айырмашылықтары

1-суретте сыналушылардың әртүрлі танымдық және моторлық қабілеттерінің жас ерекшелік сипаттамаларының орташа өлшемдері ұсынылған. Берілген диаграмма әртүрлі танымдық және психомоторлық көрсеткіштері бойынша сыналушылардың екі тобының нәтижелерін салыстырады. Сыналушылардың қолмен жұмыс дағдыларының көрсеткіштері бойынша айтарлықтай айырмашылық байқалмады (25 жасқа дейін – 16,04, 26 жастан жоғары – 15,86). Өзіндік талдау 25-жастан асқан сыналушыларда жоғары (18,29) болып, 25-жасқа дейінгі сыналушыларға қарағанда (15,33) жоғары болды. Дерексіздендіру қабілеті 25 жасқа дейінгі сыналушыларда (16,13) сәл жоғары болғанымен, 26 жастан асқан топта (15,57) сәл төмендеу. Сөзбен өрнектеу деңгейі 26 жастан асқан сыналушыларда айтарлықтай жоғары (18,79) болса, 25-жасқа дейінгі сыналушыларда 15,19 деңгейінде қалған. Таңбалау қабілеті бойынша 25 жасқа дейінгі топта 16,38, ал 26 жастан жоғары топта 14,71 құрады. Бейнелі қабылдау қабілеті 26 жастан асқан топта (17,57) жоғары, ал 25-жасқа дейінгі сыналушыларда 15,54 құрады. Метафоризация қабілеті бойынша 25-жастан жоғары сыналушылар (16,71) жоғары нәтиже көрсетсе, 25 жасқа дейінгі топта бұл көрсеткіш 15,79 құрады. Диаграмма мәліметтеріне сүйене отырып, адамның жас ерекшелігіне қарай танымдық және психомоторлық қызметтерінің біршама өзгерістерін байқауға болады. Атап айтқанда, өзіндік талдау, сөзбен өрнектеу, бейнелік қабылдау және метафоризация 25-жастан жоғары топта айтарлықтай жоғары болғанымен, таңбалау және дерексіздендіру көрсеткіштері 25-жасқа дейінгі сыналушыларда салыстырмалы түрде жоғары екенін байқатады. Алынған мәліметтер танымдық даму үдерісінде жас ерекшелігінің шешуші фактор екенін айғақтайды. Сонымен қатар, адамның кейбір қабілеттері жас ұлғайған сайын кемелденсе, енді бірінің керісінше төмендеуі мүмкін екенін нақтылайды. Аталмыш көрсеткіштердің статистикалық мәнділігін ұсынатын нәтижелер төмендегі 2-кестеде ұсынылған.

Кесте 2. Сыналушылардың сигналдық жүйелерінің жас ерекшелік сипаттамаларының статистикалық өлшемдері

	Метафоризация	Бейнелі қабылдау	Таңбалау	Сөзбен өрнектеу	Дерексіз дендіру	Өзіндік талдау	Қолмен жұмыс дағдылары
U Манна-Уитни	79.000	73.000	75.000	64.500	81.000	68.000	83.000
Z	-.240	-.528	-.431	-.934	-.144	-.768	-.048

Асимптотикалық мәні (2-жақты)	.811	.598	.667	.351	.886	.442	.962
Нақты мәні. [2*(1-жақты мәні)]	.835 ^b	.627 ^b	.695 ^b	.365 ^b	.908 ^b	.473 ^b	.982 ^b
а. Топтастырушы айнымалы: 25							
b. Байланыстардың болуына түзетілмеген.							

Зерттеу барысында сыналушылардың сигналдық жүйелерінің әртүрлі өлшемдері жас ерекшеліктеріне байланысты салыстырылды. Негізгі өлшемдер ретінде метафоризация, бейнелі қабылдау, таңбалау, сөзбен өрнектеу, дерексіздендіру, өзіндік талдау және қолмен жұмыс дағдылары қарастырылды. Метафоризация көрсеткіші бойынша U мәні 79.000, Z көрсеткіші -0.240 және екі жақты асимптотикалық мәні 0.811-ді құрап, топтар арасында айтарлықтай айырмашылық жоқ екенін айғақтайды. Аталған нәтиже метафоризация қабілетінің жас ерекшелігіне тәуелсіз қалыптасу мүмкіндігін меңзейді. Бейнелі қабылдау көрсеткішінің U мәні 73.000, Z мәні -0.528, ал асимптотикалық мәні 0.598-ге тең болып, екі топ арасында сенімді айырмашылық анықталмады, демек бейне арқылы ақпаратты қабылдау тұрақты сипатқа ие. Таңбалау нәтижелеріндегі U көрсеткіші 75.000, Z мәні -0.431 және асимптотикалық мәні 0.667-ге теңдігі жас ерекшеліктерінің үлкен алшақтық тудырмайтынын растайды. Сөзбен өрнектеу бойынша U мәні 64.500, Z көрсеткіші -0.934 және асимптотикалық мәні 0.351 құрады. Аталмыш көрсеткіш бойынша жас топтарының арасында статистикалық мәнді айырмашылық байқалмағанымен, белгілі бір бетбұрыстың бар екенін жоққа шығаруға болмайды. Дерексіздендіру қабілетінде U мәні 81.000, Z көрсеткіші -0.144 және асимптотикалық мәні 0.886-ны көрсетіп, топтар арасындағы нәтижелердің ұқсастығын нақтылады. Өзіндік талдау деңгейінде U көрсеткіші 68.000, Z мәні -0.768 және асимптотикалық мәні 0.442-ні құрып, статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылық тіркелмеді. Сонымен қатар, қолмен жұмыс дағдылары бойынша U мәні 83.000, Z көрсеткіші -0.048 және асимптотикалық мәні 0.962-ні құрап, екі жас тобы арасында елеулі ауытқулардың жоқтығын көрсетті. Зерттеу нәтижелері сыналушылардың сигналдық жүйелерінің жас ерекшеліктеріне тәуелділігі төмен екенін көрсетті. Барлық өлшемдер бойынша Манн-Уитни критерийі негізінде есептелген асимптотикалық мәндер 0.05-тен жоғары болды. Демек, нәтижелердің статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылықтарын жоққа шығарады. Осылайша, метафоризация, бейнелі қабылдау, таңбалау, сөзбен өрнектеу, дерексіздендіру, өзіндік талдау және қолмен жұмыс дағдылары жас ерекшелігіне айтарлықтай тәуелді емес деген қорытынды жасауға болады. Нәтижелердің визуалды көркемдігі үшін диаграмманы құруды жөн көрдік (2-сурет).



Сурет 2 - Сыналушылардың әртүрлі танымдық және психологиялық көрсеткіштерінің орташа мәндері

Радиалды диаграмма (өрмекші диаграммасы) сыналушылардың әртүрлі танымдық және психологиялық көрсеткіштерінің орташа мәндерін бейнелейді. Диаграммада метафоризация, бейнелі қабылдау, таңбалау, сөзбен өрнектеу, дерексіздендіру, өзіндік талдау, қолмен жұмыс дағдылары сынды өлшемдер ұсынылған. Графиктен метафоризация, бейнелі қабылдау және қолмен жұмыс дағдыларының жоғарырақ мәнге ие екені байқалады, ал дерексіздендіру мен сөзбен өрнектеу көрсеткіштері төмен деңгейде көрініс тапқан. Мұндай деректер қарастырылған танымдық қызметтердің адамның жас ерекшелігіне қарай әртүрлі қарқынмен дамитынын және оның танымдық құрылымындағы өзіндік иерархияны байқатады. Диаграмма және статистикалық мәліметтер негізінде тұлғаның жас ерекшеліктеріне байланысты әртүрлі танымдық және психологиялық көрсеткіштерінің келесі ерекшеліктеріне нұсқайды: Метафоризация және бейнелі қабылдау – екі жас тобында да үлкен айырмашылық көрсетпейді, яғни олар жасқа тәуелсіз тұрақты түрде қалыптасуы мүмкін. Демек, метафоралық ойлау мен көрнекі қабылдау қабілеті жас ерекшеліктеріне айтарлықтай байланысты емес. Таңбалау және сөзбен өрнектеудің төмен мәндері жас ерекшеліктеріне қарай топтастырылуы әртүрлі деңгейде меңгергенін көрсетуі мүмкін. Жас ерекшеліктері бойынша белгілі бір айырмашылық болуы ықтимал, алайда зерттеу нәтижелері статистикалық тұрғыдан сенімді айырмашылықты растамады. Дерексіздендіру көрсеткішінің төмендігі абстрактілі ойлау қабілетінің ересек жаста кемелденетінін аңғартады. Топтардың арасында кескінді өзгерістер байқалмағанымен, аталған қабілет жалпы жетілу үдерісінде біртіндеп қалыптасады. Өзіндік талдау деңгейінің салыстырмалы түрде төмендігі өзін-өзі тану мен ішкі ойлау үдерістерінің жас ерекшелігіне қарай қарқынды өзгеріске ұшырамайтынын білдіреді.

Қолмен жұмыс дағдылары жоғары көрсеткіштерге ие бола отырып, жас топтары арасында елеулі айырмашылықтың жоқтығын көрсетті. Мұндай машықтар нақты тәжірибе жинақтау арқылы дамитын болғандықтан, жас мөлшеріне тікелей тәуелді болмауы ықтимал.

Зерттеу барысында жас ерекшеліктеріне байланысты айтарлықтай алшақтық анықталмады. Мұндай нәтиже сыналушылардың танымдық және психомоторлық қызметтерінің жас ерекшелігіне байланысты шұғыл өзгермейтінін немесе олардың бірқалыпты деңгейде дамитынын айғақтайды. Сонымен қатар, дерексіздендіру мен ойды сөзбен өрнектеу секілді қабілеттердің тұлға дамуының кейінгі кезеңдерінде толық кемелдену ықтималдығын да жоққа шығаруға болмайды.

Талқылау. Аталмыш зерттеуде әртүрлі жас топтарындағы сигналдық жүйелердің ерекшеліктері сараланып, танымдық және психомоторлық қабілеттердің жас ерекшелігіне қарай өзгеру динамикасы зерделенді. Алынған нәтижелер танымдық процестердің тұрақтылығы мен даму заңдылықтары туралы маңызды мәліметтерді ұсынды. Ең алдымен, метафоризация және бейнелі қабылдау көрсеткіштері жас топтары арасында айтарлықтай алшақтық көрсетпеді. Осы жайт адамның көрнекі қабылдауы мен метафоралық ойлауы салыстырмалы түрде тұрақты екенін әрі жас ерекшеліктеріне тікелей тәуелді емес екенін айғақтатады. Метафоралық ойлау деңгейі тәжірибе жинақтау барысында жетілуі мүмкін, алайда аталған өзгерістер статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылыққа ие емес екендігін естен шығармауымыз қажет. Таңбалау және сөзбен өрнектеу қабілеттері бойынша 26 жастан асқан сыналушылардың сөйлеу дағдылары жоғары болғанымен, таңбалау көрсеткіші төмендеу үрдісін байқатты. Осы дерек жас ұлғайған сайын шартты белгілермен жұмыс істеу қабілеті бәсеңдеп, керісінше, сөздік қор мен тілдік құзыреттіліктің артатынын көрсетеді. Сөзбен өрнектеу деңгейінің жоғары болуы егде жастағы адамның ақпаратты өңдеуде өмірлік тәжірибеге сүйеніп, тілдік тетіктерді жиі қолданатынымен түсіндіруге болады. Дерексіздендіру қабілеті екі жас тобында да ұқсас деңгейде көрініс тапқанымен, жалпы көрсеткіш төмен болды. Осы нәтиже абстрактілі ойлаудың белгілі бір даму кезеңінде қалыптасып, кейіннен жас ерекшелігіне қарай күрт өзгерістерге ұшырамайтынын меңзейді. Өзіндік талдау көрсеткіштері 26 жастан асқан топта едәуір жоғары болды. Ондай нәтижені кәсіби және тұлғалық тәжірибенің жинақталуымен, сондай-ақ өзіндік талдау қабілетінің дамуымен байланыстыруға болады. Егде жастағы адамдар шешім қабылдау барысында өткен

тәжірибесіне сүйене отырып, жаңа ақпаратты бұрынғы білімімен байланыстыруға бейім келеді. Қолмен жұмыс істеу дағдыларында елеулі айырмашылықтар байқалмады. Демек, моторлы қабілеттер жасқа қарамастан тұрақты сақталады немесе ұзақ мерзімді жаттығулар арқылы қалыпты деңгейді сақтайды деуге негіз бар. Жалпы алғанда, зерттеу қорытындысы танымдық және психомоторлық қызметтердің кейбір қырлары жасқа тәуелсіз екенін дәлелдеді. Сонымен қатар, сөзбен өрнектеу мен өзіндік талдау мүмкіндіктерінің жас ұлғайған сайын кемелдене түсетіні анықталды. Осы еңбектің нәтижелері танымдық нейроғылым, психология және педагогика салаларында тәжірибелік тұрғыдан қолдануға мүмкіндік береді.

Қорытынды. Аталған ізденіс аясында әртүрлі жас топтарының танымдық және психомоторлық қабілеттеріндегі өзіндік ерекшеліктер сараланды. Зерттеу нәтижелері жас ерекшелігіне байланысты танымдық үдерістер мен символдық ойлау жүйесіндегі сапалық өзгерістердің заңдылықтарын айқындап берді. Зерттеудің негізгі тұжырымдарының бірі ретінде метафоралық ойлау, бейнелі қабылдау және дерексіздендіру қабілеттерінің жас ерекшеліктеріне қарамастан салыстырмалы түрде тұрақты сақталатыны айқындалды. Мұндай нәтиже қарастырылған танымдық үдерістердің адамның өмір бойы өзгеріске ұшырамайтын іргелі танымдық құрылымдарымен тығыз байланысты екенін айғақтатады. Сөзбен өрнектеу деңгейі 26 жастан асқан сыналушыларда жоғарырақ болғанымен, таңбалау қабілетінің төмендеу үрдісі байқалды. Бұл жас ұлғайған сайын адамның тілдік қабілеттері күшейетінімен, шартты белгілер мен символдармен жұмыс істеу қабілеті төмендеуі мүмкін екенін көрсетеді. Өзіндік талдау қабілетінің егде жастағы сыналушыларда жоғары болуы олардың тәжірибені тереңірек талдап, жаңа ақпаратты бұрынғы білімдерімен салыстыра отырып өндейтінін дәлелдейді. Сонымен қатар, психомоторлық дағдылар екі жас тобында да салыстырмалы түрде тұрақты болғандықтан, бұл қабілеттердің ұзақ мерзімді тәжірибе мен жаттығулар арқылы сақталатыны анықталды. Тұтастай алғанда, жүргізілген ізденіс танымдық процестердің кейбір аспектілерінің жас ерекшеліктеріне тәуелсіз екенін, ал жекелеген қабілеттердің өмірлік тәжірибе жинақтау барысында жетілетінін дәлелдейді. Алынған нәтижелер когнитивті ғылым, психология және педагогика салалары үшін жоғары теориялық әрі тәжірибелік маңызға ие. Алдағы уақытта танымдық трансформациялардың нейрофизиологиялық және психологиялық факторларын жан-жақты зерделеу мақсатында кешенді эмпирикалық зерттеулер жүргізу қажеттілігі туындайды. Болашақ зерттеулер: Жас ерекшеліктеріне байланысты танымдық процестерді тереңірек зерттеу үшін қосымша нейропсихологиялық және физиологиялық факторларды қарастыру қажет. Әсіресе, сигналдық жүйелердің құрылымдық өзгерістерін анықтауға бағытталған функционалды нейровизуализация әдістерін қолдану маңызды.

Алғыс Автор өз зерттеу жұмысын жүргізу барысында көрсеткен қолдауы мен көмегі үшін әріптестеріне шынайы алғысын білдіреді. Зерттеуге қосқан үлестері мен құнды пікірлері бұл жұмыстың сапасын арттыруға ықпал етті. Сондай-ақ, ғылыми кеңес бергені және тәжірибелік қолдау көрсеткені үшін барлық сыналушыларға ризашылығымды білдіремін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кершбаум Х., Чугунова Е.И. Учение И.П. Павлова о высшей нервной деятельности // *Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова.* – 2014. – №3. – С. 103-105. <https://journals.eco-vector.com/pavlovj/article/download/4659/3445>
2. Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence.* London, UK: Routledge & Kegan Paul.
3. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Schneider, W., & Pressley, M. (1989). *Memory development between two and twenty.* New York, NY: Springer-Verlag.
5. Baltes, P. B. (1997). *On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory.* *American Psychologist*, 52(4), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.366>

6. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
7. Weiner, B., & Deutch, N. (1995). *Symbolic thought and cognitive processing*. New York, NY: Academic Press.
8. Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
9. Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
10. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: учеб.пособ.для высшей школы.-М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. - 192 с. (с. 138-144)

References:

1. Kershbaum H., CHugunova E.I. Uchenie I.P. Pavlova o vysshej nervnoj deyatel'nosti // Rossijskij mediko-biologicheskij vestnik imeni akademika I.P. Pavlova. – 2014. – №3. – S. 103-105. <https://journals.eco-vector.com/pavlovj/article/download/4659/3445>
2. Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
3. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Schneider, W., & Pressley, M. (1989). *Memory development between two and twenty*. New York, NY: Springer-Verlag.
5. Baltes, P. B. (1997). *On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory*. *American Psychologist*, 52(4), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.366>
6. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
7. Weiner, B., & Deutch, N. (1995). *Symbolic thought and cognitive processing*. New York, NY: Academic Press.
8. Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
9. Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
10. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. Proforientologiya: Teoriya i praktika: ucheb.posob.dlya vysshej shkoly.-M.: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2004. - 192 s. (s. 138 - 144).

Авторлар туралы мәлімет:

Бапаева С.Т. – хат-хабар авторы, PhD, сениор-лектор, «Психология» жоғары мектебі, Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: s.bapayeva@turan-edu.kz

Ысқақ Г.Т. – психология магистрі, сениор-лектор, «Психология» жоғары мектебі, Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: g.yskak@turan-edu.kz

Ермекбаева Л.Қ. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор м.а., «Психология» кафедрасы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Laura.ermekbaeva1970@gmail.com

Арганчиева Д.Б. – әлеуметтік ғылымдар магистрі, сениор-лектор, Гуманитарлық мектеп, Narxoz University, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: dinara.arganchiyeva@narxoz.kz

Бегалиева Н.Ү. – психология ғылымдарының кандидаты, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: Zhantanu@mail.ru

Сведения об авторах:

Бапаева С.Т. – автор для корреспонденции, PhD, сениор-лектор Высшей школы «Психология», Университет Туран, г. Алматы, Казахстан. E-mail: s.bapayeva@turan-edu.kz

Ыскак Г.Т. – магистр психологии, сениор-лектор Высшей школы «Психология», Университет Туран, г. Алматы, Казахстан. E-mail: g.yskak@turan-edu.kz

Ермекбаева Л.К. – кандидат психологических наук, и.о. ассоциированного профессора кафедры «Психология», Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан. E-mail: Laura.ermekbaeva1970@gmail.com

Арганчиева Д.Б. – магистр социальных наук, сениор-лектор Гуманитарной школы, Narxoz University, г. Алматы, Казахстан. E-mail: dinara.arganchiyeva@narxoz.kz

Бегалиева Н.У. – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры «Общая и прикладная психология», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: Zhantanu@mail.ru

Information about the authors:

Barayeva S.T – corresponding author, PhD, Senior Lecturer, Higher School of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: s.barayeva@turan-edu.kz

Yskak G.T – Master of Psychology, Senior Lecturer, Higher School of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: g.yskak@turan-edu.kz

Yermekbayeva L.K. – Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor of the Department of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Laura.ermekbaeva1970@gmail.com

Arganchiyeva D. B. – Master of Social Sciences, Senior Lecturer, School of Humanities, Narxoz University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: dinara.arganchiyeva@narxoz.kz

Begaliyeva N. U. – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Zhantanu@mail.ru

МРНТИ: 15.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.018>

Сахиева Ф.А.*¹ , Утебаева А.Т² , Дуйсекова М.Т² , Желдибаева А.М.² 

¹М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті (Шымкент қ., Қазақстан)

²Аймақтық инновациялық университеті (Шымкент қ., Қазақстан)

*e-mail: farida777-84@mail.ru

ЖОО ЖАҒДАЙЫНДА ПСИХОЛОГ-СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Мақалада психология мамандығы бойынша білім алатын студенттердің зерттеушілік дағдыларын қалыптастыру мәселесі жан-жақты қарастырылады. Зерттеу тақырыбының өзектілігі қазіргі жоғары білім беру жүйесінде болашақ мамандардың ғылыми-зерттеу әрекетіне ерте араласуы мен зерттеушілік құзыреттілікті дамытуға қойылатын талаптардың артуымен түсіндіріледі. Отандық және шетелдік еңбектерге жасалған теориялық талдау зерттеушілік дағдыларды қалыптастырудың негізгі тәсілдерін айқындауға мүмкіндік берді. Авторлар зерттеушілік әрекетті оқу процесіне кіріктірудің және инновациялық білім беру технологияларын қолданудың тиімділігін атап өтеді. Эксперименттік зерттеу авторлық білім беру бағдарламасының тиімділігін тексеруге бағытталды, бағдарлама жобалық тапсырмалар, проблемалық оқыту элементтері және цифрлық ресурстарды қамтыды. Нәтижелер студенттердің зерттеушілік дағдыларының дамуында оң өзгерістерді көрсетті: мәселені тұжырымдау, әдісті таңдау, нәтижелерді талдау және ғылыми қорытынды жасау қабілеттері артты. Ғылыми жаңалығы – зерттеушілік дағдыларды қалыптастырудың теориялық негіздерін нақтылау және оларды дамытуға ықпал ететін педагогикалық шарттарды айқындау. Практикалық маңыздылығы – бағдарламаны болашақ педагог-психологтарды даярлауға бағытталған оқу процесіне енгізу мүмкіндігімен байланысты.

Түйінді сөздер: зерттеушілік дағдылар, студент-психологтар, жоғары білім, эксперимент, жобалық оқыту, цифрлық технологиялар.

Сахиева Ф.А.^{1*}, Утебаева А. Т.², Дуйсекова М. Т.², Желдибаева А.М.²

¹М. Южно-Казахстанский университет имени Ауэзова (Шымкент, Казахстан)

²Региональный инновационный университет (Шымкент, Казахстан)

*e-mail: farida777-84@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация

В статье анализируется проблема формирования исследовательских навыков у студентов-психологов в условиях высшего образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных не только овладеть теоретическими знаниями, но и применять методы научного исследования для решения профессиональных задач. Теоретический анализ отечественных и зарубежных трудов позволил уточнить сущность исследовательской компетентности и выявить основные подходы к её развитию. Особое внимание уделено интеграции исследовательской деятельности в образовательный процесс и использованию инновационных педагогических технологий. Экспериментальное исследование включало апробацию авторской программы, основанной на проектных заданиях, элементах проблемного обучения и цифровых ресурсах. Полученные результаты показали положительную динамику в формировании исследовательских умений студентов: постановка проблемы, выбор методов, анализ данных и формулирование научных выводов. Научная новизна работы заключается в конкретизации теоретических оснований формирования исследовательских навыков и определении педагогических условий, обеспечивающих их эффективное развитие. Практическая значимость определяется возможностью внедрения предложенной программы в учебный процесс вузов для повышения качества подготовки будущих педагогов-психологов

Ключевые слова: исследовательские навыки, студенты-психологи, высшее образование, эксперимент, проектное обучение, цифровые технологии.

Sakhieva F.A.¹, Utebaeva A. T.², Duisekova M. T.², Zheldibaeva A.M.²

¹ M.Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan)

²Regional Innovation University (Shymkent, Kazakhstan)

*e-mail: farida777-84@mail.ru

FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN A UNIVERSITY SETTING

Abstract

The article examines the issue of developing research skills among psychology students in the context of higher education. The relevance of the study is explained by the growing demand for professionals capable of not only acquiring theoretical knowledge but also applying research methods to address professional challenges. A theoretical review of national and international studies clarified the concept of research competence and identified the main approaches to its development. Particular emphasis is placed on the integration of research activities into the educational process and the application of innovative pedagogical technologies. The experimental study tested an author-designed program that incorporated project-based tasks, elements of problem-based learning, and the use of digital resources. The findings demonstrated positive dynamics in the development of students' research skills, such as problem formulation, method selection, data analysis, and drawing scientific conclusions. The scientific novelty lies in the refinement of the theoretical foundations of research

skills formation and in the identification of pedagogical conditions that ensure their effective development. The practical significance is determined by the potential integration of the proposed program into university curricula aimed at improving the quality of training future educational psychologists.

Keywords: research skills, psychology students, higher education, experiment, project-based learning, digital technologies.

Кіріспе. Қазақстанның жоғары білім беру жүйесіндегі заманауи өзгерістер дайын білімді игеріп қана қоймай, жаңаларын өз бетінше жасай алатын мамандарды даярлауға сапалы жаңа тәсілді талап етеді. Ғылым мен технологияның қарқынды дамуы жағдайында Педагогика және психология саласындағы болашақ мамандардың зерттеу дағдыларын қалыптастыру ерекше маңызға ие. Білім беру ортасында жұмыс істейтін психолог аналитикалық ойлаудың жоғары деңгейіне, зерттеу мәселелерін тұжырымдау және шешу, нәтижелерді түсіндіру және оларды практикалық іс-әрекетте қолдану қабілетіне ие болуы керек. Бұл құзыреттер түлектердің табысты кәсіби іске асырылуымен және олардың инновациялық қызметке дайындығымен тікелей байланысты. Қарастырылып отырған мәселенің өзектілігі де жаһандық тенденцияларға байланысты. Education 4.0 тұжырымдамасына және Қазақстан Республикасында ғылымды дамытудың стратегиялық бағыттарына сәйкес ғылыми ізденіс, сыни талдау және цифрлық сауаттылық дағдыларын меңгерген мамандарды даярлауға ерекше назар аударылады [1]. Қазақстан Республикасы Президентінің Жолдауында Қ.Ж. Тоқаевтың "Әділетті Қазақстан: бәріміз және әрқайсымыз үшін. Қазір және әрдайым" (2022) қоғамда және еңбек нарығында сұранысқа ие заманауи зерттеу құзыреттіліктері бар кадрларды даярлау сапасын арттыру қажеттігі атап өтілді [2].

Соңғы жылдардағы ғылыми зерттеулер студенттерді жобалық-зерттеу жұмыстарына тарту олардың тәуелсіздігін, бастамашылығын және сыни ойлауын дамытуға ықпал ететіндігін көрсетеді. Психология студенттері үшін бұл әсіресе маңызды, өйткені олардың болашақ мамандығы эмпирикалық зерттеулер жүргізуді, күрделі психологиялық-педагогикалық процестерді диагностикалауды, талдауды және түсіндіруді қамтиды.

Сонымен қатар, Қазақстанның бірқатар жоғары оқу орындарындағы педагогикалық практиканың нәтижелері студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастырудың жеткіліксіз деңгейін көрсетеді. Олардың көпшілігі ғылыми мәселені тұжырымдауда, зерттеу әдістерін таңдауда, алынған мәліметтерді өңдеуде және түсіндіруде қиындықтарға тап болады. Бұл зерттеу құзыреттілігін дамытуға бағытталған білім беру бағдарламалары мен әдістемелерін мақсатты түрде енгізу қажеттілігін көрсетеді.

Осылайша, ЖОО жағдайында психолог-студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастыру Қазақстандағы қазіргі заманғы жоғары білім берудің басым міндеттерінің бірі болып табылады. Бұл міндетті шешу болашақ мамандарды кәсіби даярлау сапасын арттырып қана қоймай, елдің ғылыми әлеуетін дамытуды қамтамасыз етеді.

Бұл жұмыстың мақсаты университет жағдайында психолог студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастырудың педагогикалық жағдайларын әзірлеу және сынақтан өткізу, сондай-ақ зерттеу құзыреттілігін дамытуға бағытталған авторлық білім беру бағдарламасын енгізудің тиімділігін анықтау болып табылады.

Мақсатқа жету үшін келесі міндеттер анықталды: 1. Отандық және шетелдік тәжірибе контекстінде жоғары сынып оқушыларының зерттеу дағдыларын қалыптастырудың теориялық және әдіснамалық негіздерін талдау; 2. Эксперименттің белгіленген кезеңінде психолог студенттердің зерттеу дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтаңыз; 3. Студенттердің зерттеу құзыреттілігін дамытуға бағытталған авторлық білім беру бағдарламасын әзірлеу және енгізу; 4. Эксперименттік оқыту жағдайында ұсынылған бағдарламаның тиімділігін тексеріңіз; 5. Бақылау және эксперименттік топтардың нәтижелерін салыстырыңыз және зерттеу дағдыларын дамытудағы оң динамиканы анықтаңыз; 6. Бағдарламаны Қазақстанның жоғары оқу орындарының білім беру процесіне енгізу бойынша практикалық ұсынымдарды тұжырымдау.

Жұмыстың теориялық маңыздылығы студенттердің зерттеу дағдыларының мәнін түсіну тәсілдерін жүйелеу, "болашақ психологтың зерттеу құзыреттілігі" ұғымының мазмұнын нақтылау, сондай-ақ олардың қалыптасуына ықпал ететін педагогикалық жағдайларды негіздеу болып табылады. Зерттеудің практикалық маңыздылығы Қазақстанның жоғары оқу орындарында педагогикалық және психологиялық мамандықтардың студенттерін даярлау процесінде әзірленген білім беру бағдарламасын қолдану мүмкіндігімен байланысты. Әзірленген тапсырмалар мен әдістемелік ұсыныстарды оқытушылар оқу-зерттеу жұмыстарын, жобалық тапсырмалар мен практикалық сабақтарды ұйымдастыруда қолдана алады. Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері элективті пәндерді, академиялық жазу курстарын және ғылыми зерттеу әдістемесін әзірлеуге, сондай-ақ студенттердің ғылыми қызметін олардың кәсіби дайындығымен біріктіруге негіз бола алады. Зерттеудің ғылыми жаңалығы қазақстандық жоғары оқу орындары жағдайында алғаш рет психолог-студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған жобалық, проблемалық және цифрлық оқыту элементтерін қамтитын кешенді білім беру бағдарламасы сынақтан өткізілгендігінде. Зерттеу барысында зерттеу құзыреттілігін дамытудың оң динамикасын қамтамасыз ететін педагогикалық жағдайлар анықталды және сипатталды.

Негізгі бөлім. Жоғары мектеп студенттерінде зерттеу дағдыларын қалыптастыру проблемасын көптеген отандық және шетелдік ғалымдар қарастырады. Педагогикалық және психологиялық ғылымда зерттеу дағдылары ақпаратты өз бетінше іздеу, талдау, жүйелеу және түсіндіру, сондай-ақ ғылыми міндеттерді қою және шешу үшін қажетті дағдылардың жиынтығы ретінде түсіндіріледі. Қазақстандық ғалымдардың зерттеулері де студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастырудың маңыздылығын көрсетеді. Мысалы, М.М. Момбекова болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығында зерттеу құзыреттерін дамытудың педагогикалық шарттарын айқындайды [3]. Р.А. Жунусова және әріптестері жаратылыстану пәндерін оқытуда студенттердің зерттеу қабілеттерін жетілдірудің тиімді әдістерін талдаған [4]. А. Абдыкдырова еңбектерінде зерттеу мәдениетін қалыптастыру білім алушылардың интеллектісін дамыту мен педагогикалық жағдайларды тиімді ұйымдастыруға тікелей байланысты екені дәлелденген [5]. Ал К.Б. Алипина мен А.А. Китапбаева болашақ мамандардың ғылыми-ізденіс құзыреттерін қалыптастыру оқу процесінің ажырамас бөлігі болуы тиіс екенін атап көрсетеді [6]. Қазақстанның жоғары білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында зерттеу құзыреттілігін дамыту мәселесі ерекше өзекті болып отыр. Қазақстан Республикасының Білім және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына сәйкес негізгі бағыттар Білім беруді, ғылым мен практиканы интеграциялау, сондай-ақ студенттерді ғылыми-зерттеу қызметіне тарту болып табылады. Әлемдік тәжірибеде студенттердің зерттеу құзыреттілігін дамыту бойынша айтарлықтай тәжірибе жинақталды. Holmes & Wieman зерттеу тәжірибесі мен зертханалық сабақтарды салыстырмалы талдады [7]. Vieno, Rogers және Campbell зерттеу дағдылары ұғымын кеңейтуді ұсынады [8]. Graves & Light зерттеу қызметіне дайындықтағы есептеу әдістерінің рөлін сипаттайды [9]. Көптеген зерттеулерге қарамастан, мәселе жеткілікті түрде шешілмеген күйінде қалып отыр. Көптеген авторлар психология студенттерінің ғылыми дереккөздермен жұмыс істеу дағдыларының төмен деңгейіне ие болуы, зерттеу әдістемесін таңдауда және нәтижелерді түсіндіруде қиындықтарға тап болуы сирек емес екенін атап өтті. Проблемалық оқыту тұжырымдамасы Dewey еңбектерінде қарастырылған [10]. Студенттердің тәжірибелік оқыту үлгісі Kolb теориясына сүйенеді [11]. Ғылыми-зерттеу әдіснамасы бойынша еңбектерді Creswell толық сипаттайды [12].

Еуропа университеттерінде кең таралған Research-based Learning моделі студенттерді ғылыми жобаларға біртіндеп енгізуді және ғылыми жетекшілермен тығыз қарым-қатынасты қамтиды. Бұл академиялық жазу дағдыларын қалыптастыруға, эмпирикалық зерттеулер жүргізуге және өзіндік ғылыми идеяларды дамытуға мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, жобалық-зерттеу қызметі студенттердің ақпаратты өз бетінше іздеу, деректерді талдау және оларды түсіндіру дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді. Мысалы, В. Healey

және А. Jenkins студенттерді ерте оқыту курстарынан бастап ғылыми зерттеулерге тарту қажеттілігін атап көрсетеді, бұл кәсіби сәйкестілік пен зерттеу мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді. Healey және Jenkins студенттерді ғылыми қызметке ерте тартудың маңыздылығын көрсетеді [13]. Арын ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша оқу құралында бұл процестерді нақтылайды [14].

Қазақстандық жоғары оқу орындарында зерттеу қызметінің теориялық дайындығы мен практикалық дағдылары арасындағы алшақтық байқалады. Осылайша, келесі шешілмеген мәселелерді бөліп көрсетуге болады: ЖОО-да зерттеу дағдыларын қалыптастырудың тұтас жүйесін құру қажеттілігі; инновациялық педагогикалық технологияларды жеткіліксіз пайдалану (жобалық оқыту, проблемалық оқыту, цифрлық ресурстар); студенттердің зерттеу жұмысының кәсіби қызмет тәжірибесімен әлсіз интеграциясы; болашақ педагог-психологтарды даярлау ерекшелігіне бейімделген әдістемелік материалдар мен бағдарламалардың тапшылығы.

Ғылыми әдебиеттерді талдау зерттеу дағдыларын қалыптастыру жоғары білімнің өзекті міндеті екенін көрсетеді. Әр түрлі тәсілдер мен модельдер бар, алайда Қазақстан жағдайында ұлттық басымдықтарды, еңбек нарығының талаптарын және болашақ психологтарды даярлау ерекшелігін ескеретін бейімделген білім беру бағдарламасын құру талап етіледі. Бұл жұмыстың мақсаты университет жағдайында психолог студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастырудың педагогикалық жағдайларын әзірлеу және сынақтан өткізу, сондай-ақ зерттеу құзыреттілігін дамытуға бағытталған авторлық білім беру бағдарламасын енгізудің тиімділігін анықтау болып табылады.

Ғылыми зерттеу әдіснамасы. Зерттеу Аймақтық инновациялық университеті және М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетті (Шымкент қ.) базасында жүргізілді. Бұл ЖОО-ры таңдалды, өйткені онда "Педагогика және психология", «Әлеуметтік салада психолог - кеңесшілерді даярлау» бағыты бойынша мамандар даярлау жүзеге асырылады, сондай-ақ тәжірибеге бағдарланған оқытуды қоса алғанда, инновациялық білім беру тәсілдері белсенді енгізілуде. Экспериментке 6B011- "Педагогика және психология", 6B03130 - «Әлеуметтік салада психолог - кеңесшілерді даярлау» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын 2-3 курстың 40 студенті қатысты. Зерттеу мақсатында эксперименттік топ (20 студент) және бақылау тобы (20 студент) құрылды. Қосу критерийлері: психологиялық бейін бойынша оқыту, психология және педагогика бойынша базалық пәндерден өту, студенттердің қатысуға ерікті келісімі.

Эксперимент үш кезеңнен тұрды: 1. Анықтау кезеңі (2 апта) – сауалнама, тест тапсырмаларын орындау және практикалық шағын тапсырма ("берілген тақырып бойынша зерттеу жоспарын құру") арқылы студенттердің зерттеу дағдыларының бастапқы деңгейі анықталды; 2. Қалыптастырушы кезең (6 апта) - эксперименттік топтың оқу процесіне" психологтың зерттеу қызметінің негіздері " қосымша модулі енгізілді: зерттеу әдіснамасы бойынша шағын дәрістер (проблеманы қою, гипотезаны тұжырымдау, әдістерді таңдау) ; практикалық тапсырмалар (ғылыми базаларда әдебиеттерді іздеу, мақалалардың аннотациясы, әдебиеттерге шолу жасау); психологияның өзекті тақырыбы бойынша топтық жобалық зерттеу, содан кейін қорғау. Бақылау тобы қосымша тапсырмаларсыз стандартты оқу бағдарламасы бойынша оқыды; 3. Бақылау кезеңі (2 апта) – анықтау кезеңіндегідей әдістерді қолдана отырып, зерттеу дағдыларын қайта диагностикалау.

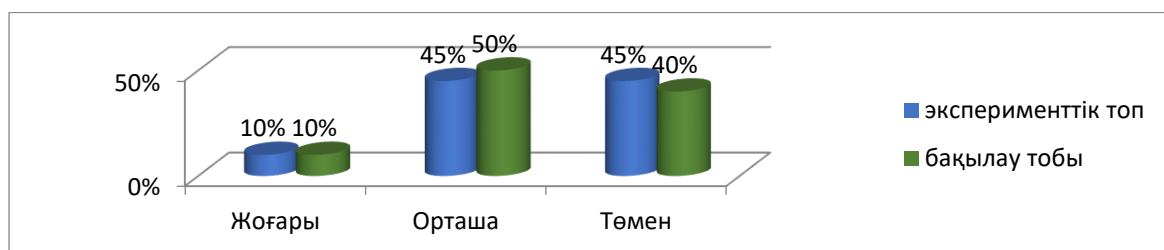
Зерттеу жұмысында келесі әдістер кешені қолданылды: - Сауалнама-зерттеу қызметіне мотивацияны анықтау. - Тест тапсырмалары-әдіснаманың білімін тексеру (зерттеу құрылымы, әдістерді таңдау, көздермен жұмыс). - Практикалық тапсырма-зерттеудің шағын жобасын құру (тақырып, мақсат, гипотеза, әдістер). - Сараптамалық бағалау-кафедра оқытушылары студенттердің жобалық жұмыстарын критерийлер бойынша бағалады: проблеманы қою, зерттеу логикасы, әдістердің дұрыстығы, нәтижелерді талдау сапасы. - Статистикалық өңдеу әдістері-топтар бойынша орташа мәндерді есептеу, анықтау және бақылау кезеңдеріндегі көрсеткіштер динамикасын салыстыру.

Зерттеу дағдыларының деңгейі төрт критерий бойынша анықталды: 1. Когнитивті (зерттеу әдістемесін білу). 2. Операциялық (жоспар құру және әдістерді таңдау мүмкіндігі). 3. Рефлексивті (талдау және қорытынды жасау мүмкіндігі). 4. Мотивациялық (зерттеу қызметіне қызығушылық). Бағалау үш деңгейлі шкала бойынша жүргізілді: төмен, орташа, жоғары деңгей.

Нәтижелері мен талқылама. іріктеме. Анықтау кезеңінде эксперименттік және бақылау топтарының студенттерінде зерттеу дағдыларының қалыптасуының бастапқы деңгейлері анықталды. Деректер 1-кестеде келтірілген.

Кесте 1. Студенттердің анықтау кезеңіндегі зерттеу дағдыларының қалыптасу деңгейі (%)

Деңгей	эксперименттік топ (n=20)	бақылау тобы (n=20)
Жоғары	10 % (2 студент)	10% (2 студент)
Орташа	45 % (9 студент)	50% (10 студент)
Төмен	45% (9 студент)	40 % (8 студент)

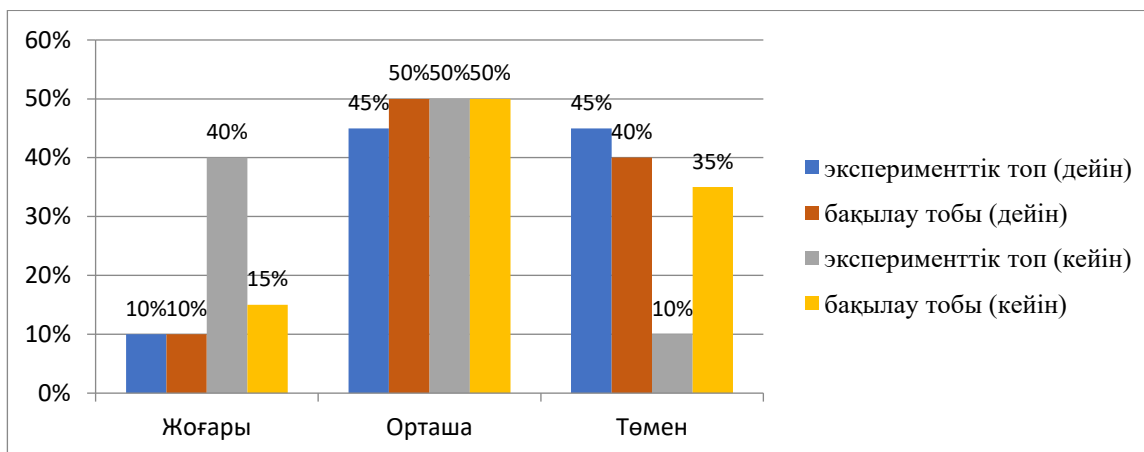


Сурет 1. ЭТ пен БТ -ғы студенттердің зерттеу дағдыларының қалыптасу деңгейі (анықтау кезеңіндегі)

Екі топта да зерттеу дағдыларының орташа және төмен деңгейі басым болды. Жеке студенттер ғана жоғары деңгейге ие болды (10 %). Белгіленген кезеңдегі топтар арасындағы айырмашылықтар статистикалық маңызды болған жоқ. Бұл нәтижелер психолог-студенттерінің зерттеу құзыреттерін қалыптастыру бойынша мақсатты жұмыс қажеттілігін растайды, өйткені олардың көпшілігі проблеманы қоюда, әдістерді таңдауда және ғылыми жұмыстың нәтижелерін жобалауда қиындықтарға тап болады. Бақылау кезеңі "Психологтың зерттеу қызметінің негіздері" модулін іске асырғаннан кейін эксперименттік топта зерттеу дағдылары деңгейінің оң динамикасы байқалды. Қорытынды деректер 2-кестеде келтірілген.

Кесте 2 - Бақылау кезеңінде студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастыру деңгейі (%)

Деңгей	эксперименттік топ (n=20)	бақылау тобы (n=20)
Жоғары	40 % (8 студент)	15 % (3 студент)
Орташа	50 % (10 студент)	50% (10 студент)
Төмен	10 % (2 студент)	35% (7 студент)



Сурет 2. Студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастыру деңгейінің (%) өсу динамикасы (бақылау кезеңі)

Эксперименттік топта зерттеу дағдылары жоғары студенттер саны 10% - дан 40% - ға дейін өсті, ал төмен деңгейлер 4 еседен астам (45% - дан 10% - ға дейін) қысқарды. Бақылау тобында айтарлықтай өзгерістер болған жоқ: жоғары деңгей тек 5% - ға өсті, деңгейі төмен студенттердің үлесі айтарлықтай жоғары болып қалды (35 %). Алынған нәтижелер білім беру процесіне зерттеу дағдыларын дамытуға бағытталған қосымша сабақтарды қосу студенттердің зерттеу құзыреттілігінің айтарлықтай өсуіне ықпал ететіндігін көрсетеді. Эксперименттік топтың студенттері зерттеу міндеттерін сауатты тұжырымдауды, әдістерді таңдауды негіздеуді, әдебиеттермен жұмыс істеуді және академиялық стандарттар бойынша нәтижелерді рәсімдеуді үйренді. Дәстүрлі бағдарламамен айналысатын бақылау тобы айтарлықтай оң динамика көрсеткен жоқ. Осылайша, зерттеу қызметі бойынша арнайы модульдер мен жобалық тапсырмаларды енгізу психолог студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастырудың тиімді педагогикалық шарты болып табылады.

Қорытынды. Зерттеу университет жағдайында психолог студенттердің зерттеу дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктерін анықтауға және қосымша оқу модульдері мен жобалық тапсырмаларды қолданудың тиімділігін анықтауға мүмкіндік берді. Негізгі тұжырымдар: 1. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау студенттердің зерттеу құзыреттілігін дамыту мәселесі отандық және шетелдік ғылымда өзекті болып қала беретінін көрсетті. Студенттердің академиялық жазуы мен ғылыми дайындығы бойынша жұмыстардың болуына қарамастан, ЖОО тәжірибесінде зерттеу дағдыларын дамыту бойынша мақсатты бағдарламалардың тапшылығы сақталуда. 2. Эксперименттің анықтаушы кезеңі студенттердің көпшілігінде зерттеу дағдыларының деңгейі орта және төмен деңгейде екенін анықтады, бұл олардың дамуы үшін педагогикалық жағдайларды енгізу қажеттілігін растайды. 3. "Психологтың зерттеу қызметінің негіздері" модулін қамтитын қалыптастырушы кезең зерттеу дағдыларын дамытуға оң әсерін көрсетті: жоғары деңгейдегі студенттердің үлесі 10% - дан 40% - ға дейін өсті, ал төмен деңгейдегі студенттер саны 10% - ға дейін қысқарды. 4. Дәстүрлі бағдарламамен айналысатын бақылау тобы ұсынылған эксперименттік модельдің тиімділігін растайтын маңызды өзгерістерді көрсетпеді. 5. Зерттеудің практикалық маңыздылығы педагогикалық және психологиялық мамандықтардың студенттерін даярлау жүйесінде әзірленген тәсілді қолдану мүмкіндігі болып табылады. Әдістемелік ұсынымдар мен жұмыс нысандары (практикалық тапсырмалар, жобалық зерттеулер, тренингтер) Қазақстанның жоғары оқу орындарының білім беру бағдарламаларына енгізілуі мүмкін. Зерттеудің ғылыми жаңалығы Қазақстандық жоғары оқу орындарының жағдайында жұмыстың дәрістік, практикалық және жобалық нысандарының үйлесіміне негізделген зерттеу дағдыларын қалыптастыру бағдарламасы сыналды. Оның тиімділігі эксперименталды

түрде дәлелденді, бұл студенттердің зерттеу құзыреттілігін дамытудың мүмкін педагогикалық шарттары туралы түсініктерді кеңейтеді. Ұсыныстар : 1. "Педагогика және психология" мамандығы бойынша оқу жоспарларына зерттеу дағдыларын дамытуға бағытталған элективті пәндер мен модульдерді енгізу. 2. Оқу процесінде жобалық әдістерді, Топтық зерттеу жұмыстарын және цифрлық ресурстарды (ғылыми базалар, электрондық кітапханалар) белсенді пайдалану. 3. Академиялық жазу және жарияланымдарды дайындау бойынша жүйелі тренингтер мен шеберлік сыныптарын ұйымдастыру. 4. Студенттерді білім беру процесінің бөлігі ретінде ғылыми-зерттеу конференцияларына, конкурстарға және гранттық жобаларға қатысуға тарту.

Осылайша, зерттеу нәтижелері психология студенттерінің зерттеу дағдыларын қалыптастыру қазіргі педагогикалық технологияларға негізделген білім беру қызметін мақсатты түрде ұйымдастырған жағдайда мүмкін және тиімді болатындығын растайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Момбекова М. М. Создание педагогических условий для формирования исследовательской компетенции студентов // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». – 2025. – №1 (117). – С. 82-90.
2. Токаев К.-Ж. Послание Президента Республики Казахстан «Справедливый Казахстан – для всех и для каждого». 1 сентября 2022. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.akorda.kz> (дата обращения: 22.09.2025).
3. Момбекова М. М. Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей иностранного языка в условиях вуза // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». – 2024. – №1 (113). – С. 20-28.
4. Жунусова Р. А., Сейтханова А. К., Киссабекова А. А., Алина А. В. Формирование исследовательских способностей студентов при изучении дисциплины «Оптика» // Recent Contributions to Physics. – 2023. – №3(86). – DOI: 10.26577/RCPH.2023.v86.i3.010.
5. Абдыкдырова А. Конкретные условия для развития интеллекта студентов в рамках педагогических условий и исследовательской культуры // 3i: Intellect, Idea, Innovation. – 2022. – №4 (2021).
6. Алипина К. Б., Кутапбаева А. А. Формирование научно-исследовательских компетенций обучающихся // Вестник университета Ясави. – 2023. – №130.
7. Holmes N. G., Wieman C. E. Examining and contrasting the cognitive activities engaged in undergraduate research experiences and lab courses // International Journal of STEM Education. – 2016. – Vol. 3. – P. 12.
8. Vieno K., Rogers K. A., Campbell N. Broadening the Definition of “Research Skills” to Enhance Students’ Competence across Undergraduate and Master’s Programs // Education Sciences. – 2022. – Vol. 12, No. 10. – P. 642. DOI: 10.3390/educsci12100642.
9. Graves A. L., Light A. D. Hitting the Ground Running: Computational physics education to prepare students for computational physics research // Computers & Education. – 2020. – Vol. 159. – P. 104003.
10. Дьюи Дж. Как мы мыслим. – Бостон: D. C. Heath & Co., 1910.
11. Кольб Д. А. Экспериментальное обучение: Опыт как основа обучения и развития. – 1984.
12. Кресвелл Дж. У. Образовательные исследования: Планирование, проведение и оценка количественных и качественных исследований. – 5-е изд. – Бостон: Pearson, 2018.
13. Healey M., Jenkins A. Developing Undergraduate Research and Inquiry. – York. - 2009.
14. Арын Е. М. Методология научных исследований: учебное пособие. – Алматы. - 2016. – 302 с.

References:

1. Mombekova, M. M. (2025). Creating pedagogical conditions for the formation of students' research competence. *Bulletin of Karaganda University. Pedagogy Series*, 1(117), 82-90.
2. Tokayev, K.-Zh. (2022). Address of the President of the Republic of Kazakhstan "A Just Kazakhstan – for everyone and for each". September 1, 2022. Available at: <https://www.akorda.kz> (accessed 22 Sep 2025).
3. Mombekova, M. M. (2024). Formation of research competence of future foreign language teachers in a university setting. *Bulletin of Karaganda University. Pedagogy Series*, 1(113), 20-28.
4. Zhunussova, R. A., Seitkhanova, A. K., Kissabekova, A. A., & Alina, A. V. (2023). Formation of students' research abilities in studying the discipline "Optics". *Recent Contributions to Physics*, 3(86). <https://doi.org/10.26577/RCPH.2023.v86.i3.010>
5. Abdykadyrova, A. (2022). Specific conditions for the development of students' intelligence within pedagogical conditions and research culture. *3i: Intellect, Idea, Innovation*, 4(2021).
6. Alipina, K. B., & Kitapbaeva, A. A. (2023). Formation of students' research competences. *Bulletin of Yasavi University. Pedagogy and Teaching Methods Series*, 130.
7. Holmes, N. G., & Wieman, C. E. (2016). Examining and contrasting the cognitive activities engaged in undergraduate research experiences and lab courses. *International Journal of STEM Education*, 3, 12.
8. Vieno, K., Rogers, K. A., & Campbell, N. (2022). Broadening the Definition of "Research Skills" to Enhance Students' Competence across Undergraduate and Master's Programs. *Education Sciences*, 12(10), 642. <https://doi.org/10.3390/educsci12100642>
9. Graves, A. L., & Light, A. D. (2020). Hitting the Ground Running: Computational physics education to prepare students for computational physics research. *Computers & Education*, 159, 104003.
10. Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath & Co.
11. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
12. Creswell, J. W. (2018). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (5th ed.). Boston: Pearson.
13. Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York:
14. Aryn, E. M. (2016). *Methodology of Scientific Research: Textbook*. Almaty: Ekonomika.

Авторлар туралы мәлімет:

Сахиева Ф.Ә. – хат-хабар авторы, PhD, «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының доценті, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан. E-mail: farida777-84@mail.ru

Утебаева А.Т. – Стратегиялық даму және цифрландыру жөніндегі проректор, Аймақтық инновациялық университеті, Қазақстан. E-mail: zav_alia@mail.ru

Дүйсекова М.Т. – магистр, аға оқытушы, «Жалпы білім беру пәндері» кафедрасы, Аймақтық инновациялық университеті, Қазақстан. E-mail: mariyash_2019@mail.ru

Желдібаева А.М. – магистр, аға оқытушы, «Жалпы білім беру пәндері» кафедрасы, Аймақтық инновациялық университеті, Қазақстан. E-mail: zheldibaeva.606@mail.ru

Сведения об авторах:

Сахиева Ф.Ә. – автор для корреспонденции, PhD, доцент кафедры «Общая педагогика и психология», Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: farida777-84@mail.ru

Утебаева А.Т. – проректор по стратегическому развитию и цифровизации, Региональный инновационный университет, Казахстан. E-mail: zav_alia@mail.ru

Дүйсекова М.Т. – магистр, старший преподаватель кафедры «Общие образовательные дисциплины», Региональный инновационный университет, E-mail: mariyash_2019@mail.ru

Желдибаева А.М. – магистр, старший преподаватель кафедры «Общие образовательные дисциплины», Региональный инновационный университет, E-mail: zheldibaeva.606@mail.ru

Information about the authors:

Sakhiyeva F.A. – corresponding author, PhD, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: farida777-84@mail.ru

Utebayeva A.T. – Vice-Rector for Strategic Development and Digitalization, Regional Innovative University, Kazakhstan. E-mail: zav_alia@mail.ru

Duysekova M.T. – Master's degree holder, Senior Lecturer of the Department of General Education Disciplines, Regional Innovative University, Kazakhstan. E-mail: mariyash_2019@mail.ru

Zheldibayeva A.M. – Master's degree holder, Senior Lecturer of the Department of General Education Disciplines, Regional Innovative University, E-mail: zheldibaeva.606@mail.r

КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.019>

Валиева А.Б.¹ * , Токалыгыль Ю.С. ¹, Соколова К.И. ¹

¹ Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан)

*e-mail: anarabv@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОК: ОТ ДИАГНОСТИКИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ

Аннотация

Статья посвящена исследованию гендерных особенностей синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у студенток, совмещающих учёбу и работу. Особое внимание уделяется тому, как симптомы СДВГ проявляются у женщин - в отличие от мужчин, у них чаще преобладают внутренние проявления, такие как рассеянность, тревожность и низкая стрессоустойчивость, тогда как гиперактивность может быть выражена слабее. Это часто приводит к поздней диагностике и, как следствие, к недостаточной поддержке в учебной и профессиональной деятельности. Также рассматривается высокая степень коморбидности СДВГ у женщин, что дополнительно усложняет постановку диагноза. В рамках исследования использовалась методика Adult ADHD Self-Report Scale, рекомендованная Всемирной организацией здравоохранения. Интервью было проведено среди 77 студенток в возрасте от 18 до 21 года, обучающихся в университете г. Астана. Все участницы совмещали учёбу с работой. У 26 из них были выявлены признаки СДВГ. В дальнейшем проводился дополнительный опрос, направленный на выявление влияния симптомов на успеваемость, концентрацию, взаимодействие с преподавателями и организацию времени. Результаты подчеркивают необходимость разработки стратегий поддержки в образовательной среде.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, образование, ADHD, ASRS, стимминг, академическая деятельность, социальная адаптация, профессиональная деятельность.

Валиева А.Б. ¹ * , Токалыгыль Ю.С. ¹, Соколова К.И. ¹

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

*e-mail: anarabv@mail.ru

СТУДЕНТ ҚЫЗДАРДА ЗЕЙІН ЖЕТКІЛІКСІЗДІК ПЕН ГИПЕРБЕЛСЕНДІЛІК СИНДРОМЫНЫҢ КӨРІНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ: ДИАГНОСТИКАДАН БІЛІМ БЕРУ ҚОЛДАУҒА ДЕЙІН

Аңдатпа

Мақала оқу мен жұмысты біріктіретін студент қыздардағы зейін жеткіліксіздік пен гиперактивтілігінің (ЗЖГС) гендерлік ерекшеліктерін зерттеуіне арналған. ЗЖГС белгілері әйелдерде қалай пайда болатынына ерекше назар аударылады, олардың еркектерден айырмашылығы, алаңдаушылық, мазасыздық және стресске төмен төзімділік сияқты ішкі көріністер басым болады, ал гипербелсенділік әлсіздеу болуы мүмкін. Бұл көбінесе кеш

диагностикаға және сол себептен оқу және кәсіби қызметте қолдаудың жеткіліксіздігіне әкеледі. Сонымен бірге әйелдерде коморбидтіліктің жоғары дәрежесі байқалады, бұл диагнозды одан әрі қиындатады. Зерттеу аясында Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы ұсынған Adult ADHD Self-Report Scale әдісін қолданды. Сұхбат Астана қаласы университеттерінде оқитын 18-21 жас аралығындағы 77 студент қыздардың арасында жүргізілді. Барлық қатысушылар оқу мен еңбек іс-әрекетін қатар алып жүреді. Олардың 26-сында ЗЖГС белгілері анықталды. Кейін симптомдардың оқу үлгеріміне, шоғырлануға, оқытушылармен өзара әрекеттесуге және уақытты ұйымдастыруға әсерін анықтауына бағытталған қосымша сауалнама жүргізілді.

Түйін сөздер: зейін жеткіліксіздік пен гипербелсенділік синдромы, білім беру, ADHD, ASRS, стимминг, академиялық іс-әрекет, әлеуметтік бейімделу, кәсіби іс-әрекет.

A.Valiyeva¹*, Y.Tokatligil¹, K.Sokolova¹

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan)
e-mail: anarabv@mail.ru

FEATURES OF ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY SYNDROME IN FEMALE STUDENTS: FROM DIAGNOSIS TO EDUCATIONAL SUPPORT

Abstract

The article is devoted to the study of gender peculiarities of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in female students combining study and work. Particular attention is paid to the way ADHD symptoms manifest themselves in women - unlike men, they are more often dominated by internal manifestations such as absent-mindedness, anxiety and low stress tolerance, while hyperactivity may be less pronounced. This often leads to late diagnosis and, as a consequence, to inadequate support in academic and professional activities. The high degree of comorbidity of ADHD in women is also considered, which further complicates the diagnosis. The study used the Adult ADHD Self-Report Scale methodology recommended by the World Health Organization. The interview was conducted among 77 female students aged 18 to 21 who study at the University of Astana. All participants combined study and work. Signs of ADHD were revealed in 26 of them. Further additional survey was conducted to identify the impact of symptoms on academic performance, concentration, interaction with teachers and time organization. The results highlight the need to develop support strategies in the educational environment.

Key words: ADHD, education, ADHD, ASRS, stimming, academic performance, social adaptation, professional performance.

Введение. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – неврологическое расстройство, характеризующееся выраженными проблемами с гиперактивностью, вниманием и импульсивностью, что в значительной степени оказывает влияние на социальную, академическую и профессиональную деятельность человека, имеющего данное расстройство. Традиционно СДВГ чаще диагностируется у мужчин, чем у женщин. Синдром дефицита внимания и гиперактивности является одним из наиболее распространенных нарушений развития нервной системы: встречается у 5 до 7% детей и подростков, у 3 до 5% взрослого населения. Диагностика данного расстройства у взрослых намного сложнее из-за отсутствия специфических критериев и высокой его коморбидности с другими расстройствами [1].

Несмотря на активные исследования и разработку диагностических критериев (DSM-5, ICD-11), в отечественной практике продолжают существовать устойчивые мифы, которые препятствуют своевременной диагностике и адекватной помощи людям с СДВГ. Среди наиболее распространённых ошибочных суждений можно выделить представления о «детской

природе» СДВГ; наличии признаков СДВГ только у мужчин; необходимости большой нагрузки, занятости, физической активности для коррекции симптомов.

Одним из наиболее устойчивых заблуждений является мнение, что СДВГ - исключительно мужское расстройство. Это представление во многом основано на клинических наблюдениях, где мальчики чаще демонстрировали гиперактивное поведение, привлекающее внимание родителей и педагогов. Однако современные исследования показывают, что женщины и девочки с СДВГ чаще демонстрируют дефицит внимания, дезорганизованность, внутреннюю тревожность, но не гиперактивность [2]. Такие симптомы чаще остаются незамеченными, что ведёт к отсутствию своевременной диагностики и трудностям в выработке методов оказания помощи данной категории обучающихся или сотрудников. Более того, согласно исследованиям, у женщин с СДВГ чаще наблюдаются коморбидные состояния - тревожные расстройства, депрессия, расстройства пищевого поведения, что дополнительно усложняет диагностику [3,4]. Гендерно-информированная диагностика становится необходимостью для раннего выявления и поддержки женщин с СДВГ. Распространённое мнение, что СДВГ проходит с возрастом также не соответствует клиническим данным. Хотя у некоторых людей симптомы гиперактивности с возрастом могут уменьшаться, дефицит внимания и импульсивность часто сохраняются и трансформируются во взрослой жизни. Взрослые с СДВГ сталкиваются с трудностями в организации деятельности, соблюдении сроков, управлении эмоциями и поддержании стабильных социальных и профессиональных отношений [5].

По данным лонгитюдных исследований, у 50-70% детей с СДВГ симптомы сохраняются и во взрослом возрасте, хотя могут проявляться в иной форме [6]. Однако отсутствие официального диагноза в детстве нередко приводит к тому, что взрослые осознают наличие расстройства только после многолетних неудач в личной и профессиональной жизни.

До сих пор, многие невропатологи, педиатры, психологи, педагоги утверждают, что физическая нагрузка, интенсивный график и «максимальная занятость» помогут «избавиться от гиперактивности и рассеянности». Умеренная физическая активность действительно может временно улучшать концентрацию и общее самочувствие, особенно у детей, но обязательная нагрузка без учета индивидуальных особенностей человека с СДВГ может привести к обратному эффекту - к усилению симптомов, эмоциональному выгоранию, тревоге и чувству неуспешности. Особенно это характерно для женщин и взрослых, у которых симптомы часто сопровождаются хронической усталостью, прокрастинацией и чувством вины.

Недопонимание истинной природы СДВГ ведёт к стигматизации, самостигматизации и отказу от помощи. Особую тревогу вызывает ситуация с женщинами, чьи симптомы годами игнорируются, интерпретируются как лень или эмоциональная нестабильность. Формирование гендерно- и возрастно-чувствительной системы диагностики и поддержки - необходимое условие повышения качества жизни людей с СДВГ.

Актуальность исследования учебной деятельности студентов с синдромом дефицита внимания и гиперактивности продиктована потребностью в адаптации образовательных подходов под индивидуальные нужды обучающихся. СДВГ проявляется нарушениями внимания, импульсивностью и сложностями с организацией деятельности, оказывая значительное воздействие на успешность в учебе. В контексте современного высшего образования, характеризующегося интенсивным информационным потоком и сжатыми сроками обучения, сложности, обусловленные СДВГ, приобретают особую остроту. В рамках данного исследования предпринята попытка детально рассмотреть трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения.

Материалы и методы. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) представляет собой особенность нейроразвития, характеризующуюся стойкими паттернами невнимательности и/или гиперактивности-импульсивности, которые препятствуют функционированию и развитию психики. Как уже отмечают специалисты, СДВГ встречается у 5-10% детей и примерно у 3% взрослых [7]. Расхождение в показателях распространенности

между детским и взрослым возрастом, может указывать на потенциальную недостаточную диагностику, а также изменения в проявлении симптомов с течением времени, в особенности в отношении девушек.

Как уже отмечалось, исторически СДВГ рассматривался как преимущественно мужское расстройство. Это было обусловлено ранними диагностическими критериями, которые в большей степени опирались на гиперактивность [8]. Такой подход привел к тому, что девочки с менее очевидной симптоматикой, связанной с невнимательностью, оставались не диагностированными. Однако текущее соотношение распространенности (примерно 3:1 (при минимальном значении) мальчиков к девочкам в детстве и менее чем 2:1 во взрослом возрасте), предполагает значительную недооценку СДВГ у девушек в детском возрасте. Примечательно, что женщины, как правило, старше мужчин на момент постановки диагноза СДВГ [9]. Основные диагностические критерии СДВГ в DSM-5 и МКБ-11 включают два основных домена симптомов: невнимательность и гиперактивность-импульсивность [10]. Для постановки диагноза необходимо наличие определенного количества симптомов, присутствующих до определенного возраста (в DSM-5 – до 12 лет) и вызывающих нарушения в нескольких сферах жизни [11]. Выделяют три основных подтипа СДВГ: преимущественно невнимательный, преимущественно гиперактивно-импульсивный и комбинированный, при этом симптомы сохраняются с течением времени и оказывают значительное влияние на жизнедеятельность человека.

Женщины и девочки с СДВГ демонстрируют особые симптоматические проявления, характеризующиеся более выраженными внутренними симптомами (например, невнимательностью) по сравнению с внешними симптомами (например, импульсивностью и гиперактивностью), которые чаще наблюдаются у мальчиков. Гиперактивность у девочек может проявляться менее очевидно, например, в виде внутреннего беспокойства, чрезмерной болтливости или мелких движений, а не в виде деструктивного поведения [12]. Невнимательность, в свою очередь, может проявляться в виде легкой отвлекаемости, неорганизованности, чувства подавленности, забывчивости и недостатка явного усердия или мотивации. Важно отметить, что критерии DSM, первоначально разработанные на основе наблюдений за мальчиками, могут не в полной мере отражать интернализирующие и менее деструктивные симптомы, более распространенные у девочек. Также родители могут недооценивать нарушения и выраженность гиперактивных/импульсивных симптомов у девочек, одновременно переоценивая их у мальчиков.

Следует отметить повышенный риск самоповреждений и суицидальных наклонностей у девочек-подростков и женщин с СДВГ по сравнению с мужчинами с СДВГ или нейротипичными девочками. Также может наблюдаться повышенная эмоциональная лабильность и нарушения эмоциональной регуляции. Девочки с СДВГ более уязвимы к буллингу (физическому, социально-реляционному, кибербуллингу). Помимо этого, они склонны к более раннему началу половой жизни, что приводит к повышенному риску ИППП и незапланированных беременностей. Часто наблюдаются повышенный риск как отчисления из школы и академическая неуспеваемость, так и снижение самооценки и самовосприимчивости. Также гормональные изменения во время менструального цикла, беременности и менопаузы способны усугублять имеющиеся симптомы СДВГ [12].

Развитие компенсаторных механизмов у девочек, хотя и может показаться адаптивным, непреднамеренно способствует недостаточной диагностике, задерживая необходимое вмешательство и поддержку. Девочки могут научиться скрывать свои трудности, чтобы соответствовать социальным ожиданиям, что приводит к тому, что родители и педагоги считают, что они справляются лучше, чем на самом деле. В качестве неадаптивных стратегий совладания они также могут использовать аддиктивные способы (алкоголь и наркотические вещества) [10]. Так, более поздняя диагностика у женщин подразумевает, что многие девочки проходят ключевые периоды развития без необходимого понимания и поддержки в отношении своего СДВГ, что потенциально влияет на их психическое здоровье, успеваемость

и социальные отношения. Эта задержка может быть связана с незаметным проявлением симптомов, маскированием или предвзятостью в процессе диагностики.

Помимо этого, важно затронуть тему коморбидности. У женщин с СДВГ чаще встречаются коморбидные внутренние расстройства, такие как тревожность и депрессия, по сравнению с мужчинами, у которых чаще наблюдаются внешние расстройства (оппозиционно-вызывающее расстройство, расстройство поведения). Эти состояния могут затруднять диагностику СДВГ, поскольку такие симптомы, как невнимательность или эмоциональная дисрегуляция, могут ошибочно приписываться тревожному или аффективному расстройству [9]. У недиагностированных женщин отмечается повышенный риск развития депрессивного расстройства с более ранним началом, большей продолжительностью эпизодов и более тяжелыми нарушениями [12]. У женщин с СДВГ также повышен риск развития расстройств пищевого поведения, а также расстройств личности. При этом женщины, особенно с травматичным опытом, чаще страдают пограничным расстройством личности, которое может маскировать основной СДВГ. К другим потенциальным коморбидным состояниям относятся нарушения сна, мигрени, ПМДР/тяжелый ПМС, расстройство обработки сенсорной информации, трудности в обучении, расстройство аутистического спектра и расстройства, связанные с употреблением психоактивных веществ [12]. Высокая распространенность и широкий спектр коморбидных состояний у девочек с СДВГ подчеркивают важность комплексной оценки и целостного подхода к лечению, учитывающего взаимодействие этих состояний.

Анализ современных эмпирических и обзорных исследований определил научный интерес авторов к изучению специфики проявлений СДВГ у девушек, обучающихся в вузах. Цель данного исследования - изучение влияния проявлений СДВГ на академическую и профессиональную деятельность девушек 18-21 года.

Для правильного понимания процедуры исследования, хотелось отметить, что в Казахстане вопрос диагностики синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) у взрослых остаётся крайне актуальным и во многом нерешённым. Несмотря на растущий интерес специалистов до сих пор отсутствует официальная статистика, отдельно отражающая распространённость этого расстройства у взрослых. Следует отметить что только 28 февраля 2024 года в Астане была организована первая республиканская конференция, посвящённая СДВГ, по инициативе детских психиатров Астаны при поддержке Корпоративного фонда «Болашақ». К сожалению, вопросы, которые были обсуждены на конференции (методы диагностики и терапии, вопросы социальной адаптации и образования), в основном касались пациентов с СДВГ детского возраста.

В Казахстане диагностика взрослых практически не проводится: только около 20 % взрослых с данным расстройством получают официальное заключение и помощь. Ситуацию осложняет то, что Минздрав и Бюро национальной статистики не ведут отдельного учёта по СДВГ: диагноз входит в общий раздел психических и поведенческих расстройств (МКБ-10, коды F90–F98). В результате данные о количестве взрослых с этим расстройством теряются в общей статистике. Например, в Алматы в 2022 году на диспансерном учёте по всей группе F90–F98 (которая включает не только СДВГ) числилось всего 4 человека, и неизвестно, сколько из них действительно имели диагноз СДВГ. Недостаток специализированных диагностических инструментов для взрослых, ограниченный доступ к медикаментозной терапии (многие препараты не зарегистрированы в стране) и низкая осведомлённость специалистов ещё больше усугубляют проблему. В итоге СДВГ у взрослых остаётся во многом «невидимым» как для системы здравоохранения, так и для самого человека, что препятствует своевременному оказанию помощи и психосоциальной поддержке.

В связи с этим, для изучения влияния проявлений симптомов СДВГ на академическую деятельность студентов было проведено следующее: определение студентов с симптомами СДВГ и проведение с ними интервью.

Исследование проводилось с помощью методики Adult ADHD Self-Report Scale (R. Kessler, L. Adler, M. Ames et al., 2004). Данная методика разработана исследователями из Медицинской школы Нью-Йоркского университета и Гарвардской медицинской школы по заказу Всемирной Организации Здравоохранения для оценки симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у взрослых по критериям DSM-IV.

Для участия в исследовании была сформирована случайная выборка из 82 девушек в возрасте 18-21 года, обучающихся в университете г. Астана и имеющих постоянную работу или подработку. Выборку составили студенты двух специальностей одного факультета. После проведения методики Adult ADHD Self-Report Scale были отобраны 26 респондентов, имеющих признаки СДВГ. В ходе анализа полученных результатов были выделены специфические проявления СДВГ и частота их возникновения на протяжении последних 6 месяцев. Стоит отметить, что 23 девушки, не знали о СДВГ ранее. Далее со студентами с симптомами СДВГ было проведено интервью, направленное на изучение особенностей их обучения в вузе.

Результаты и их обсуждение. Согласно результатам по методике Adult ADHD Self-Report Scale в случайной выборке у 32% студентов были выявлены признаки СДВГ. Анализ данных показал, что у данных девушек имеются следующие особенности. Одной из наиболее частых трудностей, отмеченных респондентами (96%), является неспособность приводить дела в порядок, когда для этого требуется определенная степень организации. В частности, 12 (46%) респондентов указали, что сталкиваются с этой проблемой иногда, 10 (39%) – часто и 3 (12%) – очень часто. Данная проблема является очень характерной для людей с СДВГ, так как нарушается способность к организации и управлению временем, что оказывает негативное влияние на академическую и профессиональную деятельность, которые требуют соблюдения определенной структуры и планирования.

В качестве создающих проблемные моменты 23 (88,5%) студента отметили такие поведенческие реакции, как «ёрзанье» или «дерганье руками, ногами» при длительном сидении. Это проявление характерно для гиперактивного компонента СДВГ, и оно наблюдается очень часто у 13 (50%) респондентов, и часто у 10 (39%) из них. Следует отметить, что данные действия являются стиммингом. Стимминг - самостимулирующее поведение, которое чаще позволяет человеку улучшить концентрацию своего внимания, стабилизировать свое психоэмоциональное состояние. Однако, стимминг зачастую оказывает негативное влияние на социальный опыт человека, вызывая раздражение у окружающих и создавая барьеры в академической и профессиональной среде, где требуются усидчивость и самоконтроль.

Среди других значимых трудностей, отмеченных участницами исследования, выделяются проблемы с доведением начатого до конца, даже если основная часть уже выполнена, а также склонность к избеганию или откладыванию задач, требующих концентрации и размышлений. Данные аспекты, как проблемные, были выявлены у 21 (81%) респондентов из 26, что подчеркивает частоту их возникновения и значимость для диагностики. Проблемы с завершением задач, даже при достижении финального этапа, испытывают значительное число участниц, что может быть связано с характерной для СДВГ трудностью поддержания стабильной концентрации внимания и мотивации на протяжении длительного периода времени. Согласно респондентам, указавшим наличие этой проблемы, 8 (31%) сталкиваются с ней очень часто, 4 (15%) – часто, и 9 (35%) – иногда. Такие трудности могут приводить к снижению академической успеваемости и затруднениям в выполнении профессиональных обязанностей, требующих структурированного подхода и завершенности. Стратегии избегания или откладывания дел, требующих продолжительной мыслительной деятельности, в свою очередь, также является распространенным проявлением СДВГ, что нашло подтверждение в данном исследовании: 5 (19%) участниц сообщили о частом возникновении данного состояния, а 16 (62%) – о его регулярном проявлении. Эта проблема может усугубляться высокой нагрузкой и требованиями к большим объемам самостоятельной

работы в учебной и профессиональной деятельности, что способно приводить к академической неуспеваемости, накоплению нерешенных задач, проектов. В академическом и профессиональном контексте избегание решения задач, требующих сосредоточенности, может стать серьезным препятствием для успешного выполнения обязанностей, что является особенно актуальным для студентов и молодых специалистов.

В качестве менее распространенных, но также значимых трудностей, респонденты отметили проблемы с запоминанием встреч или обещаний; ощущение чрезмерной внутренней активности, похожей на «заведенный мотор». Проблемы с запоминанием выявлены у 15 (58%): «в основном иногда» – 10 (39%), «часто» – 3 (12%) и «очень часто» – 2 (7,6%) студентов. Данные особенности поведения создают также сложности в процессе обучения и выполнения профессиональных обязанностей, где тайм-менеджмент и соблюдение договоренностей имеют ключевое значение. Подобные трудности характерны для людей с СДВГ и могут усугубляться при наличии высокой когнитивной нагрузки, что приводит к необходимости внешней поддержки и обязательному использованию напоминаний.

Ощущение чрезмерной внутренней активности отмечается 13 (50%) участницами: часто – 8 (31%), очень часто – 5 (19%). Данный показатель также является типичным симптомом СДВГ, но имеющим при этом более низкую встречаемость у девушек, чем у парней. Это состояние, характеризующее субъективным ощущением повышенного уровня энергии и неспособностью успокоиться, когда это необходимо, может негативно влиять на способность сосредотачиваться на задачах и повышает уровень личностной тревожности.

Наибольшие трудности респонденты испытывают в ситуациях, требующих внимания при восприятии чужой речи. Данные проблемы были определены как существенные у всех участниц. В данных ситуациях они чаще склоны прерывать других людей, испытывая напряжение и тревогу. Другие не менее значимые трудности связаны с повышенной чувствительностью к внешним раздражителям. Все респонденты отметили привычку заканчивать предложения за других людей до того, как они сделают это сами, что вызывает дискомфорт у окружающих и нарушает часто процесс коммуникацию.

Помимо основных трудностей, 85% респондентов выделили дополнительные аспекты, которые также затрудняют их повседневную жизнь, а также академическую и профессиональную деятельность. Среди них были отмечены проблемы с поиском вещей и их оставлением не на своем месте, а также сложности с отдыхом и расслаблением в свободное время. Были указаны как значимые - ошибки при выполнении скучных, повторяющихся или сложных заданий. Также студентами были отмечены такие сложности, как неспособность сохранять усидчивость, трудности с ожиданием своей очереди; и склонность покидать свое место, когда требуется оставаться на нем. Эти проявления, характерны для гиперактивного компонента СДВГ. 38% девушек указали на чрезмерную разговорчивость в социальных ситуациях, что затрудняет их взаимодействие с окружающими и приводит к социальной дезадаптации.

При анализе вопросов на тему сложностей с вниманием на лекциях или во время выполнения учебных заданий, было установлено: 42% опрошенных студенток сообщили о частом возникновении трудностей, 23% признались в их постоянном присутствии («всегда»), столько же (23%) отметили периодические трудности («иногда»), и лишь 12% указали на редкие проявления. Схожие результаты получены и при оценке проблем, связанных с планированием и организацией учебной деятельности (например, выполнением заданий в срок): 42% респондентов указали на частые затруднения, 23% – на постоянные, а оставшиеся ответы распределились между «иногда» (12%) и «редко» (23%). В свою очередь, при работе с объемными текстами, 42% участниц отмечали редкое возникновение сложностей, в то время как 23% сталкивались с проблемами постоянно, также 23% – часто, и только 12% сообщали о периодических затруднениях. Особенно остро проявилась ситуация с подготовкой к экзаменам, где 69% студенток отметили частое возникновение трудностей при подготовке во время сессии. 46% студентов отметили у себя частые симптомы тревоги, повышенную

активность, которые мешают сосредоточиться на учебе; 23% – выделили, что данные признаки бывают у них иногда, а 12% – всегда. При выполнении заданий, требующих долгой концентрации внимания, 42% респондентов всегда испытывают усталость или раздражение, 23% – часто и иногда, а 12% – редко. Кроме того, трудности в восприятии устной информации на занятиях всегда возникают у 12% опрошенных, часто – у 23%, а иногда – у 35%. Забывчивость о предстоящих задачах или сроках – частая проблема для 23% студенток, 54% сталкиваются с этим редко, 23% – никогда. Наконец, отвлекающие факторы, такие как визуальные отвлекающие сигналы или звуковой шум в аудитории, вызывают сложности с концентрацией внимания у 65% респонденток часто, у 35% – всегда. Анализ этих данных демонстрирует, что у большинства студенток с СДВГ наблюдаются систематические сложности с концентрацией внимания и организацией учебной деятельности, которые особенно обостряются в стрессовых ситуациях, отягощенных наличием отвлекающих факторов. Все ответы респондентов подвергались тематическому анализу по методике Braun & Clarke (2006). В результате был сформирован итоговый набор категорий и подкатегорий, описывающих проблемы и стратегии обучения студентов с СДВГ. Далее предлагаем кластеризацию симптомов по следующим параметрам «проблемы с вниманием/памятью», «гиперактивность/импульсивность» и «проблемы с организацией деятельности». В таблицах 1-3 представлены данные по трем параметрам.

Таблица 1 -Данные по параметру «проблемы с вниманием»

Симптом	Частота
Сложности с концентрацией внимания при шуме в аудитории	26
При долгой концентрации внимания испытывают усталость или раздражение	17
Проблемы с запоминанием	15
Трудности при работе с объемными текстами	12
Сложности с вниманием на лекциях или во время выполнения учебных заданий	17
Трудности в восприятии устной информации на занятиях	9
Забывчивость о предстоящих задачах или сроках	6

Таблица 2 - Данные по параметру «гиперактивность/импульсивность»

Симптом	Частота
«Ёрзанье» или «дерганье руками, ногами» при длительном сидении	23
Сложности с отдыхом и расслаблением в свободное время	22
Ощущение чрезмерной внутренней активности	13
Чрезмерная разговорчивость в социальных ситуациях	10

Таблица 3 - Данные по параметру «проблемы с организацией деятельности»

Симптом	Частота
Неспособность приводить дела в порядок	25
Проблемы с поиском вещей и их оставлением не на своем месте	22
Проблемы с доведением начатого до конца	21
Стратегии избегания или откладывания дел, требующих продолжительной мыслительной деятельности	21
Трудности при подготовке к экзаменам	18
Трудности с планированием и организацией учебной деятельности	16

Многие участницы исследования считают, что основным источником трудностей при подготовке к экзаменам является не только большой объем учебного материала, но и ограниченные сроки, требующие мгновенного переключения между разными дисциплинами. В ряде ответов подчеркивалось, что необходимость быстро переключаться между заданиями ведет к ощущению информационной перегрузки, которая, в свою очередь, вызывает эмоциональное истощение, снижение мотивации и даже прокрастинацию. В ситуациях отсутствия четких инструкций по выполнению задач и недостаток структуры при подготовке дополнительно усугубляют положение, так как студенты вынуждены самостоятельно разрабатывать стратегии организации, что требует значительных когнитивных усилий и усиливает чувство тревожности. Многие из опрошенных отмечают, что визуальные средства обучения, такие как слайды, схемы и видео, оказывают им существенную помощь. Это объясняется тем, что они способствуют более наглядному представлению сложных понятий, облегчая процесс запоминания информации. Помимо визуальных элементов, респонденты высоко ценят краткие, структурированные объяснения, позволяющие систематизировать материал, и групповые обсуждения, стимулирующие обмен идеями и коллективное осмысление, а также индивидуальную работу, предоставляющую возможность учитывать личный темп обучения. Однако наряду с положительными аспектами, были обозначены методы преподавания, вызывающие затруднения. Практические задания, согласно отзывам респондентов, часто становятся источником стресса, поскольку они требуют не только понимания теоретического материала, но и быстрой адаптации к изменяющимся условиям. 65 % студентов отмечали, что групповые обсуждения, несмотря на потенциальную пользу, могут вызывать дискомфорт, вероятно причина в том, что они могут быть не структурированы должным образом, или если доминирующие участники ограничивают возможность для активного участия других. В некоторых случаях студенты указали на трудности, возникающие при решении кейсов, групповых заданий и тренингов, так как они предполагают наличие у студентов навыков командной работы, умения адаптироваться к работе с разными студентами в минигруппах. Респонденты также отмечали, что внешние отвлекающие факторы играют ключевую роль в ухудшении восприятия учебного материала. В своих комментариях они указывали на неоднозначное воздействие звуковых раздражителей, таких как громкие разговоры, неожиданные звуки (стуки, звонки) и шум от техники, которые создают неблагоприятные условия для концентрации внимания во время лекций и самостоятельной работы. Наряду с этим, визуальные стимулы, представленные движущимися объектами в аудитории, ярким или мерцающим освещением, а также неорганизованным расположением мебели, также воспринимаются как источники значительного дискомфорта, осложняющие процесс усвоения информации. Отдельно стоит отметить, что подобные внешние раздражители влияют не только на способность концентрироваться, но и на восприятие устной информации, что в свою очередь отражается на качестве выполнения домашних заданий и написания научных работ. Некоторые студенты подчеркивали наличие у себя эмоционального напряжения, вызванного необходимостью справляться с многочисленными стрессовыми факторами, что приводит к ухудшению общей успеваемости, так как напряжение существенно снижает когнитивные возможности и замедляет процесс обработки информации. Эти комментарии показывают, что проблемы, связанные с концентрацией внимания и организацией учебного процесса, носят комплексный характер и требуют не только адаптации педагогических методик, но и разработки специальных коррекционных программ, направленных на развитие навыков саморегуляции, эмоциональной устойчивости и эффективного управления учебной нагрузкой.

Заключение. Полученные данные дают основание заключить, что девушки-студенты с СДВГ испытывают не только проблемы с вниманием, но и серьезные сложности с организацией академической деятельности, что объясняется сочетанием внутренних и внешних причин. Внутренние факторы, такие как особенности когнитивной сферы, недостаточное развитие навыков саморегуляции и организации, в совокупности с внешними раздражителями и стрессом, формируют условия, при которых даже применение современных педагогических

подходов снижает эффективность обучения. Полученные данные подчеркивают необходимость разработки адаптированных стратегий поддержки девушек с СДВГ, направленных на улучшение концентрации внимания, развитие навыков управления своей мнестической деятельностью, временем, формированием коммуникативных способностей, которые повысят успешность студентов в различных академических и профессиональных ситуациях.

Таким образом, на основе анализа данных интервью можно сделать вывод, что проблемы с вниманием и организацией учебной деятельности многогранны и требуют комплексного решения. Разработка и внедрение специализированных коррекционных программ, включающих как адаптацию методов преподавания, так и психологическую поддержку, способна значительно повысить успеваемость студенток с СДВГ, а также улучшить их эмоциональное состояние, что в конечном итоге приведет к повышению качества образовательного процесса в целом. Результаты исследования показали, что процесс обучения студентов с СДВГ должен учитывать следующие моменты: корректировка информационной нагрузки; оптимизация структуры занятий с обязательными перерывами; использование адаптивных методов преподавания, улучшающих концентрацию и снижающих стресс, а также снижение влияния отвлекающих факторов, путем уменьшения общего уровня звукового и визуального шума, и балансировки освещенности в учебных аудиториях. Важно внедрять в учебный процесс элементы когнитивно-поведенческой терапии для развития навыков самоконтроля и самоорганизации, что позволит студенткам эффективнее справляться с учебной нагрузкой и преодолевать эмоциональные трудности, связанные с тревогой и переутомлением. Более того, результаты исследования указывают на необходимость разработки специальных коррекционных программ с учетом индивидуальных особенностей студентов с СДВГ, что может включать как индивидуальные консультации с психологами, так и групповые тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков и умения справляться с внешними отвлекающими факторами, когда их фактическая корректировка или исключение не являются возможными.

В качестве практических рекомендаций по организации учебного процесса для студентов бакалавриата с СДВГ для педагогов предлагается следующее: 1. Четкая структура и планирование Силлабус с подробным описанием курса: даты, темы, формы контроля и критерии оценки - всё должно быть прозрачно и заранее известно. Оповещения и напоминания (в Moodle, Google Classroom, по e-mail): важно регулярно напоминать о дедлайнах и важных событиях. В начале каждой пары - краткий анонс: «Сегодня мы делаем это, это и это». Лучше прописывать на доске или в презентации. 2. Учет особенностей внимания Короткие сегменты занятий: делить лекцию или семинар на блоки по 15-25 минут, с переходами (вопросы, обсуждение, мини-упражнение). Мини-перерывы: даже 2 минуты «переключения» помогают восстановить внимание. Повторение ключевых идей в начале и конце занятия помогает закрепить материал. 3. Интерактив и практичность Использование активных форм обучения: кейсы, ролевые игры, мозговые штурмы, обсуждение реальных примеров. При этом, ограничение разнообразия форм 1-2 на одном занятии. Предоставление возможности выбора формы выполнения заданий: эссе, презентация, видео и т.д. Вовлечение студентов в обсуждение учебных целей: зачем мы это изучаем, как это применимо? 4. Поддержка саморегуляции. Поощрение ведения учебных трекеров или чек-листов (можно рекомендовать приложения вроде Todoist, Trello, Notion). Обучение простым техникам тайм-менеджмента: «метод помидора», приоритеты по Эйзенхауэру и др. Возможность коррекции плана работы по заявлению студента (например, из-за перегрузки или тревожности). 5. Гибкость и индивидуальный подход: возможность сдачи работы частями (например, поэтапная сдача проекта); разрешение на краткие перерывы в течение пары (с предварительным согласием). Назначение тьютора или наставника (старший студент, помощник преподавателя), который помогает отслеживать прогресс. 6. Позитивная учебная среда Отсутствие сравнения студентов, создание минигрупп с учетом мнений студентов. Использование позитивной обратной связи: подчёркивать усилия, а не только результат.

Список использованной литературы:

1. Barkley R.A. et al. Persistence of ADHD into adulthood as a function of reporting source and definition of disorder // *Journal of Abnormal Psychology*. - 2002. - №111(2). – P.279-289. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.2.279>
2. Quinn P.O., Madhoo M. A Review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: uncovering this hidden diagnosis// *The Primary Care Companion for CNS Disorders*. - 2014. - №16(3). <https://doi.org/10.4088/PCC.13r01596>
3. Rucklidge J.J. Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder // *Psychiatric Clinics of North America*. - 2010. - №33(2). – P.357-373. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.01.006>
4. Hinshaw S.P., Blachman D.R. Attention-deficit hyperactivity disorder in girls // *Current Directions in Psychological Science*. - 2005. - №14(6). – P.260-264. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376>
5. Faraone S.V., Biederman J., Mick E. The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies // *Psychological Medicine*. - 2006. - №36(2). – P.159-165. <https://doi.org/10.1017/S003329170500471X>
6. Kessler R.C. et al. The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication // *American Journal of Psychiatry*. - 2006. - №163(4). – P.716-723. <https://doi.org/10.1176/ajp.2006.163.4.716>
7. Kelly C.A., Kelly C., Taylor R. Review of the psychosocial consequences of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Females // *European Journal of Medical and Health Sciences*. - 2024. - №6(1). – P.10-20. <https://doi.org/10.24018/ejmed.2024.6.1.2033>
8. Littman E.B. Gender Myths & ADHD // *Attention Magazine*. – August, 2021. <https://chadd.org/adhd-news/adhd-news-educators/gender-myths-adhd/>
9. Quinn P.O., Madhoo M. A review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: uncovering this hidden diagnosis // *Prim Care Companion CNS Disord*. – 2014. - №16(3). <https://doi.org/10.4088/pcc.13r01596>
10. Young S., Adamo N., Ásgeirsdóttir B.B., Branney P., Beckett M., Colley W., Cubbin S., Deeley Q., Farrag E., Gudjonsson G., Hill P., Hollingdale J., Kilic O., Lloyd T., Mason P., Paliokosta E., Perecherla S., Sedgwick J., Skirrow C., Tierney K., van Rensburg K., Woodhouse E. Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit/ hyperactivity disorder in girls and women // *BMC Psychiatry*. – 2020. - №20(1). - P. 404. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02707-9>
11. Kotha A., Mo J.Q. Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and young women // *Journal of High School Science*. – 2024. - №8(3). – P.91-107. <https://jhss.scholasticahq.com/api/v1/articles/121061-attention-deficit-hyperactivity-disorder-in-girls-and-young-women.pdf>
12. Littman E.B., Wagenberg B. Gender differences in adhd and their clinical implications // *Psychiatric Times*. - 2023. – Vol 40 (Issue 7). – P.34-37. <https://www.psychiatrictimes.com/view/gender-differences-in-adhd-and-their-clinical-implications>

References:

1. Barkley R.A. et al. Persistence of ADHD into adulthood as a function of reporting source and definition of disorder // *Journal of Abnormal Psychology*. - 2002. - №111(2). – P. 279 - 289. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.2.279>
2. Quinn P.O., Madhoo M. A Review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: uncovering this hidden diagnosis// *The Primary Care Companion for CNS Disorders*. - 2014. - №16(3). <https://doi.org/10.4088/PCC.13r01596>
3. Rucklidge J.J. Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder // *Psychiatric Clinics of North America*. - 2010. - №33(2). – P.357-373. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.01.006>
4. Hinshaw S.P., Blachman D.R. Attention-deficit hyperactivity disorder in girls // *Current Directions in Psychological Science*. - 2005. - №14(6). – P.260-264. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376>.

5. Faraone S.V., Biederman J., Mick E. The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies // *Psychological Medicine*. - 2006. - №36(2). – P.159-165. <https://doi.org/10.1017/S003329170500471X>
6. Kessler R.C. et al. The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication // *American Journal of Psychiatry*. - 2006. - №163(4). – P.716-723. <https://doi.org/10.1176/ajp.2006.163.4.716>
7. Kelly C.A., Kelly C., Taylor R. Review of the psychosocial consequences of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Females // *European Journal of Medical and Health Sciences*. - 2024. - №6(1). – P.10-20. <https://doi.org/10.24018/ejmed.2024.6.1.2033>
8. Littman E.B. Gender Myths & ADHD // *Attention Magazine*. – August, 2021. <https://chadd.org/adhd-news/adhd-news-educators/gender-myths-adhd/>
9. Quinn P.O., Madhoo M. A review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: uncovering this hidden diagnosis // *Prim Care Companion CNS Disord*. – 2014. - №16(3). <https://doi.org/10.4088/pcc.13r01596>
10. Young S., Adamo N., Ásgeirsdóttir B.B., Branney P., Beckett M., Colley W., Cubbin S., Deeley Q., Farrag E., Gudjonsson G., Hill P., Hollingdale J., Kilic O., Lloyd T., Mason P., Paliokosta E., Perecherla S., Sedgwick J., Skirrow C., Tierney K., van Rensburg K., Woodhouse E. Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit/ hyperactivity disorder in girls and women // *BMC Psychiatry*. – 2020. - №20(1). - P. 404. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02707-9>
11. Kotha A., Mo J.Q. Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and young women // *Journal of High School Science*. – 2024. - №8(3). – P.91-107. <https://jhss.scholasticahq.com/api/v1/articles/121061-attention-deficit-hyperactivity-disorder-in-girls-and-young-women.pdf>
12. Littman E.B., Wagenberg B. Gender differences in adhd and their clinical implications // *Psychiatric Times*. - 2023. – Vol 40 (Issue 7). – P.34-37. <https://www.psychiatrictimes.com/view/gender-differences-in-adhd-and-their-clinical-implications>

Авторлар туралы мәлімет:

Валиева Анар Бираловна – хат- хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан. anarabv@mail.ru

Токатлыгиль Юлия Сергеевна – PhD (психология), психология кафедрасының аға оқытушысы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан. tokatligil.y@yandex.ru

Соколова Каролина Игоревна – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының 3-курс студенті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, E-mail: torimartini55@gmail.com

Сведения об авторах:

Валиева Анар Бираловна –автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Казахстан. E-mail: anarabv@mail.ru

Токатлыгиль Юлия Сергеевна – PhD (психология), старший преподаватель кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан

Соколова Каролина Игоревна – студентка 3 курса образовательной программы «Педагогика и психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Казахстан.

Information about the authors:

Valiyeva Anar Biralovna –corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan. E-mail: anarabv@mail.ru

Tokatlygil Yuliya Sergeevna – PhD (Psychology), Senior Lecturer of the Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: tokatligil.y@yandex.ru

Sokolova Karolina Igorevna – 3rd-year student of the Educational Program “Pedagogy and Psychology,” L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan. E-mail: torimartini55@gmail.com

IRSTI 15.81.61

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.020>

G.G. Saitgareyeva ¹ * 

Turan University, Almaty, Kazakhstan

**e-mail: 24250466@turan-edu.kz*

CORRECTION OF THE EMOTIONAL STATE OF WOMEN WHO HAVE EXPERIENCED PSYCHOLOGICAL ABUSE

Abstract

The problem of psychological violence in intimate and family relationships remains one of the most pressing issues in modern society and is associated with a high risk of developing anxiety, depressive, and post-traumatic stress disorders. The aim of this study is to identify the emotional characteristics of women who have experienced psychological abuse, to analyze international psychocorrectional programs, and to explore the potential of the Self-Coping Method, developed by Professor M. A. Assimov and tested in various psychoclinical and social contexts. A systematic review of publications in PubMed, PsycINFO, and Scopus databases was conducted using the following keywords: psychological abuse, emotional regulation programs, trauma interventions, coping, IPV survivors. The review included international evidence-based psychotherapeutic approaches used in working with the consequences of psychological abuse, including CBT and TF-CBT, EMDR, EFT, mindfulness-based programs (MBSR/MBCT), integrative models such as Seeking Safety, as well as group and expressive methods (art therapy, psychodrama, and body-oriented practices). These programs have demonstrated effectiveness in reducing anxiety, depression, and PTSD symptoms, as well as in enhancing emotional resilience and developing adaptive coping strategies. The Self-Coping Method, based on experiencing emotional states through the “feeling–sensation–image” cycle, shows high potential for emotional state correction among women who have experienced psychological violence. The analysis confirms its potential as an effective, culturally adapted tool for psychocorrection. The method can be integrated into both in-person and online psychocorrectional programs, as well as applied in preventive and educational projects. Further research should focus on assessing the long-term effectiveness of the method, expanding sample sizes, and developing standardized implementation protocols, which will make it possible to create comprehensive programs for restoring emotional well-being and strengthening self-regulation skills.

Keywords: psychological abuse, emotional state, Self-Coping Method, emotional regulation, women.

Г.Г. Саитгареева *

Туран университеті, Алматы, Қазақстан

**e-mail: 24250466@turan-edu.kz*

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗОРЛЫҚТАН ӨТКЕН ӘЙЕЛДЕРДІҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ КҮЙІН ТҮЗЕТУ

Аңдатпа

Психологиялық зорлық-зомбылық мәселесі қазіргі қоғамдағы ең өзекті әлеуметтік-психологиялық проблемалардың бірі болып қалып отыр және ол мазасыздық, депрессия және жарақаттан кейінгі күйзеліс (ПТСР) сияқты психикалық бұзылулардың жоғары даму қаупімен қатар жүреді. Зерттеудің мақсаты – психологиялық зорлық-зомбылықты бастан өткерген әйелдердің эмоционалдық жағдайының ерекшеліктерін анықтау, психокоррекциялық бағдарламалардың халықаралық тәжірибесін талдау және профессор М.А. Асимов әзірлеген және әртүрлі психоклиникалық және әлеуметтік контексттерде апробациядан өткен «Өзін-өзі Басқару» әдісінің әлеуетін қарастыру. Авторлар PubMed, PsycINFO және Scopus деректер базаларында psychological abuse, emotional regulation programs, trauma interventions, coping, IPV survivors деген негізгі сөздер бойынша жүйелі әдеби шолу жүргізді. Шолуға психологиялық зорлық-зомбылықтың салдарымен жұмыс істеуде тиімділігі дәлелденген халықаралық психотерапиялық тәсілдер енгізілді: CBT және TF-CBT, EMDR, EFT, зейінділікке негізделген бағдарламалар (MBSR/MBCT), интегративті Seeking Safety моделі, сондай-ақ топтық және экспрессивті әдістер (арт-терапия, психодрама, денеге бағытталған тәжірибелер). Бұл бағдарламалар мазасыздық пен депрессия деңгейін, ПТСР белгілерін төмендетуде, эмоционалдық тұрақтылықты арттыруда және бейімделген копинг-стратегияларды дамытуда тиімді екенін көрсетті. Эмоциялық жағдайды «сезім – сезіну – бейне» циклі арқылы саналы түрде қайта бастан кешіруге негізделген «Өзін-өзі Басқару» әдісі психологиялық зорлық-зомбылықты бастан өткерген әйелдердің эмоционалдық жағдайын түзетуде жоғары әлеуетке ие. Талдау нәтижелері бұл әдістің тиімді, мәдени тұрғыдан бейімделген психокоррекциялық құрал ретіндегі мүмкіндіктерін растайды. «Өзін-өзі Басқару» әдісін офлайн және онлайн психокоррекциялық бағдарламаларға, сондай-ақ профилактикалық және білім беру жобаларына интеграциялауға болады. Болашақ зерттеулер әдістің ұзақ мерзімді тиімділігін бағалауға, іріктеме көлемін кеңейтуге және енгізудің стандартталған хаттамаларын әзірлеуге бағытталуы қажет. Бұл эмоционалдық әл-ауқатты қалпына келтіру және өзін-өзі реттеу дағдыларын тұрақтандыру бойынша кешенді бағдарламаларды әзірлеуге мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: психологиялық зорлық-зомбылық, эмоционалдық жағдай, Өзін-өзі Басқару, эмоционалдық реттеу, әйелдер.

Г.Г. Саитгареева*

Университет Туран, Алматы, Казахстан

**e-mail: 24250466@turan-edu.kz*

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ

Аннотация

Проблема психологического насилия в семейных отношениях остаётся одной из наиболее актуальных в современном обществе и сопровождается высоким риском развития тревожных, депрессивных и посттравматических расстройств. Цель исследования – выявить особенности эмоционального состояния женщин, переживших психологическое насилие,

проанализировать международный опыт психокоррекционных программ, а также рассмотреть потенциал Метода Самосовладания, разработанного профессором М.А. Асимовым и апробированного в различных психоклинических и социальных контекстах. Авторами проведён систематический обзор публикаций в базах данных PubMed, PsycINFO и Scopus по ключевым словам psychological abuse, emotional regulation programs, trauma interventions, coping, IPV survivors. В обзор включены международные доказательные психотерапевтические подходы, применяемые при работе с последствиями психологического насилия, включая CBT и TF-CBT, EMDR, EFT, программы на основе осознанности (MBSR/MBCT), интегративные модели типа Seeking Safety, а также групповые и экспрессивные методы (арт-терапия, психодрама, телесно-ориентированные практики). Эти программы продемонстрировали эффективность в снижении тревожности, депрессии, симптомов ПТСР, повышении эмоциональной устойчивости и развитии адаптивных копинг-стратегий. Метод Самосовладания, основанный на проживании эмоциональных состояний через цикл «чувство – ощущение – образ», обладает высоким потенциалом для коррекции эмоционального состояния женщин, переживших психологическое насилие, анализ подтверждает его потенциал как эффективного, культурно адаптированного инструмента для коррекции эмоционального состояния женщин. Применение Метода Самосовладания может быть интегрировано как в очные, так и в дистанционные психокоррекционные программы, а также использоваться в профилактических и образовательных проектах. Дальнейшие исследования целесообразно направить на оценку долгосрочной эффективности метода, расширение выборки и разработку стандартизированных протоколов внедрения, что позволит создать комплексные программы восстановления эмоционального благополучия и устойчивых навыков саморегуляции.

Ключевые слова: психологическое насилие, эмоциональное состояние, Метод Самосовладания, эмоциональная регуляция, женщины.

Introduction. The problem of psychological violence in intimate relationships remains one of the most urgent and pressing issues in contemporary society. According to World Health Organization (2018), one in three women globally has experienced partner violence, with psychological abuse remaining largely underestimated [1]. In Kazakhstan, there is a high rate of domestic violence reports, with a significant proportion of cases involving psychological abuse [2]. Psychological violence manifests through the systematic use of verbal insults, threats, isolation, manipulation, and control over the victim's life. Its consequences include depression, anxiety disorders, post-traumatic stress disorder (PTSD), stress, emotional dysregulation, and somatic symptoms [3, 4]. International research confirms the effectiveness of various psychotherapeutic interventions, including Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), Emotionally Focused Therapy (EFT), Narrative Exposure Therapy (NET), among others [4-15]. In Kazakhstan, psychotherapeutic assistance is most often provided through clinics, psychological support centers, social services, and short-term group or individual stress management and self-regulation training programs. Common approaches include cognitive-behavioral therapy, art- and body-oriented practices, psychoanalysis, and psychoeducational programs. However, many of these methods are time-consuming, require numerous sessions, and involve a high level of patient engagement, which limits their accessibility and practical effectiveness for women who have experienced psychological abuse. A particular focus of this study is the author's Self-Coping Method, developed by Professor M.A. Asimov (2011), which integrates cognitive, body-oriented, and imagery techniques within the “feeling–sensation–image” cycle. This method has previously been applied in the treatment of obsessive–anxious disorders, eating disorders, alcohol misuse, depression, and anxiety [16-18]. This research explores the potential of integrating Self-Coping into interventions for women affected by psychological abuse. It aims to assess whether this approach can expand the range of therapeutic tools and enhance the effectiveness of preventive and corrective psychological programs, taking into account cultural and psychological specificities of the local context. It also

evaluates the potential for integrating this method into existing psychosocial and psychoprophylactic frameworks. The objective of the study is to identify the specific emotional characteristics of women who have experienced psychological abuse, analyze international psychocorrectional practices, and assess the potential for adaptation and implementation of the Self-Coping Method as an innovative approach to emotional regulation and trauma recovery.

Materials and methods. A systematic literature review was conducted on interventions addressing the emotional state of women who have experienced psychological abuse. The search was performed in PubMed, PsycINFO, and Scopus databases using the following keywords: psychological abuse, emotional regulation programs, trauma interventions, coping, IPV survivors. The inclusion criteria were: studies involving women who experienced psychological abuse; use of standardized assessment tools for emotional state and mental health; availability of quantitative and/or qualitative data on the effectiveness of interventions; peer-reviewed publications in English or Russian indexed in Web of Science and Scopus. The review included key studies covering cognitive-behavioral approaches (CBT, TF-CBT), emotionally focused programs (EFT), mindfulness- and trauma-oriented interventions (MBSR, MBCT, EMDR), as well as integrative approaches such as art therapy and psychodrama. Additionally, the Self-Coping Method was examined as an emerging technique currently under adaptation for women affected by psychological abuse. The methodological strategy involved data systematization, comparative analysis, and interpretation in the context of Kazakhstan's cultural specificities. It also included an assessment of the feasibility of adapting and implementing international psychocorrectional practices in work with women who have experienced psychological abuse, integrating the Self-Coping approach.

Results and discussion. Studies indicate that victims of psychological violence frequently experience anxiety, depression, stress responses, emotional dysregulation, and PTSD. Effective interventions must address emotional states and foster sustainable self-regulation skills. An analysis of contemporary psychotherapeutic approaches shows that the most effective trauma- and violence-focused programs combine cognitive, behavioral, somatic, and integrative components. These evidence-based interventions have demonstrated efficacy in reducing anxiety, depression, and PTSD symptoms while improving emotional regulation skills. Table 1 presents the primary psychotherapeutic and integrative approaches used in both international and local contexts for addressing the consequences of trauma, violence, and emotional dysregulation. It also includes the author's Self-Coping Method, which is currently at the pilot implementation stage.

Table 1. Psychotherapeutic and Integrative Programs for Addressing Trauma, Violence, and Emotional Dysregulation

Method / Program	Key Features*	Assessment Tools	Main Outcomes	Authors / Practitioners
Cognitive Behavioral Therapy (CBT)/ Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (TF-CBT)	Evidence-based psychotherapeutic approach based on the interaction between thoughts, emotions, and behaviors. TF-CBT is a trauma-focused modification that involves gradual processing of traumatic experiences in a safe environment. Includes cognitive restructuring,	PHQ-9, GAD-7, PCL-5	Reduction in depression and anxiety, decrease in PTSD symptoms, improved emotional regulation and coping strategies, increased sense of safety	Iverson, 2015 [5], Cohen J.A., Mannarino A.P., 2015 [6]

	exposure, coping skills training, relaxation, and psychoeducation. Typical duration: 8-16 weekly sessions; clinical improvement is often observed within the first 6-10 sessions.			
EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing)	EMDR uses bilateral stimulation (eye movements, auditory or tactile signals) to activate adaptive information processing mechanisms and reduce emotional intensity of traumatic memories. Especially suitable for trauma survivors who may not tolerate prolonged exposure. Typical duration: 6-12 sessions; noticeable symptom reduction may occur after 3-5 sessions.	CAPS-5, PCL-5, SUDS (during sessions)	Decreased PTSD symptom severity, reduced emotional distress, improved emotional resilience and sense of control	C. Tarquinio, Brennstuhl et al., 2012 [7]
EFT (Emotionally Focused Therapy)	Emotionally Focused Therapy based on attachment theory. Emphasizes recognition and processing of primary emotions, restoring emotional bonds between partners, and creating secure attachment. Uses a structured protocol (conflict de-escalation, interaction restructuring, consolidation). Typical duration: 8-20 sessions; improvements in emotional safety and attachment are often observed from mid-treatment onward.	DAS, ECR, qualitative interviews	Increased relationship satisfaction, restored trust and emotional safety, reduced attachment anxiety and avoidance	Leal, J., Cunha, C., Santos, A. et al., 2021 [8] , MacIntosh, 2018 [9]

Mindfulness (MBSR, MBCT)	Based on mindfulness practice and nonjudgmental awareness of the present moment. MBSR focuses on stress reduction; MBCT combines mindfulness with cognitive elements. Enhances body awareness, emotional tolerance, and stress resilience. Typical duration: structured 8-week group program; stress reduction and emotional regulation improvements usually appear from week 4.	DERS-16, MAAS, PSS, qualitative interviews (assessment of subjective experience, perceived safety, and body awareness). GAD-7, PHQ-9, and quality of life measures were not used in this study but are commonly applied in similar MBSR/MBCT interventions.	Increase in mindfulness, improvement in emotional regulation, reduction in stress levels, and restoration of a sense of safety and control.	Esper, Larissa & Gherardi-Donato, Edilaine (2018) [10]
Seeking Safety / Integrative Programs	Modular approach developed for individuals with trauma and substance use. Combines CBT, psychoeducation, self-regulation skills, group therapy, motivational interviewing, and mindfulness. Emphasizes establishing safety and coping skills before trauma processing. Typical duration: flexible format from 8 to 25 sessions, depending on setting; stabilization often occurs in the first half of treatment.	PHQ-9, GAD-7, PCL-5, qualitative analysis (interviews, observation)	Reduced anxiety and depression, improved coping strategies, increased sense of safety	Najavits, 2002 [11]
Group and Expressive Methods (Art Therapy, Psychodrama, Body-Oriented Practices)	Expressive methods aim to provide a safe channel for processing traumatic experiences through creativity, movement, and role play. Art therapy	DERS-16, PCL-5, DASS-21 IES-R qualitative analysis	Reduction in anxiety, PTSD symptoms, and somatic complaints; improved emotional	Bessel van der Kolk, Shaun McNiff, Cathy A. Malchiodi, Jacob L. Moreno

	engages nonverbal experience, psychodrama allows enactment of internal conflicts, and body-oriented practices focus on restoring bodily safety. Often combined with psychoeducation and CBT. Typical duration: flexible format from 8 to 25 sessions, depending on setting; stabilization often occurs in the first half of treatment.	(focus groups, interviews)	regulation and awareness; restored sense of control and bodily boundaries; strengthened group support	[12]
*The indicated duration and expected timeline of clinical improvement are based on the original treatment protocols and clinical guidelines developed by the founders of the respective methods (e.g., Shapiro, Kabat-Zinn, Najavits, Johnson, Cohen & Mannarino, Moreno, van der Kolk), as well as WHO and APA recommendations.				

Table 1 demonstrates contemporary evidence-based psychotherapeutic and integrative approaches used to address the consequences of traumatic experiences, violence, and emotional dysregulation. The table systematizes key methods according to three criteria: theoretical and practical features; mechanisms of action and expected therapeutic effects; evidence base and authors confirming the effectiveness of the approaches. In international practice, most psychotherapeutic programs focus primarily on reducing anxiety and depression, restoring emotional regulation, and processing traumatic experiences. Evidence shows that the most widely used and effective methods are cognitive-behavioral and trauma-focused approaches (CBT/TF-CBT), which demonstrate stable reductions in levels of depression, anxiety, and PTSD symptoms. EMDR and EFT have proven effective in processing traumatic memories and restoring disrupted attachment patterns. Mindfulness-based programs enhance awareness, self-regulation, and emotional resilience, while reducing chronic stress. Integrative and expressive methods – including art therapy, psychodrama, and body-oriented practices – provide additional resourceful effects, strengthening psychological resilience and reducing the sense of isolation.

The use of standardized assessment tools such as PHQ-9 (depression), GAD-7 (anxiety), DERS-16 (emotional regulation), and PCL-5 (PTSD) enables the quantitative evaluation of intervention effectiveness and tracking of emotional recovery dynamics in women who have experienced psychological abuse [15-17]. Of particular note is the Self-Coping Method, developed and tested under the guidance of Professor Marat Asimov. This integrative approach combines cognitive-behavioral, Gestalt, symbol-dramatic, and visualization techniques, as well as elements of mindfulness, cognitive restructuring, and somatic awareness. It has shown high effectiveness in reducing anxiety, preventing burnout, and developing adaptive coping strategies [18]. The method aims to restore emotional regulation, reduce anxiety and depression, and build stable self-regulation skills. The Self-Coping program consists of six stages: Differentiation of the state (feeling–sensation–image). Induced imagery with eyes closed (introspection, observation of mental dynamics). Spontaneous imagery with eyes closed (verbalization of spontaneous images and sensations). Free imagery with eyes open (independent experiencing of states). Induced problem imagery with eyes open (deactualization of problem states and processing emotionally charged situations). Ecological behavior (conscious expression of feelings and thoughts in real-life contexts).

To illustrate the practical application of the method, the “Dialogue” technique is presented, which is used to overcome a “stuck” state – a recurring, undesirable emotional condition. This example demonstrates how structured experiencing of an emotional state through the *feeling–sensation–image* cycle contributes to the development of self-regulation skills and the strengthening of adaptive coping strategies. Table 2 also illustrates the sequence of the *feeling–sensation–image* cycle and the dynamics of emotional state transformation during Self-Coping therapy, using a clinical case of a patient with pathological gambling and specific phobia.

Table 2 – Experiencing the State “Fear of Going Insane” (Self-Coping)

Image	Feeling	Sensation	Cycle
My acquaintance who lost his mind	Anxiety	Tension in the back of the head	1
I see myself like my acquaintance	Fear	Tension throughout the body	2
Psychiatric hospital	Fear	Shaking throughout the body	3
...	...	...	...
Home, family	Calmness	Heaviness in the upper part of the body	10

The practice of independently experiencing problematic emotional states enabled the patient to increase emotional awareness, reduce anxiety, and develop skills to manage unwanted internal states. Following therapy, a decrease in maladaptive coping strategies (“distancing,” “escape-avoidance”) and an increase in adaptive self-support skills were observed. This example illustrates that Self-Coping effectively influences emotional regulation and the development of self-regulation skills. A review of the literature confirms that Self-Coping has a high potential for working with women who have experienced psychological abuse and can complement existing approaches by providing a multicomponent impact on emotional states and fostering the sustainable development of self-regulation skills. The Self-Coping Method is an original national development that has been tested in various psychoclinical and social contexts in Kazakhstan and CIS countries, including work with obsessive–anxiety disorders, addictions, psychosomatic conditions, and burnout prevention. Its structure and the technique of experiencing emotional states naturally incorporate cultural specificities of cognition, emotional expression, and interpersonal relationships within the region. Due to its local origin, the method is already culturally adapted for the target population, ensuring a high level of trust, accessibility, and effectiveness. Previously, it has been successfully applied in working with obsessive–anxiety disorders, eating disorders, addictions, depression, and psychosomatic disturbances, confirming its strong potential for adaptation to work with women who have experienced psychological abuse. The application of Self-Coping in the context of psychological violence appears to be a natural extension, as the core principles of the method (the feeling–sensation–image cycle, state experiencing, ecological behavior) are universal and can be easily integrated into existing national prevention and psychocorrection programs. At present, the method is being adapted and tested within the framework of the doctoral research of G. Saitgareyeva (2025) to address the consequences of psychological abuse and emotional dysregulation, which further enhances the program’s practical significance. The adaptation focuses primarily on working with anxiety states and emotional regulation difficulties. Table 3 presents the key characteristics of the program, assessment tools, and expected outcomes of its implementation.

Table 3. The Self-Coping Method: Key Features, Assessment Tools, and Expected Outcomes for Addressing the Consequences of Psychological Abuse and Emotional Dysregulation in Women

Method / Program	Key Features	Assessment Tools	Expected Outcomes
Self-Coping	An integrative short-term psychotherapeutic and psychocorrectional method based on the conscious experiencing of mental states through the triad “feelings – sensations – images.” The method includes six stages of training (state differentiation; working with induced, spontaneous, and free imagery; processing problem states; and ecological behavior). It draws on theories of introspection, cognitive and behavioral psychology, psycholinguistics, Gestalt, and symbol drama. The method is applied both individually and in groups and can be combined with training and art-based practices.	NorAQ – screening for psychological abuse; ERQ – emotional regulation (cognitive reappraisal, suppression); PACT – self-coping and perceived ability to handle trauma; PHQ-9 – depressive symptoms; GAD-7 – anxiety symptoms, qualitative analysis (interviews)	Reduction in anxiety levels, decreased emotional dysregulation, increased mindfulness, improved impulse control and emotional acceptance, enhanced self-coping capacity, development of new emotion regulation strategies, ecological behavior, and conscious experiencing of emotional states.

The presented table and clinical example demonstrate that Self-Coping provides an effective integration of quantitative and qualitative approaches to assessing emotional states, allowing for the measurement of both reductions in anxiety and emotional dysregulation and the development of adaptive self-support strategies. For a comprehensive study of the consequences of psychological abuse and the effectiveness of the Self-Coping intervention, standardized instruments were selected to cover key aspects of emotional state and self-coping in women. The use of standardized assessment tools such as NorAQ (screening for psychological abuse), ERQ (emotion regulation: cognitive reappraisal and suppression), PACT (self-coping and perceived ability to handle trauma), PHQ-9 (assessment of depressive symptoms), and GAD-7 (assessment of anxiety) enables a quantitative evaluation of the program’s effectiveness and allows for monitoring the dynamics of emotional recovery in women who have experienced psychological abuse.

Further directions for research include: Piloting the Self-Coping program for the correction of emotional states in women with a history of psychological abuse, taking into account varying levels of anxiety and emotional dysregulation; Investigating the short-term effects of the method on emotional states, adaptive coping strategies, and self-coping skills; Evaluating the potential integration of the method into existing psychopreventive and psychocorrective programs, considering the cultural characteristics of the local population. A promising avenue involves long-term monitoring of effectiveness and the development of additional modules tailored to individual characteristics of women and specific manifestations of psychological abuse. Thus, Self-Coping demonstrates high potential for implementation in psychopreventive and psychotherapeutic practice, providing comprehensive effects on emotional states and the development of sustainable self-regulation skills while maintaining cultural adaptability.

Conclusion. This study confirms that women who have experienced psychological abuse often face anxiety, depression, stress reactions, emotional dysregulation, and PTSD symptoms, necessitating specialized psychocorrection. International practice in psychotherapeutic programs (CBT, TF-CBT, EMDR, EFT, Mindfulness, and integrative art- and psychodrama-based approaches) has demonstrated significant reductions in anxiety, depression, and PTSD symptoms, while

integrative programs further enhance psychological resilience and a sense of social support. The Self-Coping Method, an indigenous integrative program combining cognitive-behavioral, body-oriented, and imagery-based techniques, shows high potential for local application. It has already been piloted in various psychoclinical contexts in Kazakhstan and the CIS, considers cultural characteristics of the audience, and can be integrated into existing psychocorrection programs. The method focuses on experiential processing through the *feeling–sensation–image* cycle and the development of sustainable self-regulation skills. Self-Coping has previously been applied to obsessive–compulsive and anxiety disorders, addictions, psychosomatic conditions, burnout prevention among healthcare workers, and clinical cases of gambling disorder, demonstrating its versatility and adaptability. The program can be implemented both in face-to-face and remote formats, expanding possibilities for psychocorrection and prevention of emotional distress, as well as allowing integration with international programs and educational projects. Future research should evaluate the long-term effects of Self-Coping on the emotional states of women who have experienced abuse. The development of standardized implementation protocols for integrating the method into psychocorrectional and preventive programs is recommended. Thus, Self-Coping is an effective, culturally adapted, and versatile tool that can serve as a foundation for comprehensive programs targeting the emotional states of women who have experienced psychological abuse in Kazakhstan, enhancing the effectiveness of psychoprevention and psychocorrection while accounting for the cultural and psychological characteristics of the local population.

References:

1. World Health Organization. *Violence against women prevalence estimates*, 2018. – Geneva: World Health Organization, 2021. – 53 p.
2. United Nations Population Fund (UNFPA) Kazakhstan. *Gender-based violence report*. – Astana : UNFPA Kazakhstan, 2018. – 52 p.
3. Dokkedahl, S.B., Kirubakaran, R., Bech-Hansen, D. et al. The psychological subtype of intimate partner violence and its effect on mental health: a systematic review with meta-analyses. *Syst Rev* 11, 163. 2022. <https://doi.org/10.1186/s13643-022-02025-z>
4. Nair, Shruti; Nataraj, Sushma; Satyanarayana, Veena A; Desai, Geetha. *Intimate Partner Violence among Women with Somatoform Disorders: A Systematic Review*. *Indian Journal of Social Psychiatry* 39(4):p 384-387, Oct–Dec 2023. | DOI: 10.4103/ijsp.ijsp_188_21
5. Iverson K.M., Gradus J.L., Resick PA, Suvak MK, Smith KF, Monson CM. Cognitive-behavioral therapy for PTSD and depression symptoms reduces risk for future intimate partner violence among interpersonal trauma survivors. *J Consult Clin Psychol*. 2011 Apr;79(2):193-202. doi: 10.1037/a0022512. PMID: 21341889; PMCID: PMC3071252
6. Cohen J.A., Mannarino A.P. Trauma-focused Cognitive Behavior Therapy for Traumatized Children and Families. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 2015 Jul;24(3):557-70. doi: 10.1016/j.chc.2015.02.005. Epub 2015 Apr 22. PMID: 26092739; PMCID: PMC4476061.
7. C. Tarquinio, M.-J. Brennstuhl, J.A. Rydberg, A. Schmitt, F. Mouda, M. Lourel, P. Tarquinio. Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy in the treatment of victims of domestic violence: A pilot study, *European Review of Applied Psychology*, Volume 62, Issue 4, 2012, Pages 205-212. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.08.006>.
8. Leal, J., Cunha, C., Santos, A. et al. Helping Clients Victimized by Intimate Partners Through Stages of Change: An Emotion-Focused Approach. *J Contemp Psychother* 51, 41-48 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10879-020-09474-4>
9. MacIntosh HB, Johnson S. Emotionally Focused Therapy for couples and childhood sexual abuse survivors. *J Marital Fam Ther*. 2008 Jul;34(3):298-315. doi: 10.1111/j.1752-0606.2008.00074.x. PMID: 18717921.
10. Esper, Larissa & Gherardi-Donato, Edilaine. (2018). Mindfulness-based interventions for women victims of interpersonal violence: A systematic review. *Archives of Psychiatric Nursing*. 33. 10.1016/j.apnu.2018.09.003.

11. Najavits, L. M. *Seeking Safety: A Treatment Manual for PTSD and Substance Abuse*. – New York: Guilford Press, 2002. – 401 p.
12. Otaguiri, Alliny T. M.; Siqueira, Aline C.; D’Affonseca, Sabrina M. *Group Interventions with Mothers and Children Exposed to IPV: a systematic literature review*. *Psicol. teor. prat.* [online]. 2022, vol.24, n.1 [citado 2025-10-10], pp.1-24.
13. *Expressive therapies* / edited by Cathy A. Malchiodi ; foreword by Shaun McNiff. – New York : Guilford Press, 2005. – 361 c. – ISBN 978-1-59385-087-6 (hardcover), ISBN 978-1-59385-379-2
14. Spitzer RL, Kroenke K, Williams JB, Löwe B. A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Arch Intern Med*. 2006 May 22;166(10):1092-7. doi: 10.1001/archinte.166.10.1092. PMID: 16717171.
15. Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L.-G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman-Moore, T., Gumpert, C. H., & Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(2), 284-296. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x>
16. Straus, M. A., et al. (1996). The revised Conflict Tactics Scales (CTS2). *Journal of Family Issues*, 17(3), 283-316.
17. Sergey Lee, Zarina Rozybakieva, Marat Asimov, Fatima Bagiyarova, Aygul Tazhiyeva, Neilya Ussebayeva, Timur Saliev, Shynar Tanabayeva, Ildar Fakhradiyev. *Coping strategy as a way to prevent emotional burnout in primary care doctors: a randomized controlled trial*. *Archives of the Balkan Medical Union*, 55(3), 2020, 398-409.
18. Asimov, M. A., Vasko, T. P., Abdulla, K. E. (2024). *Psikhoterapiya metodom samosovladaniya patologicheskogo gamblinga komorbidnogo so spetsificheskoy fobiyei: klinicheskiy sluchay*. *Scientific and Practical Journal EJCRP&P*, 1(6), 26-33.
19. Saya Nurmagambetova, Marat Assimov. *The self-coping method in online psychological aid at COVID-19 pandemic*. *Indian Journal of Psychiatry Volume 62 (Supplement 3)*, September 2020, 414-419.

Авторлар туралы мәлімет:

Саитгареева Гүлшат Гафурқызы – хат-хабар авторы, «Психология» білім беру бағдарламасы бойынша PhD докторанты, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: 24250466@turan-edu.kz

Сведения об авторах:

Саитгареева Гульшат Гафуровна – автор для корреспонденции, PhD докторант по образовательной программе «Психология», Университет Туран, Алматы, Казахстан. E-mail: 24250466@turan-edu.kz

Information about the authors:

Saitgareyeva Gulshat Gafurovna – corresponding author, PhD student in the Educational Program “Psychology,” Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: 24250466@turan-edu.kz

З.М. Садвакасова¹ , Нагманов Н.Ж.¹  Комекбаева Л.К.^{2*} 

¹ *Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан;*

² *«Q» University, Алматы, Казахстан*

**e-mail: klk62@mail.ru*

ПЕНИТЕНЦИАРЛЫҚ МЕКЕМЕЛЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТІНІҢ ІС-ӘРЕКЕТІНДЕГІ МОТИВАЦИЯЛЫҚ СҰХБАТТАСУ

Аңдатпа

Мақалада пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметі іс-әрекетіндегі мотивациялық сұхбаттасудың рөлі және оны тұтқындармен жұмыста қолдану ерекшеліктері қарастырылады. Әдіс когнитивтік-мінез-құлықтық тәсілдегі үшінші толқынында дайындалып жасалған. Зерттеудің өзектілігі оқшаулану жағдайындағы сотталғандардың жеке басының өзгеруіне, ішкі мотивациясын арттыруға, деструктивтік мінез-құлықтық формаларын төмендетуге және өздерінің өмірлік шешімдері үшін жауапкершілікті қалыптастыруға бағытталған тиімді психологиялық әдістерді енгізу қажеттілігімен байланыстылығымен түсіндіріледі. Зерттеудің мақсаты – бас бостандығынан айыру орындарындағы адамдарға психологиялық көмек көрсету және сүйемелдеу әдісі ретінде мотивациялық сұхбаттасуды қолдану мүмкіндіктерін теориялық талдау және негіздеу, сондай-ақ пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметі іс-әрекетінде оның әлеуетін анықтау. Мақалада мотивациялық сұхбаттасуда кеңесшінің негізгі мақсаттары, міндеттері, дағдылары, стильдері ашылады. Пенитенциарлық ортаның ерекшелігін, психологиялық қорғау деңгейін, мамандарға сенімсіздік пен өзгерістерге төмен дайындықты ескере отырып, тұтқындармен мотивациялық сұхбаттасудың әдістемесіне ерекше назар аударылады. Сондай-ақ, пенитенциарлық мекемедегі сотталушының ойлауын, мінез-құлқын өзгерту құралдары, әдістері және жауапты тәсілге бағыттылығы қарастырылады. Зерттеу нәтижелері пенитенциарлық мекемелер психологтарының жұмысында мотивациялық сұхбаттасуды қолдану сотталғандардың өз мінез-құлқына қатысты саналы мойындауын арттыруға, оң өзгерістерге ішкі мотивацияны қалыптастыруға, психологиялық әсерге қарсылықты төмендетуге және терапевтік альянсты нығайтуға ықпал ететінін көрсетті. Бұл әдісті қолдану қайталану және деструктивтік мінез-құлықтың алдын алу тиімділігін арттыруға, сондай-ақ тұтқындардың эмоциялық жағдайы мен бейімделу ресурстарын жақсартуға мүмкіндік береді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметінің іс-әрекетінде берілген теориялық ережелер мен әдістемелік ұсыныстарды қолдану мүмкіндігі болып табылады. Мақаланың материалдары психологтардың практикалық жұмысында, сондай-ақ пенитенциарлық психология саласында жұмыс істейтін мамандарды кәсіби даярлау және біліктілігін арттыру жүйесінде қолданылуына болады.

Түйінді сөздер: тұтқындар, психологтың іс-әрекеті, мотивациялық сұхбаттасу

З.М. Садвакасова¹, Нагманов Н.Ж. ¹, Комекбаева Л.К. ^{2*}

¹ *Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан*

² *«Q» University, Алматы, Казахстан*

**e-mail: klk62@mail.ru*

МОТИВАЦИОННОЕ ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация

В статье рассматривается роль мотивационного интервьюирования в деятельности психологической службы пенитенциарных учреждений и особенности его применения в работе с заключёнными. Метод был разработан третьей волне в когнитивно-поведенческом подходе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью внедрения эффективных психологических методов, направленных на повышение внутренней мотивации осуждённых на личностные изменения, снижению деструктивных форм поведения и формированию ответственности за собственные жизненные решения в условиях изоляции. Цель исследования заключается в теоретическом анализе и обосновании возможностей использования мотивационного интервьюирования как метода психологической помощи и сопровождения лиц, находящихся в местах лишения свободы, а также в выявлении его потенциала в деятельности психологической службы пенитенциарных учреждений. В статье раскрываются основные цели, задачи, навыки, стили консультанта в проведении мотивационного интервьюирования. Особое внимание уделяется методике проведения мотивационного интервью с заключёнными, с учётом специфики пенитенциарной среды, уровня психологической защиты, недоверия к специалистам и низкой готовности к изменениям. И также рассматриваются инструменты, техники, приемы, методы по изменению мышления, поведения и направленность на ответственный подход заключенного в пенитенциарном учреждении. Результаты исследования показали, что применение мотивационного интервьюирования в работе психологов пенитенциарных учреждений способствует повышению осознанности осуждённых в отношении собственного поведения, формированию внутренней мотивации к позитивным изменениям, снижению сопротивления психологическому воздействию и укреплению терапевтического альянса. Использование данного метода позволяет повысить эффективность профилактики рецидивного и деструктивного поведения, а также улучшить эмоциональное состояние и адаптационные ресурсы заключённых. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных теоретических положений и методических рекомендаций в деятельности психологических служб пенитенциарных учреждений. Материалы статьи могут быть применены в практической работе психологов, а также в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих в сфере пенитенциарной психологии.

Ключевые слова: заключённые, деятельность психолога, мотивационное интервьюирование.

З.М. Садвакасова¹, Нагманов Н.Ж. ¹, Комекбаева Л.К. ^{2*}

¹ *Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан*

² *«Q» University, Алматы, Казахстан*

**e-mail: klk62@mail.ru*

MOTIVATIONAL INTERVIEWING IN THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL SERVICES IN PENITENTIARY INSTITUTIONS

Abstract

This article explores the role of motivational interviewing in the practice of psychological services within penitentiary institutions and examines the specific features of its application in work with incarcerated individuals. The method was developed within the framework of the third wave of the cognitive-behavioral approach. The relevance of the study is determined by the need to implement effective psychological methods aimed at enhancing inmates' internal motivation for personal change, reducing destructive patterns of behavior, and fostering responsibility for personal life decisions under conditions of deprivation of liberty. The purpose of the study is to provide a theoretical analysis and substantiate the potential use of motivational interviewing as a method of psychological support and intervention for individuals serving custodial sentences, as well as to identify its practical value within the activities of penitentiary psychological services. The article outlines the main goals, objectives, core skills, and counseling styles associated with motivational interviewing. Particular attention is given to the methodology of conducting motivational interviews with inmates, taking into account the specific characteristics of the penitentiary environment, elevated levels of psychological defense, distrust toward mental health professionals, and limited readiness for change. The paper also examines tools, techniques, and methods aimed at modifying cognitive and behavioral patterns and promoting a responsible, self-directed approach among incarcerated individuals. The findings indicate that the application of motivational interviewing in penitentiary psychological practice contributes to increased self-awareness among inmates regarding their behavior, the development of intrinsic motivation for positive change, a reduction in resistance to psychological intervention, and the strengthening of the therapeutic alliance. The use of this method enhances the effectiveness of preventing recidivist and destructive behavior and improves inmates' emotional well-being and adaptive capacities. The practical significance of the study lies in the applicability of the presented theoretical framework and methodological recommendations to the work of psychological services in penitentiary institutions. The materials may be utilized in the professional practice of psychologists, as well as in training and continuing education programs for specialists in the field of penitentiary psychology.

Keywords: inmates, psychologist's activity, motivational interviewing.

Кіріспе. Мотивациялық сұхбаттасу (МС) - бұл тұлғаның ішкі ресурстарын ынталандыруға және жағымды мінез-құлықтық өзгерістеріне дайындықты қалыптастыруға бағытталған психологиялық практикадағы заманауи, дәлелді тәсіл. Әдіс эмпатия, автономияны қолдау және директивтік емес өзара әрекеттесу принциптеріне негізделген, бұл қарсылықты азайтуға және клиенттің айқын психологиялық қорғанысы жағдайында да конструктілік психологиялық байланыс орнатуға мүмкіндік береді. Пенитенциарлық мекемелерде тұрақты деструктивтік бағыт-бағдарларды, соның ішінде ойлау мен мінез-құлықтың радикалдандырылған формалармен байланысты сотталғандармен жұмыс ерекше өзекті болып отыр. Бас бостандығынан айыру орындарындағы радикалдану үрдістері көбінесе когнитивтік ригидтілікпен, поляризацияланған ойлаумен, дұшпандықтың жоғары деңгейімен және сынның төмендеуімен бірге жүреді, бұл психологиялық әсер етудің дәстүрлік директивалық әдістерін қолдануды едәуір қиындатады. Бұл тұрғыда мотивациялық сұхбаттасу сотталғандарды радикалдандыру бағдарламалары шеңберінде қолданылатын психологиялық

жұмыстың перспективалық құралы ретінде қарастырылуы мүмкін. Мотивациялық сұхбаттасудың директивтік емес сипаты, жеке тұлғаның амбиваленттілігін, құндылықтары мен өмірлік мақсаттарын зерттеуге бағдарлану тікелей қысым мен қарама-қайшылықсыз радикалдық бағыт-бағдарларды біртіндеп қайта қарауға жағдай жасайды. Бұл әдіс сотталғандардың өз мінез-құлқының салдарына саналы қатынасын ынталандыруға, сондай-ақ өзіндік жүзеге асырылудың альтернативтік, әлеуметтік қолайлы тәсілдерін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Осылайша, пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметі әс-ірекетіне мотивациялық сұхбаттасуды интеграциялау қайталанатын және деструктивтік мінез-құлықтық қаупті азайтуға ғана емес, сонымен қатар осы зерттеудің өзектілігі мен ғылыми-практикалық маңыздылығын анықтайтын сотталғандардың радикалдануының алдын алу және дерадикалдану үрдістерін қолдау тиімділігін арттыруға ықпал етуі мүмкін [1].

Зерттеу нысаны – сотталғандардың мінез-құлқын психологиялық сүйемелдеу және түзету жүйесіндегі пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметінің іс-әрекеті. Зерттеу пәні – пенитенциарлық мекемелер жағдайында сотталғандармен психологиялық жұмыста мотивациялық сұхбаттасуды қолданудың ерекшеліктері, мүмкіндіктері мен тиімділігі. Зерттеудің маңыздылығы пенитенциарлық жүйеде психологиялық көмектің ғылыми негізделген және әдептік тұрғыда бағдарланған әдістерін енгізудің өзектілігімен анықталады. Зерттеудің теориялық маңыздылығы шектеулі еркіндік жағдайында психологиялық әсер ету әдісі ретінде мотивациялық сұхбаттасу мүмкіндіктері туралы идеяларды кеңейту, сондай-ақ оның пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметінің құрылымындағы іс-әрекеттің орнын нақтылау болып табылады.

Практикалық маңыздылығы пенитенциарлық мекемелердің тәжірибеші психологтарының жұмысында, сотталғандарды психологиялық сүйемелдеу, деструктивтік және қайталанатын мінез-құлықтың алдын алу бағдарламаларын әзірлеу кезінде, сондай-ақ пенитенциарлық профильдегі мамандарды кәсіби даярлау және біліктілігін арттыру жүйесінде алынған қорытындылар мен әдістемелік ережелерді пайдалану мүмкіндігінен тұрады.

Зерттеу әдістері: мотивациялық сұхбаттасу және пенитенциарлық психология мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау және жалпылау; мотивациялық сұхбаттасуды қолданудың отандық және шетелдік тәсілдерін салыстырмалы-салыстырмалы талдау; пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметінің іс-әрекетіндегі мотивациялық сұхбаттасуды қолданудың практикалық тәжірибесін талдау.

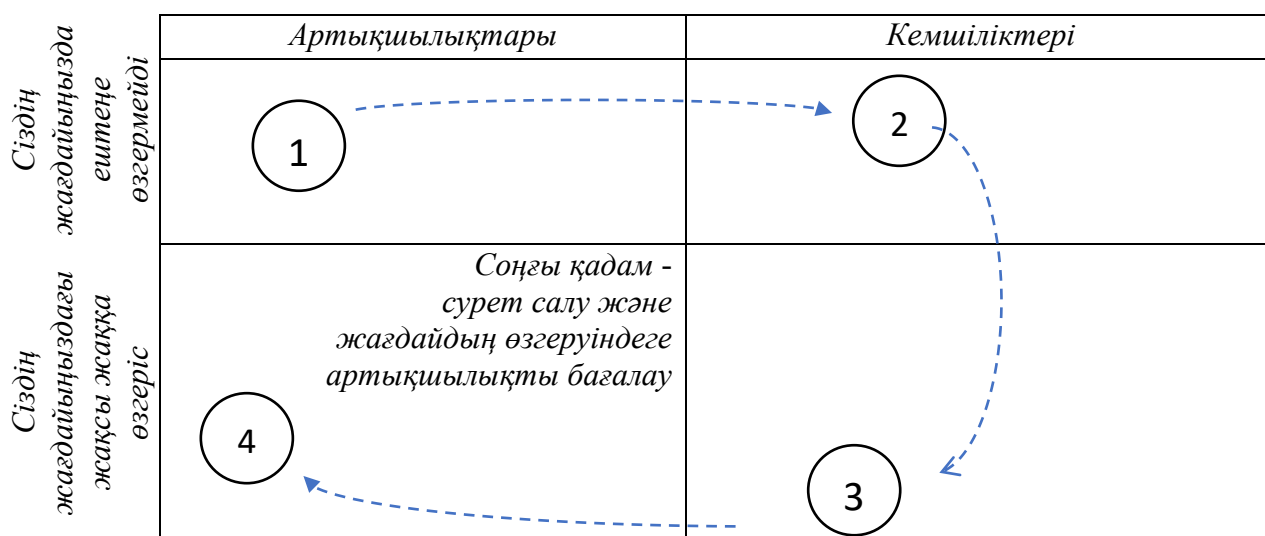
Дереккөздерді таңдау критерийлеріне мыналар кірді: мотивациялық сұхбаттасу тақырыбы және пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметінің іс-әрекетіне сәйкестігі; беделді отандық және шетелдік ғылыми басылымдарда дереккөздерді жариялау; зерттеудің өзектілігі (негізінен соңғы 10 жылдағы басылымдар); нақты ұсынылған теориялық ережелердің, әдістемелік негіздердің немесе мотивациялық сұхбаттасуды қолдану практикасының сипаттамасының болуы; пенитенциарлық мекемелерде сотталғандарды психологиялық көмек пен сүйемелдеу міндеттері зерттеу нәтижелерінің релеванттылығы болмақ.

Басылымдардың желілік картасын құру кезінде келесі көрсеткіштер ескерілді: пенитенциарлық мекемелердегі мотивациялық сұхбаттасу мен психологиялық іс-әрекетке байланысты кілт сөздер мен терминдердің жиілігі; зерттеушілер мен ғылыми топтар арасындағы бірлескен авторлық байланыс; қарастырылып отырған мәселе бойынша жариялау белсенділігінің хронологиялық динамикасы; зерттеулердің белгілі бір ғылыми бағыттар мен мектептерге қатыстылығы.

Іздеу стратегиясы зерттеудің негізгі мазмұнын көрсететін кілт сөздер мен сөз тіркестерін қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде қолдануға негізделген, соның ішінде: «мотивациялық сұхбаттасу», «пенитенциарлық мекемелдегі психологиялық қызмет», «тұтқындармен психологиялық жұмыс», «мотивационное интервьюирование», «психологическая служба пенитенциарных учреждений», «психологическая работа с

осуждёнными», «penitentiary psychology», «motivational interviewing», «correctional psychology», «work with inmates». Ізденіс қисындық операторларды және таңдалған көздердің толықтығы мен релятивтілігін қамтамасыз ететін терминдерді біріктіруді қолдана отырып, отандық және шетелдік ғылыми дереккөздерде жүргізілді.

Әдебиетке шолу. Әлемдік тәжірибеде тұтқындармен жұмыста сананы өзгертетін әдістердің бірі мотивациялық сұхбаттасу әдісін қолданады. Сотталғандармен жұмыс тәжірибесі мотивациялық сұхбат әдістемесін қолдану сенім мен ынтымақтастық атмосферасын құруға, сотталғандардың ішкі мотивациясын дамытуға, сондай-ақ өз бетінше шешім қабылдау дағдыларын қалыптастыруға және өз мінез-құлқы үшін жауапкершілікті қалыптастыруға ықпал ететіндігін көрсетті [2]. Мотивациялық сұхбаттасу (МС) 1980 жылдары американдық психологтар Уильям Р.Миллер мен Стивен Роллник тәуелділік мінез-құлқы бар адамдарға психологиялық көмек көрсету әдісі ретінде жасаған. Бұл тәсіл алғаш рет В. Р. Миллер мақаласында «Behavioral Psychotherapy» журналында жарияланған (Миллер, 1983) [3]. В. Р. Миллер мен С. Роллниктің анықтамасы бойынша мотивациялық кеңес беру - бұл адамның жеке мотивациясын нығайтуға және оның өзгерістерге деген адалдығын арттыруға бағытталған бірлескен, серіктестік әңгіме стилі (Миллер, Роллник, 2017) [4]. Кең мағынада МС мақсатты кәсіби қызмет ретінде сипатталады, оның барысында маман клиентке ықтимал өзгерістердің себептерін, тәсілдерін және уақыт шеңберін түсінуге, сондай-ақ өзгерістердің өзі ол үшін қаншалықты маңызды және маңызды екенін анықтауға көмектеседі [4, б.74]. Осы тәсіл аясында маман клиенттің жеке басын қабылдауды және оның автономиясын құрметтеуді көрсете отырып, өзгерістер үрдісінің ілеспе позициясының және фасилитатор позициясының орнын алады (Громыхова, 2016). Мотивациялық сұхбаттасу қысымды немесе шешімдерді таңуды қамтымайды, керісінше, адамды позитивтік өзгерістер үшін ішкі негіздемелер мен ресурстарды өздігінен табуға ынталандыруға бағытталған.



1-сурет - Мотивациялық сұхбаттасу хаттамасын толтыру алгоритмі (Мелехин А. И.) [6]

Пенитенциарлық практикада мотивациялық сұхбаттасу сотталғандардың өзгерістерге дайындығын арттырудың тиімді құралы ретінде қарастырылады. Тындаулар мен құндылықтарды нақтылауды көрсететін ашық сұрақтарды қолдану сотталғандардың жеке мақсаттарын, өмірлік қиындықтары мен түрткілерін талқылауға, қарсылықты төмендетуге және өз мінез-құлқына жауапкершілікпен қарауды қалыптастыруға мүмкіндік береді (Громыхова, 2016). Мотивациялық сұхбаттасудың мәні адамның жеке әлеуетіне деген сенімді көрсететін негізгі алғышартқа негізделген. Осы тұжырымдамаға сәйкес, өзгерістерге қажетті ресурстардың көпшілігі клиенттің өзінде бар, ал маманның міндеті директивалық әсер ету

емес, осы ішкі мүмкіндіктерді анықтау, қолдау және жаңарту болып табылады (Miller, Rollnick, 2017). [4 б. 20]

Мотивациялық сұхбаттасудың мақсаты - адамның бұрынғы өмір салты оның өзекті қажеттіліктерін одан әрі қанағаттандыра алатындығына, сондай-ақ өзгерістер қажеттілігі туралы хабардар болуға деген ішкі күмәнін қалыптастыру (Федоров, 2023) [5]. Кеңес беру процесінде психолог клиентке көмектеседі: өзгерістерге өзіндік мотивацияны тұжырымдау; оны күшейту жолдарын түсіну; алдағы өзгерістердің әлеуеттік жеке пайдасын түсіну. Мотивациялық сұхбаттасу клиенттің дербестігін сақтауға, оның саналы тұрғыда мойындауды арттыруға және өзгерістерге ішкі мотивацияны қалыптастыруға бағытталған ақпараттық-коммуникациялық өзара әрекетті кезең-кезеңімен ұйымдастыруды көздейді. Бұл тәсіл аясында ақпаратты беру емес, оны ұсынып және бірлесіп түсіну тәсіліне негізгі мән беріледі (Миллер, Роллник, 2017). 1-кестені қараңыз. Күтілетін әрекеттің нәтижесіне сәтті жету үшін психолог тұтқындалғанмен алдын-ала бірлесіп мотивациялық сұхбаттасу хаттамасын жасайды. 1-суретті қараңыз. Хаттаманы толтырған кезде психолог адамға қарама-қайшылықтар мен өзгерістердің ықтимал салдарын қарастыруға көмектеседі. Пациентті өзгерістерге ынталандыруға және жеке мақсаттарын анықтауға ерекше назар аударылады. Қажетті күйге өту үшін мүмкін қадамдар айтылады.

Кесте 1. Ақпараттық-коммуникациялық өзара әрекеттің кезеңдері: міндеттері және тәжірибиелік іске асырылуы (В. Р. Миллер, С. Роллник 2017 бойынша) [3, б. 113]

Кезең	Міндеттер	Тәжірибиелік іске асырылу
1. Ақпараттық қажеттілікті анықтау	Клиенттің ақпарат алуға дайындығын анықтау; өзекті қажеттіліктер мен білім тапшылығын анықтау	Хабардарлық деңгейін нақтылауға бағытталған дұрыс кіріспе сұрақтарды құрастыру; тақырыпты талқылауға келісім алу; адресаттың үміттері мен қызығушылығын нақтылау. Төмендегі сияқты сұрақтар қолданылады: "Мен жей аламын ба?", "Сіз ... туралы білгіңіз келе ме?", "Сіз туралы не білесіз?", "Мен сізге көмектесе алатын ақпарат бар ма?"
2. Ақпаратты жеткізу	Мазмұнды құрылымдау; маңызды мәліметтерге басымдық беру; баяндаманың қолжетімділігін қамтамасыз ету; адресаттың дербестігін сақтау	Ақпаратты қисынды тұрғыда және дәйекті түрде ұсыну; бейтарап, түсінікті тілді қолдану; түсіну үшін кідірістер жасай отырып, белгілі ретпен сөйлеу мәнерін өз дозасында айту; интерпретациялар мен дайын шешімдерді танудан бас тарту
3. Реакция мен түсінуді анықтау	Ақпаратты қабылдауды талдау; түсіндірулерді және клиенттің эмоциялық реакциясын нақтылау	Ашық нақтылау сұрақтарын қою; байқалған когнитивті және эмоциялық реакциялардың көрінісі; жауапты түсінуге және тұжырымдауға уақыт беру

Клиентпен мотивациялық сұхбаттасу әдістемесі келесі схеманы қамтиды: 1. Сәлемдесу және есеп (2-3 мин); 2. Мақсаттарды нақтылау (3-5 мин); 3. Амбиваленттілікті (тілектер мен сезімдердің «қосарлануы») және мотивацияны анықтау (10-20 мин); 4. Мотивациялық сөйлеуді қолдау 5. Өзгерту жоспарын қалыптастыру (5-10 мин); 6. Қорытындылау түйіндеу сессиясы.

Мотивациялық сұхбаттасу (МС) - бұл клиенттің өзгерістерге деген ішкі мотивациясын қалыптастыруға және нығайтуға бағытталған құрылымдық кеңес беру үрдісі (Miller, Rollnick, 2017). Психологтың жұмысындағы мотивациялық сұхбаттасу үрдісін төрт негізгі кезең арқылы ұсынуға болады (Miller, Rollnick, 2017): тарту, фокустау, ынталандыру, жоспарлау. 2-кестені қараңыз.

Кесте 2. Мотивациялық сұхбаттасу кезеңдері (Миллер и Роллник бойынша, 2017) [4 б. 13-24]

Кезең	Мақсат	Құралдар/ әдістер	Үлгі сұрақтар
1. Байланыс орнату (тарту)	Сенім мен жұмыс альянсын құру	Эмпатия, ашық сұрақтар, сезімдердің көрінісі	«Сізді бүгін не әкелді?» «Бұл жағдайда сіз өзіңізді қалай сезінесіз?»
2. Фокустау	Өзгерістердің мақсаттары мен бағыттарын анықтау	Сақтайтын мәлімдемелер (тілек, қабілет, себептер, қажеттілік, дайындық, белсендіру, шаралар қабылдау)	«Дәл қазір сіз үшін не маңызды?» «Сіз қай саланы, бағытты жақсартқыңыз келеді?»
3. Ынталандыру (мотивациялық сөйлеуді шақыру)	Ішкі мотивацияны қалыптастыру және өзгерістердің қажеттілігін түсіну	Техника: шкалалау ("1-ден 10-ға дейінгі шкала бойынша"), қайшылықтарды күшейту ("бір жағынан..., екінші жағынан..."), құндылықтар туралы сұрақтар	«Неліктен оны өзгерткіңіз келеді?» «Табысқа жету үшін не істей аласыз?» «Мұны істеудің ең үлкен үш себебін атаңыз?» «Мұны өзгерту сіз үшін қаншалықты маңызды және неге?»
4. Жоспарлау (Planning)	Нақты әрекеттің жоспарына көшу Переход к конкретному плану действий	S.M.A.R.T.-ты тұжырымдау -мақсаттар, опциялар мәзірі, қолдауды талқылау	«Сіз неден бастауға дайынсыз?» «Қандай қадамдар шынайы болады?» «Сізді кім қолдай алады?» «Бірнеше жол бар... Сізге не жақын?»

Н.Б. Лутова, В.Д. Вид, М.Ю. Сорокин, О.В. Макаревич мотивациялық сұхбатқа кеңес беру барысында төрт кезең ұсынды, олардың әрқайсысы белгілі бір маманның міндеттермен, әрекеттерімен және әдістемелік әдістермен сипатталады. 3-кестені қараңыз.

Кесте 3. МС жұмысының кезеңдері және маманның жұмысы (Н.Б. Лутова, В.Д. Вид, М.Ю. Сорокин, О.В. Макаревич, 2018) [7, б.14-18]

Кезең	Мазмұны	Ескерту /жұмыстың әдістері работы
1. Ешбір ойсыз кезең	Рефлексияға дайындық және идеяларды түсіндіру; клиентпен әңгімелесу мақсатын таныстыру. Маман шешімдерді ұсынбай, бағытталмаған жұмыс үшін дәлелдер келтіреді.	Техникалық қабылдау: жабық және ашық сұрақтар, рефлексиялық тыңдау.
2. Ниет кезеңі (рефлексия)	Өзгерістерге мотивацияны қалыптастыру, тербелістер мен эмоциялық кедергілерді саналы мойындау. Маман пациентке күмәннің себептерін түсінуге көмектеседі және таңдау	Әдістер мен техникалар: - мәселе, алаңдаушылық және мінез-құлықты өзгерту ниеті туралы сұрақтар; - өзгерістерге қатысты оптимизмге арналған сұрақтар; артқа қарау / алға қарау; - бөлшектерді нақтылау ("қалай? Қашан? Мысал келтіріңіз");

	еркіндігі мен өзіндік анықталуды қолдайды.	- экстремалдық жұмыс ("егер сіз емделуден бас тартсаңыз, ең жаман нәрсе не болуы мүмкін?»); - жақын және алыс перспективаларды "жақтау" және "қарсы" салыстыру.
3. Дайындық кезеңі	Өзгерістер қажеттілігі туралы шешім қабылдау ("бірдеңе жасайтын уақыт келді"). Мақсат-пациентпен бірлесіп оңтайлы әрекет жоспарын құру, күтілетін кедергілер мен қолдау көздерін анықтау.	<i>Маманның іс-әрекеті:</i> мінез-құлық нұсқалары мен стратегияларын талдау; мәселелр мен кедергілерді анықтау; қиындықтарды жеңуге қолдау көрсету; әлеуметтік қолдау табуға көмектесу; пациенттің өзгеру қабілетіне деген сенімділігін арттыру; алғашқы кішігірім қадамдарды ынталандыру.
4. Белсендік әрекет кезеңі	Өзгерістерді жекелендіру және кристалдану, практикалық әрекеттерге көшу. Кешенді мінез-құлықтың ұзақ мерзімді артықшылықтарын түсінуді нығайту маңызды.	<i>Маманның әрекеті:</i> - мақсаттарды анықтауға және әрекеттерді жоспарлауға көмектесу; туындаған мәселелерді шешуде қолдау; - өзгерістерге кедергі келтіретін және қолдайтын факторларды анықтау; өзгерістердің нақты белгілерін бекіту; - әлеуметтік қолдауды қамтамасыз ету.

МС-дің әр кезеңі адамның өзгеріс үрдісіне кезең-кезеңімен қатысуына, мәселе мен ауытқуларды саналы мойындаудан бастап, әрекетті нақты жоспарлауға және жаңа дағдыларды бекітуге дейін бағытталған. Маманның негізгі рөлі – адамның автономиясын қолдау, өзіндік анықталуға жағдай жасау және өзіне деген сенімділікті арттыру. Бұл тәсіл тұрақты мотивацияны қалыптастыруға ықпал етеді және ұсыныстарды сәтті орындау ықтималдығын арттырады. В.Мағкоев пен Я.Төрехановтың 2011 жылғы басшылығына сәйкес, мотивациялық сұхбаттасу пациентті мінез-құлықты өзгертуге кезең кезеңімен тартуға бағытталған және ол екі негізгі компонентті қамтиды: пациенттің рефлексиясы және мінез-құлықтың өзіндік өзгерілуі. Әр компоненттің маман қолдауының өзіндік мақсаттары мен әдістері бар. 4 кестені қараңыз.

Кесте 4. Мотивациялық сұхбаттағы өзгерістер үрдісінің компоненттері (В.Мағкоева , Я. Туреханова, 2011. [11.,8 б.]

Өзгерістер үрдісінің құрамдас бөлігі	Мазмұны
1. Клиент мінез-құлқының өзгеруі туралы ойлауы	Мәселені түсіну: психикалық бұзылыстың табиғаты туралы жаңа ақпарат алу және дәрі-дәрмек терапиясын сақтау қажеттілігі, бұл өз мінез-құлқы туралы ойлауды ынталандырады. - Мәселе бойынша эмоциялық мазасыздану. - Мәселенің басқа адамдарға, әсіресе жақын адамдарға әсерін түсіну. - Өзінің жеке басын қайта бағалау: өзіне және мәселелерге қатысты ойлар мен сезімдерді талдау. - Әлеуметтік ресурстарды бағалау: емдеу мүмкіндіктерін және терапевтік бағдарламаларға қатысуды қоса алғанда, қолдаудың қол жетімді түрлерін анықтау.

2. Клиент мінез-құлқын өзгерту	Өз ресурстарын белсендіру: әрекетке ынталандыру, өзгеру қабілетіне сену және мінез-құлықты өзгерту үшін қадамдар жасауға дайын болу. - Қолдау қатынастары: басқаларға сенім орнату және олардың өзгеру үрдісінде көмегін қабылдау. - Өзгерістерге ықпал ететін жағдайлар жасау. - Өзгерістерді сақтауға күш салу. - Арандатушы факторларды бақылау: мәселелік мінез-құлықты немесе өзгерістерге қарсы тұруды тудыру мүмкін жағдайлар мен оқиғалардан аулақ болу.

Бұл әдіс мотивациялық сұхбаттың тиімділігі өзгерістер үрдісінің когнитивтік, эмоциялық және әлеуметтік компоненттерінің интеграциясына байланысты екенін атап көрсетеді. Пациенттің рефлексиясы өзгерістердің маңыздылығын түсінуге көмектеседі, ал маманның практикалық қолдауы ішкі ресурстарды белсендіруге, өзіндік реттелу дағдыларын қалыптастыруға және жаңа мінез-құлық үлгілерін бекітуге ықпал етеді. Мотивациялық кеңес беру клиенттің мақсаттарына, шарттары мен ерекшеліктеріне байланысты әр түрлі форматта: офлайн немесе онлайн, сондай-ақ жеке немесе топтық түрде жүргізілуі мүмкін. Мотивациялық сұхбаттың тиімділігі көбінесе маман қолданатын қарым-қатынас стилімен анықталады. МС аясында өзара әрекеттесудің келесі негізгі стильдері ерекшеленеді (5 кестені қараңыз). Қарым-қатынас форматтары мен стильдерінің бұл үйлесімі әдістің икемділігін қамтамасыз етеді және әртүрлі кәсіби және клиникалық контекстерде мотивациялық кеңес берудің тиімділігін арттырады. Фокустың үш стилі (Уильям Р. Миллер, Стивен Роллник [4, б. 80]: Директивалық стиль. Кеңесші өзінің бағдарламасына немесе ұйымның бағдарламасына сүйене отырып, әңгіменің фокусын анықтайды. Клиентті нақты өзгерістерге бағыттау қажет болған кезде қолданылады; Ілеспе стиль. Клиенттің басымдықтарына баса назар аударылады: "бүгін не туралы сөйлескіңіз келеді?" Кеңесші клиенттің бағдарламасын түсінеді және әңгіменің басқарылуы мен мазмұнын оның логикасын ұстануға мүмкіндік береді. Клиенттің қатысуын күшейтеді және терапевтік тұрғыдан маңызды болуы мүмкін; Бағдарлау стилі. Директивті және ілеспе стильдің арасында орналасқан. Бағытты бірлесіп іздеу және клиенттің тәжірибесін терапия мақсаттарымен байланыстыру. Клиенттің бағдарламасы да, контекст шектеулері де ескеріледі. 5 кестені қараңыз.

Кесте 5. МС-дағы директивалық, бағдарлаушы және ілеспе стильдерінің өзара әрекеттесуіндегі салыстырмалы сипаттамасы (Уильям Р. Миллер, Стивен Роллник [4 б.8])

Директивалық стилі	Бағдарлаушы стилі	Ілеспе стиль
Басшылық ету	Сүйемелдеу	Мүмкіндік беру
Рұқсат ету	Шақыру	Келу
Бұйрық беру	Көмектесу	Жауапты болу
Жүргізу	Ояту	... -мен болу
Шешу	Ынтымақтастану	Танып түсіну
Анықтау	Қол жеткізу	...-мен бірге жүру
Үстемдік ету	Подбадривать	Ұстап алу
Жетекшілік ету	Хабардар болу	... сену
Менгеру	Шабыттандыру	Тыңдау
Тапсырыс беру	Қоздыру	Байқау
Тағайындау	Қарауға енгізу	Рұқсат беру
Төреғалық ету	Қарау	Ұстану
Өңдеу	Бағыт-бағдарлау	... бірге қалу

Бағыттау	Ұсыну	Адал болу
Басқару	Жарлық жасау	Қабылдау
Жауапкершілікті алу	Көрсету	Қызығушылық білдіру
Басқаруды қолға алу	Қолдау	Түсіну
Сөйлеу	Өзімен бірге алу	Бағалау

Р.Миллер мен С.Роллник (2017) [4, б. 264] пікірінше, мотивациялық кеңес берудің сәтті жүргізілуі клиентпен жұмыс істеудің тиімділігін қамтамасыз ететін кәсіби шеберліктің өзара байланысты төрт компонентіне негізделген. 2 суретті қараңыз. Бұл компоненттер тиімді серіктестік қарым-қатынасты қалыптастырудың негізі болып табылады және психологқа сенім, құрмет және қолдау атмосферасын құруға мүмкіндік береді, әрі бұл клиенттің сәтті өзгеру ықтималдығын едәуір арттырады.



Сурет 2 – МС кеңесшісінің дағдылары (Р.Миллер мен С.Роллник, 2017.)

Мотивациялық сұхбат сотталушының ішкі мотивациясын қалыптастыруға және оның дербестігін қолдауға бағытталған бірқатар психологиялық негізделген құралдарды қолдануды қамтиды. 6 кестені қараңыз.

Кесте 6 Мотивациялық сұхбатқа техникалар [2]

Компонент / техника	Мазмұн/ сипаттама	Сұрақтардың мысалдары / практикалық іске асыру
<i>Ашық сұрақтар</i>	Олар толық және түсіндірмелі жауаптарды алуды, рефлексия мен өзіндік талдауды қамтиды.	Сіз нақты мысал келтіре аласыз ба? Айтыңызшы, сізді не мазалайды? Бұл жағдайда сіз үшін не маңызды?
<i>Жабық сұрақтар</i>	Олар "Иә" немесе "жоқ" деген нақты жауап береді. Фактілерді нақтылау үшін қолданылады.	Сіз дәрігердің ұсыныстарын орындайсыз ба? Сіз дәрі-дәрмекті рецепт бойынша қабылдауды бастадыңыз ба?
<i>OARS техникалары</i>	Әңгімелесуді құрылымдауға арналған МС құралдар кешені: O – Open Questions; A – Affirmations (подкрепления), R – Reflections (рефлексивное слушание), S – Summaries (резюмелеу).	Аффирмация (Бекіту): Сіз жағдайға өзгеріс енгізу үшін көп нәрсе жасадыңыз. Рефлексия (Рефлекттік тыңдау): клиенттің сөздерін, сезімдері мен мағыналарын көрсету. Резюме(Түйін): сұхбатты құрылымдау үшін қысқаша қорытындылау.

<i>Ішкі мотивацияға назар аудару</i>	Клиентке өзгерістердің жеке түрткілері мен қажеттіліктерін мәжбүрлемей-ақ түсінуге көмектеседі.	Егер сіз әрекет етпесеңіз, қандай жағымсыз салдарлар болуы мүмкін? Бұл жағдайда сіз үшін нені өзгерту маңызды?
<i>Қолдау және сенімділікті арттыру</i>	Әрекет ету қабілетіне деген сенімділікті арттыру үшін клиенттің шағын жетістіктері мен қолда бар ресурстарына баса назар аудару.	Сіз қазірдің өзінде қандай кішкентай қадамдар жасауға дайынсыз? Сіздің күш-жігеріңізді қолдау үшін сізде қандай ресурстарыңыз бар?
<i>Әрекетті жоспарлау</i>	Мақсатқа жету жолындағы нақты қадамдар мен мүмкін кедергілерді талқылау..	«Мақсатыңызға жақындау үшін дәл қазір не істеуге дайынсыз?» «Қандай кедергілер туындауы мүмкін және оларды қалай жеңуді жоспарлап отырсыз?»
<i>Оқыту және қолдау</i>	Клиентке күмән мен қорқынышпен күресуге көмектесу, ұзақ мерзімді негізде мотивацияны сақтау стратегиясын әзірлеу.	Триггерлерді бақылау әдістерін талқылау, жаңа әдеттер мен мінез-құлық үлгілерін бекітуге қолдау көрсету.
<i>Артқа қарау</i>	Клиентке өзгерістердің динамикасын көруге және өткен тәжірибелерден сабақ алуға көмектесу.	Қазір және 10 жыл бұрын болып жатқан оқиғалардың айырмашылығы неде?
<i>Алға қарау</i>	Болашақты болжау және өзгерістерді жоспарлау үшін бейнелеу (визуализация) әдістерін қолдану.	Егер сіз әрекет ете бастасаңыз, 10 жылдан кейін сіздің өміріңіз қандай болады?
<i>«Оң» және «қарсы» салыстыру</i>	Шындықты ретке келтіру және шешім қабылдауды қолдау үшін жақын және алыс перспективаларды бағалау.	«Сіз мінез-құлқыңызды өзгертсеңіз не жақсы не жаман болар еді?» «Ал егер ештеңе өзгермесе?»
<i>Ынталандыру сұрақтары</i>	Клиенттің мәселеге, мотивацияға және өзгерістерге деген сенімділіктің әртүрлі аспектілері бойынша мәлімдемелерін ынталандырады.	- Мәселені түсіну: Бұл сізді мәселе деп ойлауға не мәжбүр етеді? - Мәселе туралы алаңдаушылық: ...-ға байланысты сізді не мазалайды? - Мінез-құлықты өзгерту ниеті: Қандай себептер сізді бір нәрсені өзгертуге итермелейді? - Оптимизм және өзгерістерге деген сенімділік: Өзгеріс мүмкіндігіне сенуге не көмектеседі? - Мәселені түсіну: «бұл сізді мәселе деп ойлауға не мәжбүр етеді?»
<i>Нақтылау</i>	Клиентке жағдайды егжей-тегжейлі түсінуге, ойлар мен сезімдерді білдіруге, өз ойларын құрылымдауға көмектеседі.	Қалай? Қашан? Сіз оны қалай сипаттай аласыз? Мысал келтіріңізші.
<i>Шектен тыспен жұмыс</i>	Әрекеттің немесе әрекетсіздіктің ықтимал салдарын бағалауға мүмкіндік береді, тәуекелдер туралы хабардар болуды және өзгерістерге ынталандырады.	Сіз бас тартқаныңызды елестетіп көріңіз (өзгерту үрдісі). Сізге ең жаман нәрсе не болуы мүмкін?

Психологтың тиісті әдістерді қолданудың ерекшелігі олар қамаудағыларға мәселенің мәнін әр түрлі жағынан қарастыруға, өз түрткілерін түсінуге және жеке өсу мен құндылық бағдарын өзгерту пайдасына таңдау жасауға көмектеседі.

Қорытынды. Ғылыми көздер мен практикалық материалдарға жүргізілген талдау пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметі іс-әрекетінде мотивациялық сұхбаттасудың жоғары өзектілігі мен маңызды әлеуеті туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Шектеулі еркіндік, психологиялық қорғаудың жоғары деңгейі және сотталғандардың өзгеруге дайындығының төмен жағдайында бұл әдіс жеке және мінез-құлық өзгерістеріне ішкі мотивацияны қалыптастырудың тиімді құралы болып табылады. Эмпатия, жеке тұлғаның автономиясын қолдау және директивтік емес өзара әрекеттесу принциптеріне негізделген мотивациялық сұхбаттасу психологиялық әсерге қарсылықты төмендетуге және психолог пен сотталған арасындағы тұрақты терапевтік альянсты қалыптастыруға ықпал ететіні анықталды. Директивалық және бақылаушы тәсілдерден айырмашылығы, бұл әдіс жеке ресурстарды жандандыруға және сотталғандардың өзгерістер үрдісі үшін жауапкершілігіне бағытталған, бұл әсіресе пенитенциарлық орта жағдайында маңызды. Талдау нәтижелері сотталғандармен психологиялық жұмыста мотивациялық сұхбаттасуды қолдану өз мінез-құлқына қатысты хабардарлықты арттыруға, деструктивтік бағыт-бағдарларды өзгертуге дайындықты қалыптастыруға және қайталанатын мінез-құлық тәуекелдерін азайтуға ықпал ететінін көрсетті. Бұл әдісті жеке және топтық жұмыстарда, соның ішінде психологиялық түзету, тәуелділік пен агрессиялық мінез-құлықтың алдын алу, сондай-ақ босатылғаннан кейін әлеуметтік қайта бейімделуге дайындық бағдарламалары аясында тиімді пайдалануға болады. Қорыта келе, мотивациялық сұхбаттасу пенитенциарлық мекемелердің психологиялық қызметі дамуының перспективалық бағыты ретінде қарастырылуы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Садвакасова З. М., Нагманов Н.Ж. *Психологическая дерадикализация осужденных: международный опыт пенитенциарных практик. Монография* 2026.- 185 с.
2. Садвакасова З.М., Нагманов Н.Ж. *Мотивационное интервьюирование в деятельности психологической службы пенитенциарных учреждений. Метод пособие. Алматы, 2026. – 34 с.*
3. Miller W.R. Motivational interviewing with problem drinkers // *Behavioral Psychotherapy*. – 1983. – Vol. 11, №2. – P. 147-172.
4. Уильям Р. Миллер, Стивен Роллник. *Мотивационное консультирование: Как помочь людям измениться.* – М.: Издательство «Э», 2017. – 374 с. – URL: <https://skillbox.ru/media/growth/motivational-interview/>
5. Фёдоров А.А. *Краткое мотивационное интервьюирование зависимых* / URL: https://www.b17.ru/article/motivacia_addict/ (дата обращения: 16.10.2023).
6. Мелёхин А.И. *Специфика терапевтического комплаенса в когнитивно-поведенческой психотерапии* // *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн.* – 2016. – N 2 (12). – URL: <http://medpsy.ru/climp>
7. Лутова Н.Б., Вид В.Д., Сорокин М.Ю., Макаревич О.В. *Мотивационное интервью для улучшения медикаментозного комплаенса у больных с психическими расстройствами: методические рекомендации.* – СПб: НМИЦ ПН им. В.М. Бехтерева, 2018. – 22 с. – URL: <https://bekhterev.ru/wp-content/uploads/2020/09/motivacionnoe-intervju.pdf>
8. Магкоев В., Туреханов Я. *Тренинг мотивационное интервьюирование: Руководство для тренера.* – Душанбе, 2011. – 68 с. – URL: <https://www.xn--27-nmcin.xn--p1ai/upload/iblock/854/854109dafd42d49e44e76ff15d23f2e7.pdf>

References:

1. Sadvakassova Z. M., Nagmanov N.ZH. *Psikhologicheskaya deradikalizatsiya osuzhdennykh: mezhdunarodnyy opyt penitentsiarnykh praktik. Monografiya* 2026.- 185 s.
2. Sadvakassova Z.M., Nagmanov N.ZH. *Motivatsionnoye interv'yuirovaniye v deyatel'nosti psikhologicheskoy sluzhby penitentsiarnykh uchrezhdeniy. Metodicheskoye posobiye. Almaty, 2026. – 34*
3. Miller W.R. *Motivational interviewing with problem drinkers // Behavioral Psychotherapy. – 1983. – Vol. 11, №2. – P. 147-172.*
4. Uil'yam R. Miller, Stiven Rollnik. *Motivatsionnoye konsul'tirovaniye: Kak pomoch' lyudyam izmenit'sya. – M.: Izdatel'stvo «E», 2017. – 374 s. – URL: <https://skillbox.ru/media/growth/motivational-interview/>*
5. Fodorov A.A. *Kratkoye motivatsionnoye interv'yuirovaniye zavisimyykh / URL: https://www.b17.ru/article/motivacia_addist/ (data obrashcheniya: 16.10.2023).*
6. Melokhin A.I. *Spetsifika terapevticheskogo komplayensa v kognitivno-povedencheskoy psikhoterapii // Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obucheniye, praktika: elektron. nauch. zhurn. – 2016. – N 2 (12). – URL: <http://medpsy.ru/climp>*
7. Lutova N.B., Vid V.D., Sorokin M.YU., Makarevich O.V. *Motivatsionnoye interv'yu dlya uluchsheniya medikamentoznogo komplayensa u bol'nykh s psikhicheskimi rasstroystvami: metodicheskiye rekomendatsii. – SPb: NMITS PN im. V.M. Bekhtereva, 2018. – 22 s. – URL: <https://bekhterev.ru/wp-content/uploads/2020/09/motivacionnoe-intervjyu.pdf>*
8. Magkoyev V., Turekhanov YA. *Trening motivatsionnoye interv'yuirovaniye: Rukovodstvo dlya trenera. – Dushanbe, 2011. – 68 s. – URL: <https://www.xn--27-nmcin.xn--p1ai/upload/iblock/854/854109dafd42d49e44e76ff15d23f2e7.pdf>*

Авторлар туралы мәлімет:

Садвакасова З.М. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Философия және саясаттану факультеті, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Алматы, Қазақстан; e-mail: zuhrasad2@mail.ru

Нагманов Н.Ж. – докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Алматы, Қазақстан; e-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Көмекбаева Л.К. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Q университеті, Алматы, Қазақстан; e-mail: klk62@mail.ru

Сведения об авторах:

Садвакасова З.М. – кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, факультет философии и политологии, кафедра общей и прикладной психологии, Алматы, Казахстан; e-mail: zuhrasad2@mail.ru

Нагманов Н.Ж. – докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, кафедра общей и прикладной психологии, Алматы, Казахстан; e-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Көмекбаева Л.К. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Университет Q, Алматы, Казахстан; e-mail: klk62@mail.ru

Author Information:

Sadvakasova Z.M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Faculty of Philosophy and Political Science, Department of General and Applied Psychology, Almaty, Kazakhstan; e-mail: zuhrasad2@mail.ru

Nagmanov N.Zh. – Doctoral Student, Al-Farabi Kazakh National University, Department of General and Applied Psychology, Almaty, Kazakhstan; e-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Komekbayeva L.K. – Corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Q University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: klk62@mail.ru

Бурибаев Е. А.¹ , Дроздова Н. В.² , Жиенбаева Н.Б.³ 

Суюндыкова Н.М.^{3,4} , Тапалова О. Б.^{3*} 

¹Жетысуский университет имени Ильаса Жансугурова (Талдыкорган, Казахстан)

²Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

³Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

⁴Университет имени С. Демиреля (Каскелен, Казахстан)

e-mail: o.tapalova@abaiuniversity.edu.kz

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛУДОМАНИИ КАК ПОВЕДЕНЧЕСКОМ РАССТРОЙСТВЕ В КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ КАЗАХСТАНА

Аннотация

В современных клиничко-психологических и диагностических классификациях лудомания рассматривается как поведенческое расстройство, однако в общественном и институциональном сознании данное расстройство продолжает интерпретироваться неоднородно - в категориях моральной несостоятельности, социальной девиации или правонарушения. *Целью* настоящего исследования является анализ социальных представлений о лудомании как поведенческом расстройстве в клиничко-психологическом и институциональном контексте Казахстана на основе сравнительного рассмотрения позиций членов семьи лиц с игровой зависимостью, практикующих психологов и представителей правоохранительных органов. Исследование выполнено в рамках качественного междисциплинарного дизайна с использованием глубинных полуструктурированных интервью (n = 34) и анкетирования родственников лиц с игровой зависимостью (n = 22). Анализ данных осуществлялся методом тематического анализа с применением сравнительного подхода и триангуляции источников. Полученные результаты показывают, что социальные представления о лудомании характеризуются выраженной фрагментацией. Психологи преимущественно интерпретируют лудоманию как клиничко-психологическое расстройство, связанное с нарушениями саморегуляции и эмоциональной дисфункцией; представители правоохранительных органов фокусируются на социальных и правовых последствиях зависимости; члены семьи склонны к морально-нормативным и экзистенциальным интерпретациям. Выявленные расхождения формируют институциональные барьеры, затрудняющие раннее выявление игровой зависимости и доступ к психологической помощи. Практическая значимость данного исследования заключается в обосновании необходимости создания интегративной междисциплинарной модели профилактики и помощи при лудомании, ориентированной на снижение стигматизации и координацию взаимодействия между семьёй, психологическими службами и правовыми институтами с учетом клинических, психологических, социальных и правовых аспектов лудомании, а также социокультурной специфики Казахстана.

Ключевые слова: лудомания, социальные представления, поведенческие расстройства, семья, правоохранительные органы, психологическая помощь.

**Buribayev Y.A.¹, Drozdova N.V.², Zhiyenbayeva N.B.³,
Suyundykova N. M.^{3,4}, Tapalova O.B.^{3*}**

¹*Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov (Taldykorgan, Kazakhstan)*

²*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

³*Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)*

⁴*SDU University (Kaskelen, Kazakhstan)*

e-mail: o.tapalova@abaiuniversity.edu.kz

SOCIAL REPRESENTATIONS OF GAMBLING DISORDER IN THE CLINICAL-PSYCHOLOGICAL AND INSTITUTIONAL CONTEXT OF KAZAKHSTAN

Abstract

In contemporary clinical-psychological and diagnostic classifications, gambling disorder is conceptualized as a behavioral disorder; however, within public and institutional consciousness this disorder continues to be interpreted heterogeneously, in terms of moral failure, social deviance, or criminal behavior. The aim of this study is to analyze social representations of gambling disorder as a behavioral disorder within the clinical-psychological and institutional context of Kazakhstan through a comparative examination of the perspectives of family members of individuals with gambling disorder, practicing psychologists, and law enforcement representatives. The study was conducted using a qualitative interdisciplinary design, incorporating semi-structured in-depth interviews (n = 34) and a survey of relatives of individuals with gambling disorder (n = 22). Data were analyzed using thematic analysis with a comparative approach and triangulation of data sources. The findings demonstrate that social representations of gambling disorder are characterized by pronounced fragmentation. Psychologists predominantly conceptualize gambling disorder as a clinical-psychological condition associated with impaired self-regulation and emotional dysfunction; law enforcement representatives focus on the social and legal consequences of gambling behavior, while family members tend to adopt moral-normative and existential interpretations. These discrepancies generate institutional barriers that hinder early identification of gambling disorder and limit access to psychological support. The practical significance of the study lies in substantiating the need for the development of an integrative interdisciplinary model for the prevention of and assistance with gambling disorder, aimed at reducing stigma and enhancing coordination between families, psychological services, and legal institutions, while accounting for clinical, psychological, social, and legal dimensions as well as the sociocultural specificity of Kazakhstan.

Keywords: gambling disorder, social representations, behavioral disorders, stigma, family, law enforcement, psychological support.

**Бурибаев Е. А.¹, Дроздова Н. В.², Жиенбаева Н.Б.³
Н.М. Суюндыкова^{3,4}, О. Б. Тапалова^{3*}**

¹*Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті (Талдықорған, Қазақстан)*

²*Максим Танк атындағы Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті*

³*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)*

⁴*SDU University (Қаскелең, Қазақстан)*

** e-mail: o.tapalova@abaiuniversity.edu.kz*

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЛУДОМАНИЯНЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҚ БҰЗЫЛЫС РЕТІНДЕ КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ИНСТИТУЦИОНАЛДЫҚ КОНТЕКСТЕ ӘЛЕУМЕТТІК ТҰРҒЫДАН ТҮСІНДІРУ

Аннотация

Қазіргі клиникалық-психологиялық және диагностикалық жіктемелерде лудомания мінез-құлықтық бұзылыс ретінде қарастырылғанымен, қоғамдық және институционалдық санада

бұл бұзылыс моральдық әлсіздік, әлеуметтік ауытқу немесе құқық бұзушылық тұрғысынан әркелкі интерпретациялануын жалғастыруда. Зерттеудің мақсаты - Қазақстанның клинико-психологиялық және институционалдық контекстінде лудоманияны мінез-құлықтық бұзылыс ретінде әлеуметтік түсініктер тұрғысынан талдау, ойынға тәуелді тұлғалардың отбасы мүшелері, практикалық психологтар және құқық қорғау органдары өкілдерінің көзқарастарын салыстырмалы түрде қарастыру. Зерттеу сапалық пәнаралық дизайн аясында жүргізіліп, жартылай құрылымданған тереңдетілген сұхбаттар ($n = 34$) және ойынға тәуелді тұлғалардың туыстарына жүргізілген сауалнама ($n = 22$) деректерін қамтыды. Деректер тақырыптық талдау әдісімен, салыстырмалы тәсіл және дереккөздерді триангуляциялау арқылы талданды. Нәтижелер лудоманияға қатысты әлеуметтік түсініктердің айқын фрагменттелген сипатын көрсетеді. Психологтар лудоманияны өзін-өзі реттеудің бұзылуы мен эмоциялық дисфункциямен байланысты клинико-психологиялық бұзылыс ретінде қарастырса, құқық қорғау органдары оның әлеуметтік және құқықтық салдарларына басымдық береді, ал отбасы мүшелері моральдық-нормативтік және экзистенциалдық интерпретацияларға бейім. Аталған айырмашылықтар лудоманияны ерте анықтауды және психологиялық көмекке қолжетімділікті шектейтін институционалдық кедергілерді қалыптастырады. Зерттеудің практикалық маңыздылығы стигматизацияны төмендетуге және отбасы, психологиялық қызметтер мен құқықтық институттар арасындағы өзара үйлесімділікті күшейтуге бағытталған, сондай-ақ клиникалық, психологиялық, әлеуметтік және құқықтық аспектілерді және Қазақстанның әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерін ескеретін лудоманияның алдын алу мен көмек көрсетудің интегративті пәнаралық моделін әзірлеу қажеттілігін негіздеуде көрініс табады.

Түйін сөздер: лудомания, әлеуметтік түсініктер, мінез-құлықтық бұзылыстар, стигматизация, отбасы, құқық қорғау органдары, психологиялық көмек.

Введение. В последние годы лудомания все чаще рассматривается не только как индивидуальная форма аддиктивного поведения, но и как значимая социально-психологическая проблема, затрагивающая семейные системы, институты правопорядка и сферу психического здоровья. В международных классификациях психических расстройств игровая зависимость отнесена к категории поведенческих расстройств, что отражает сдвиг от моральных и волевых интерпретаций к клинико-психологическому пониманию данного феномена (Håkansson, 2020). Тем не менее, на уровне повседневного сознания, социальных практик и институциональных реакций лудомания продолжает интерпретироваться неоднородно, нередко оставаясь в поле стигматизации, криминализации или морального осуждения. Это расхождение между научной моделью и социальными представлениями существенно влияет на своевременность выявления проблемы, доступ к помощи и эффективность профилактических и реабилитационных мер.

Особую актуальность проблема лудомании приобретает в условиях цифровизации и расширения онлайн-игровых платформ, что значительно снижает порог вовлечения и способствует латентному развитию зависимости. В Казахстане, как и во многих странах с быстро развивающимся цифровым рынком, наблюдается рост вовлеченности различных возрастных и социальных групп в азартные игры, включая онлайн-ставки и казино. При этом институциональная система реагирования на лудоманию остается фрагментированной: отсутствует единый междисциплинарный подход, а взаимодействие между семьей, психологическими службами и правоохранительными органами носит эпизодический характер. В результате лудомания нередко обнаруживается уже на стадии выраженных социальных, финансовых или уголовных последствий.

Социальные представления о психических и поведенческих расстройствах играют особую роль в формировании отношения к расстройству, определяя, какие формы поведения считаются допустимыми, опасными или подлежащими наказанию, а какие – нуждающимися в помощи и поддержке. В случае лудомании эти представления формируются на пересечении культурных норм, экономических ожиданий, гендерных стереотипов и институциональных

практик. Для членов семьи игровая зависимость часто воспринимается как проявление безответственности, морального падения или утраты контроля, что способствует формированию созависимых стратегий и отсроченному обращению за профессиональной помощью (Dabrowski, Wieczorek, 2020).

Для правоохранительных органов лудомания, как правило, оказывается видимой через призму правонарушений, финансовых преступлений и семейных конфликтов, что смещает акцент с причинного анализа на реакцию на последствия. В то же время практикующие психологи рассматривают лудоманию как сложное поведенческое расстройство, связанное с когнитивными искажениями, эмоциональной дисрегуляцией, травматическим опытом и экзистенциальными дефицитами, однако сталкиваются с ограниченными ресурсами и отсутствием системной поддержки (Weinand и другие, 2023).

Несогласованность этих представлений формирует зону институционального разрыва, в которой зависимый человек оказывается между моральным осуждением, юридическим наказанием и клинической интерпретацией, не получая своевременной и комплексной помощи. Анализ социальных представлений различных акторов позволяет выявить не только различия в интерпретации лудомании, но и структурные барьеры, препятствующие формированию эффективной модели профилактики и реабилитации. Несмотря на растущий интерес к проблеме игровой зависимости в международных исследованиях, в казахстанском контексте по-прежнему недостаточно эмпирических работ, рассматривающих лудоманию в междисциплинарной и социо-психологической перспективе.

Настоящее исследование направлено на анализ социальных представлений о лудомании как поведенческом расстройстве в Казахстане на основе сравнительного рассмотрения позиций трех основных групп: членов семьи лиц с игровой зависимостью, практикующих психологов и представителей правоохранительных органов. Использование данных глубинных интервью и анкетирования позволяет выявить доминирующие интерпретации, точки пересечения и расхождения между этими группами, а также определить их влияние на стратегии реагирования, помощи и контроля. Полученные результаты вносят вклад в развитие социально-психологического понимания лудомании и могут служить основой для разработки интегрированных профилактических и межведомственных подходов в сфере поведенческих расстройств.

Литературный обзор. В последние десятилетия лудомания все чаще рассматривается в научных исследованиях не только как индивидуальное аддиктивное поведение, но и как сложное социально-психологическое явление, затрагивающее семейные системы, профессиональные практики помощи и механизмы социального контроля. Такой сдвиг отражает более широкий переход в понимании поведенческих расстройств – от морально-нормативных интерпретаций к клиническим, социальным и междисциплинарным моделям анализа. Данное изменение имеет принципиальное значение для формирования эффективных стратегий профилактики и помощи, поскольку социальные представления о лудомании напрямую влияют на готовность к обращению за помощью, характер институционального реагирования и степень стигматизации зависимых лиц.

Одним из устойчивых компонентов социальных представлений о лудомании остается стигматизация, сопровождающаяся моральным осуждением и приписыванием полной личной ответственности за зависимое поведение. Ряд исследований показывает, что в общественном сознании укоренено представление о том, что лица с игровой зависимостью способны контролировать свои действия, однако сознательно этого не делают, что формирует негативное отношение со стороны окружающих (Russo, 2020; Fernández, 2023). Подобные интерпретации способствуют воспроизводству образа «слабости характера» и усиливают социальную дистанцию между зависимыми и обществом.

В то же время современные эмпирические и клинические исследования указывают на ограниченность подобного взгляда. В частности, Fernández и соавторы подчеркивают, что лудомания представляет собой сложное поведенческое расстройство, включающее

когнитивные искажения, нарушения саморегуляции и специфические механизмы подкрепления, что требует клинического, а не морализаторского подхода к пониманию и лечению зависимости (Fernández, 2023).

Таким образом, в научном дискурсе фиксируется противоречие между клиническим пониманием лудомании и доминирующими социальными представлениями, что создает предпосылки для стигматизации и ограничивает доступ к помощи.

В контексте Казахстана проблема стигматизации лудомании приобретает особую значимость. Исследования, посвященные социальным и культурным аспектам зависимости, указывают на то, что стигма, связанная с игровой зависимостью, существенно затрудняет обращение за профессиональной помощью и способствует хронизации проблемы. Стигматизация в данном контексте тесно связана с культурными и социальными нормами, подчеркивающими индивидуальную ответственность за поведение и рассматривающими зависимость как проявление личной слабости (Akbar et al., 2024; Абылқаятова, 2023). В результате лудомания нередко остается скрытой проблемой, обсуждаемой в рамках семьи, но не выносится в публичное или профессиональное пространство.

Семейные социальные представления о лудомании, как показывают исследования, во многом основаны на моральных и нормативных оценках. Члены семьи склонны интерпретировать игровую зависимость как следствие недостатков воспитания, утраты самоконтроля или слабости личности, что нередко воспринимается как предательство доверия и угрозу семейной стабильности (Akbar et al., 2024; Marmefelt, 2024). В таких условиях формируются созависимые отношения, включающие усиленный контроль, сокрытие проблемы и попытки компенсировать последствия зависимости за счет собственных ресурсов семьи. Подобные стратегии, хотя и направлены на сохранение семейной целостности, зачастую препятствуют своевременному обращению за профессиональной помощью и усиливают эмоциональное напряжение внутри семейной системы. Авторы подчеркивают важность образовательных и информационных программ для семей, направленных на разъяснение механизмов зависимости и снижение уровня стигматизации.

В отличие от семейной перспективы, профессиональное сообщество психологов и психотерапевтов рассматривает лудоманию как сложное поведенческое расстройство, требующее целостного и многоуровневого подхода к лечению. Исследования показывают, что специалисты акцентируют внимание на когнитивных и эмоциональных механизмах зависимости, включая искажения мышления, дефициты эмоциональной регуляции и устойчивые поведенческие паттерны (Quigley, 2022; Rai et al., 2018). Многие исследования подчеркивают необходимость интеграции различных терапевтических подходов и отказа от интерпретации лудомании как исключительно морального выбора (Son, Nicholson, 2017). Вместе с тем в литературе отмечается, что даже при наличии клинического понимания специалисты сталкиваются с ограниченными ресурсами, дефицитом специализированных программ и недостаточной институциональной поддержкой, что снижает эффективность лечения и профилактики (Quigley, 2022).

Социальные представления правоохранительных органов о лудомании формируются преимущественно в логике общественной безопасности и правоприменения. В ряде исследований указывается, что зависимость воспринимается как потенциальный источник правонарушений, что смещает фокус внимания с клинических причин на социальные и уголовные последствия (Akbar et al., 2024). В результате меры реагирования часто носят реактивный характер и направлены на устранение последствий, а не на предотвращение и лечение зависимости. Dunwoody и Plane отмечают, что восприятие угрозы, исходящей от зависимых, способствует формированию авторитарных и карательных подходов, которые ограничивают возможности профилактики и междисциплинарного взаимодействия (Dunwoody, Plane, 2019).

Стигматизация лудомании затрагивает не только самих зависимых, но и их семьи, что приводит к более широким социальным последствиям. Humphry и Albarrán-Torres указывают,

что даже инициативы, направленные на помощь зависимым, такие как цифровые приложения для самоконтроля, могут непреднамеренно усиливать стигму, акцентируя ответственность и вину индивида (Humphry & Albarrán-Torres, 2015). Подобные подходы, ориентированные на самоконтроль без учета клинических и социальных факторов, могут усиливать чувство стыда и препятствовать обращению за профессиональной поддержкой.

Социальные представления о лудомании также формируются под влиянием политических и культурных контекстов. Исследования показывают, что восприятие азартных игр и зависимого поведения варьируется в зависимости от культурных моделей общества (Yén-Khanh et al., 2022). Это подчеркивает необходимость учета культурной специфики при разработке профилактических и лечебных стратегий. Многие авторы отмечают, что государственная политика регулирования азартных игр может существенно влиять на общественное восприятие лудомании, способствуя либо усилению стигмы, либо формированию более информированного и клинически ориентированного взгляда на проблему (Fernández et al., 2023).

Таким образом, анализ литературы показывает, что социальные представления о лудомании представляют собой многоуровневую и противоречивую систему, в которой переплетаются моральные, клинические, правовые и культурные интерпретации. Различия в восприятии лудомании на уровне семьи, профессионалов и правоохранительных органов формируют устойчивые институциональные барьеры и препятствуют созданию согласованной системы помощи. Современные исследования сходятся во мнении, что преодоление этих барьеров возможно лишь при условии развития междисциплинарных программ, направленных на изменение общественных представлений, снижение стигматизации и повышение доступности помощи. Изучение социальных представлений о лудомании в конкретных социокультурных контекстах, включая казахстанский, является важным шагом к разработке более эффективных стратегий профилактики и лечения игровой зависимости.

Материалы и методы. Дизайн исследования. Настоящее исследование выполнено в рамках *качественного междисциплинарного дизайна*, направленного на анализ социальных представлений о лудомании как поведенческом расстройстве. Выбор качественного подхода обусловлен спецификой исследовательской задачи, ориентированной не на измерение распространенности или интенсивности симптомов, а на выявление смыслов, интерпретаций и когнитивно-нормативных рамок, через которые различные социальные акторы осмысливают феномен игровой зависимости.

Социальные представления о психических и поведенческих расстройствах формируются на пересечении профессионального опыта, культурных норм, институциональных практик и повседневных взаимодействий. В этой связи количественные методы, ориентированные на стандартизированное измерение, не позволяют в полной мере зафиксировать противоречивость, фрагментарность и контекстуальную обусловленность данных представлений. Качественный анализ, напротив, дает возможность реконструировать устойчивые смысловые паттерны, выявить зоны расхождения между профессиональными и непрофессиональными интерпретациями, а также проследить, каким образом различные системы ответственности (семейная, клиническая, правовая) задают разные модели реагирования на одну и ту же проблему.

Исследование носит сравнительный характер и основано на анализе данных, полученных от трех групп респондентов, вовлеченных в проблему лудомании с различных позиций: членов семьи лиц с игровой зависимостью, практикующих психологов и представителей правоохранительных органов. Такой дизайн позволяет рассматривать лудоманию не только как индивидуальное расстройство, но и как социально опосредованный феномен, существующий в поле институционального взаимодействия и конфликтующих интерпретаций.

Источники данных и выборка. Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные из трех независимых источников.

Первая группа – представители правоохранительных органов. В рамках исследования было проведено 12 глубинных полуструктурированных интервью с действующими и бывшими сотрудниками правоохранительной системы Казахстана, включая следователей, оперативных сотрудников, участковых инспекторов, сотрудников департаментов экономических расследований, а также адвоката с опытом работы по делам, связанным с имущественными преступлениями. Выбор данной группы был обусловлен тем, что именно правоохранительные органы сталкиваются с лудоманией преимущественно через ее социальные и уголовно-правовые последствия, что формирует специфическую оптику восприятия зависимости как источника правонарушений и угроз общественной безопасности.

Вторая группа – практикующие психологи и психотерапевты. В исследование были включены данные 22 глубинных интервью со специалистами, работающими с лицами, страдающими лудоманией и другими формами поведенческих зависимостей. Респонденты представляли различные регионы Казахстана и имели опыт работы как в государственных, так и в частных учреждениях. Данный источник позволил реконструировать клинико-психологическое понимание лудомании, а также выявить профессиональные трудности, с которыми сталкиваются специалисты в условиях отсутствия системной инфраструктуры помощи.

Третья группа – члены семьи лиц с игровой зависимостью (анкетирование 22 родственников). Анализ включал результаты анкетирования родственников (супругов, родителей, других близких), направленного на выявление их представлений о причинах, ответственности и последствиях лудомании, а также стратегий реагирования внутри семейной системы. Данный источник отражает повседневное восприятие зависимости и позволяет зафиксировать эмоциональные, моральные и нормативные интерпретации проблемы.

Использовалась *целенаправленная выборка*, основанная на принципе релевантности профессионального или личного опыта (experts-by-experience). Критерием включения являлось наличие прямого опыта взаимодействия с лицами, страдающими игровой зависимостью, либо на профессиональном, либо на семейном уровне.

Процедура сбора данных. Сбор данных осуществлялся в период в апреле-мае 2025 года. Интервью с психологами и представителями правоохранительных органов проводились в очном и дистанционном форматах, в зависимости от географической доступности и предпочтений респондентов. Средняя продолжительность одного интервью составляла от 50 до 90 минут. Интервью строились на основе полуструктурированного интервью, включающего тематические блоки, связанные с восприятием лудомании, оценкой ее причин, последствий и возможных стратегий вмешательства.

Анкетирование родственников проводилось в анонимной форме. Вопросы анкеты охватывали представления о природе зависимости, роли самого зависимого, семьи и внешних институтов, а также субъективный опыт столкновения с последствиями лудомании.

Все участники были проинформированы о целях исследования, принципах конфиденциальности и добровольности участия. Персональные данные, позволяющие идентифицировать респондентов, не собирались и не включались в анализ (табл. 1).

Методы анализа данных. Анализ данных осуществлялся с использованием *тематического анализа*. Особое внимание уделялось *сравнительному анализу*, позволяющему выявить сходства и различия в социальных представлениях различных групп. Анализ осуществлялся не на уровне индивидуальных высказываний, а на уровне доминирующих дискурсивных позиций, что соответствует логике исследования социальных представлений как коллективных форм знания.

Для повышения аналитической надежности использовалась триангуляция источников данных: интерпретации, выявленные в одной группе, сопоставлялись с данными других групп, что позволяло выявить зоны согласия, расхождения и институционального разрыва.

Таблица 1. Социально-профессиональная характеристика респондентов

Группа респондентов	Количество	Формат данных	Средний стаж / опыт
Правоохранительные органы	12	Глубинные интервью	~14 лет
Психологи и психотерапевты	22	Глубинные интервью	5-20 лет
Родственники лиц с лудоманией	22	Анкетирование	Опыт совместного проживания

Этические аспекты. Настоящее исследование получило одобрение Комитета по этике Жетысуского университета (протокол №2025–04/К) и проводилось в соответствии с международными этическими стандартами проведения исследований с участием человека. Исследование проводилось в соответствии с базовыми этическими принципами психологических и социальных исследований. Участие во всех этапах было добровольным, с возможностью прекращения участия без объяснения причин. Все данные анализировались в обобщенном виде и использовались исключительно в научных целях.

В рамках качественного этапа (глубинные интервью и анкетирования) информированное согласие предоставлялось в устной форме, фиксировалось и архивировалось в соответствии с установленными этическими требованиями. Участие в исследовании носило добровольный характер; все респонденты были проинформированы о праве отказаться от участия или прекратить его на любом этапе без каких-либо последствий.

Результаты исследования. Анализ данных, полученных от трех групп респондентов, показывает, что лудомания в казахстанском контексте воспринимается как сложное, многоуровневое явление, выходящее за рамки индивидуального поведенческого нарушения. Независимо от профессиональной или семейной позиции, респонденты сходятся во мнении, что в последние годы игровая зависимость стала более распространенной, но при этом менее заметной. Рост онлайн-платформ, цифровизация финансовых операций и агрессивная реклама способствуют формированию латентных форм зависимости, которые длительное время остаются вне поля внимания семьи, специалистов и институциональных структур.

Общим для всех групп является признание высокой социальной цены лудомании. Речь идет не только о финансовых потерях, но и о разрушении доверия, росте конфликтов, снижении психологического благополучия и вовлечении зависимых и их близких в ситуации хронического стресса. Таким образом, лудомания в социальных представлениях респондентов предстает как поведенческое расстройство, имеющее выраженные социальные и институциональные последствия.

Психологи и психотерапевты рассматривают лудоманию преимущественно в рамках клинико-психологической модели, определяя ее как поведенческое расстройство, связанное с нарушениями саморегуляции, когнитивными искажениями и эмоциональной дисфункцией. В интервью подчеркивается, что за последние годы количество обращений, связанных с игровой зависимостью, заметно возросло, особенно среди молодых мужчин и студентов. При этом специалисты отмечают, что лудомания редко заявляется как основной запрос: пациенты чаще приходят с жалобами на тревожные или депрессивные состояния, суицидальные мысли, семейные конфликты и финансовые трудности, за которыми скрывается зависимое поведение.

Важным элементом социальных представлений психологов является признание роли внешней среды в формировании зависимости. Рекламные стратегии азартных платформ, нормализация ставок в социальных сетях и иллюзия «легкого заработка» рассматриваются как факторы, поддерживающие когнитивные искажения игроков. Анкетные данные демонстрируют высокий уровень согласия специалистов относительно необходимости ограничения рекламы и ужесточения регулирования цифровых каналов вовлечения. Вместе с тем психологи подчеркивают системные ограничения своей работы: отсутствие

специализированных государственных программ, низкую доступность помощи в регионах и недостаточную координацию с другими институциональными акторами.

Представители правоохранительных органов формируют иное социальное представление о лудомании, в котором ключевой акцент смещен на ее социальные и правовые последствия. В их описаниях игровая зависимость становится видимой преимущественно через рост имущественных преступлений, мошенничества, семейных конфликтов и долговых обязательств. Лудомания воспринимается как фактор, повышающий криминогенные риски, особенно в условиях экономической нестабильности и цифровой доступности азартных игр.

Сотрудники правоохранительных органов отмечают существенную трансформацию проблемы за последние годы: переход от офлайн-игорных заведений к онлайн-форматам значительно осложнил контроль и выявление нарушений. При этом подчеркивается отсутствие достоверной статистики, позволяющей точно оценить вклад лудомании в структуру преступности, что усиливает ее латентный характер. В профилактических предложениях правоохранителей доминирует идея комплексного подхода, включающего школьную профилактику, работу с семьями, развитие социальной инфраструктуры и ограничение рекламных практик. Однако клиническое измерение зависимости в этих представлениях зачастую остается вторичным.

Наиболее эмоционально насыщенные и экзистенциально значимые представления о лудомании демонстрируют члены семей лиц с игровой зависимостью. Для них лудомания воспринимается не столько как медицинский диагноз или социальный риск, сколько как процесс постепенного разрушения доверия, финансовой стабильности и семейной идентичности. В интервью родственники описывают повторяющиеся сценарии скрытности, лжи, долгов и манипуляций, в которые постепенно вовлекается весь семейный круг.

Характерным является мотив стыда и длительного сокрытия проблемы от внешнего окружения, что способствует позднему обращению за помощью и формированию созависимых паттернов. Родственники часто берут на себя финансовые обязательства зависимого, надеясь стабилизировать ситуацию, однако это приводит к эмоциональному и материальному истощению. В социальных представлениях семьи лудомания предстает как коллективная травма, последствия которой выходят далеко за пределы фигуры игрока и затрагивают несколько поколений.

Сопоставление социальных представлений трех групп позволяет выявить как точки пересечения, так и зоны принципиального расхождения. Общим является *признание роста лудомании, ее латентности и разрушительных последствий*. Однако различия касаются интерпретации причин и приоритетных стратегий реагирования.

Психологи акцентируют внимание на *клинических механизмах и необходимости терапевтической помощи*, правоохранительные органы – на *социальном ущербе и регуляторных мерах*, семья – на *экзистенциальных и моральных последствиях зависимости*.

Эти различия формируют институциональный разрыв, в котором *ответственность за преодоление зависимости* оказывается фрагментированной. В отсутствие интегрированной модели помощи семья часто становится единственным носителем ответственности, тогда как клинические и правовые ресурсы подключаются уже на поздних стадиях. Полученные результаты указывают на необходимость междисциплинарного подхода, объединяющего клиническую, социальную и правовую перспективы в рамках единой стратегии профилактики и помощи.

Принципиальный разрыв между этими рамками заключается не только в различии интерпретаций, но и во *временной логике вмешательства*. В то время как психологическая помощь потенциально может быть эффективной на ранних этапах зависимости, на практике она оказывается наименее доступной. Семейные и правовые вмешательства, напротив, активизируются на поздних стадиях, когда ущерб уже причинен. Это несоответствие формирует структурный вакуум помощи, в котором зависимый человек и его семья остаются без координированной поддержки.

Таблица 2. Сравнительный анализ социальных представлений о лудомании среди семьи, правоохранительных органов и психологов

Аналитическое измерение	Семья	Правоохранительные органы	Психологи
Доминирующая интерпретация причины	Индивидуальная вина, слабость воли	Правонарушение, социальная девиация	Поведенческое расстройство
Тип приписываемой ответственности	Моральная	Юридическая	Клиническая
Основная цель реагирования	Контроль поведения, предотвращение ущерба семье	Наказание, сдерживание, правоприменение	Восстановление саморегуляции
Характер вмешательства	Реактивный, отсроченный	Реакция после причиненного вреда	Потенциально ранний, но ограниченный
Временная логика помощи	Поздняя стадия зависимости	После правонарушений	Ранняя, при наличии доступа
Фокус внимания	Семейная стабильность и репутация	Общественная безопасность	Психическое здоровье личности

Обсуждение. Полученные в настоящем исследовании результаты согласуются с данными международных исследований, указывающих на то, что лудомания продолжает интерпретироваться в общественном и профессиональном сознании преимущественно в категориях личной ответственности, моральной несостоятельности и социальной девиации. Несмотря на признание игровой зависимости в международных классификациях как поведенческого расстройства, социальные представления о ней во многом остаются морализаторскими и стигматизирующими. В ряде работ показано, что лица с игровой зависимостью нередко воспринимаются как «жадные», «безответственные» или «неспособные к самоконтролю», что формирует устойчивые негативные установки и усиливает социальную дистанцию по отношению к данной группе (Quigley, 2022; Columb et al., 2018). Эти выводы находят подтверждение и в материалах настоящего исследования, где семейные и правовые интерпретации лудомании зачастую смещаются в сторону персонализации вины и оценки поведения зависимого через призму морального выбора.

С позиции социальной психологии стигматизация игровой зависимости рассматривается как один из ключевых факторов, препятствующих формированию мотивации к лечению и своевременному обращению за помощью. Негативные социальные представления усиливают отрицание проблемы, способствуют ее сокрытию и приводят к обращению за поддержкой уже на стадиях, выраженных финансовых, семейных или правовых последствий (Quigley, 2022). Аналогичная динамика выявлена и в настоящем исследовании: родственники лиц с лудоманией нередко предпочитают длительное время решать проблему внутри семьи, что способствует формированию созависимых стратегий и усугублению тяжести расстройства.

Таким образом, социальная стигма выступает не только как фоновый социальный фактор, но и как активный механизм хронизации лудомании. В то же время клинико-психологическая модель лудомании, представленная в международной литературе, однозначно определяет игровую зависимость как поведенческое расстройство, требующее специализированного диагностического и терапевтического подхода (Bowden-Jones, Smith, 2012). Данный подход подчеркивает роль когнитивных искажений, нарушений эмоциональной регуляции и специфических механизмов подкрепления в поддержании зависимого поведения. Результаты настоящего исследования демонстрируют, что именно такая интерпретация доминирует в

социальных представлениях психологов, однако она слабо транслируется в семейный и правовой дискурсы. Этот разрыв между научно-клиническим пониманием и повседневными социальными представлениями формирует системное напряжение, затрудняющее координацию помощи и раннее выявление зависимости.

Особую роль в трансформации социальных представлений о лудомании играет цифровизация азартных игр. Современные исследования указывают, что рост онлайн-платформ, мобильных приложений и агрессивных рекламных стратегий существенно снижает порог вовлечения в азартные игры и способствует формированию латентных форм зависимости (Akbar, 2024). В условиях цифровой среды игровое поведение становится социально нормализованным, а граница между развлечением и патологией – размывается. Полученные в настоящем исследовании данные подтверждают, что именно онлайн-форматы и цифровая доступность рассматриваются всеми тремя группами респондентов как основной фактор роста лудомании и снижения ее управляемости.

Для Казахстана, как и для других стран с переходной экономикой и быстро развивающимся цифровым рынком, характерен рост вовлеченности различных социальных и возрастных групп в азартные игры, включая молодежь и социально уязвимые категории населения (Akbar, 2024). Это усиливает нагрузку на семейные системы, профессиональное сообщество психологов и институты правопорядка, одновременно выявляя дефицит скоординированных междисциплинарных стратегий реагирования. В данном контексте анализ социальных представлений приобретает особую значимость, поскольку именно они определяют рамки допустимого вмешательства – от помощи и поддержки до санкций и наказания.

Сравнительный анализ позиций семьи, специалистов в области психического здоровья и правоохранительных органов демонстрирует выраженную фрагментацию интерпретаций лудомании. Для членов семьи зависимость чаще всего осмысливается через призму моральной ответственности и утраты контроля, что, как отмечается в литературе, способствует формированию созависимых паттернов и отсрочке обращения за профессиональной помощью (Rai, 2018). Семейная стигматизация усиливает эмоциональное напряжение, повышает риск конфликтов и способствует хронизации проблемы, что было зафиксировано и в эмпирических данных настоящего исследования. В отличие от семейной перспективы, специалисты в области психического здоровья интерпретируют лудоманию как поведенческое расстройство, фокусируясь на когнитивных и эмоциональных механизмах зависимости (Quigley, 2022; Columb, 2018). Однако даже при наличии клинического понимания психологи и психотерапевты сталкиваются с ограниченными ресурсами, дефицитом специализированных программ и недостаточной институциональной поддержкой, особенно в странах с развивающейся системой психического здоровья (Quigley, 2022). Это существенно снижает возможности раннего вмешательства и устойчивой реабилитации.

Правоохранительные органы, в свою очередь, рассматривают лудоманию преимущественно как социальную проблему с выраженным криминогенным потенциалом. В научных исследованиях подчеркивается, что зависимость становится видимой для правовой системы главным образом через ее последствия – имущественные преступления, мошенничество, семейное насилие и долговые обязательства (Akbar, 2024; Quigley, 2022). Аналогичный фокус выявлен и в настоящем исследовании. Такая ориентация на последствия, а не на причины, приводит к доминированию реактивных мер и существенно ограничивает потенциал профилактики и перенаправления зависимых к профессиональной помощи на ранних этапах. Несоответствие социальных представлений семьи, специалистов и правоохранительных органов формирует институциональные разрывы, которые существенно снижают эффективность помощи при лудомании. Семьи, испытывающие давление стигмы, откладывают обращение за поддержкой; правоохранительные органы действуют в логике правоприменения; психологические службы остаются недостаточно интегрированными в систему межведомственного взаимодействия (Rai, 2018; Akbar, 2024). В результате

ответственность за преодоление зависимости оказывается фрагментированной и во многом возлагается на семью, что усиливает социальное неравенство и уязвимость.

Современные исследования подчеркивают необходимость перехода к интегративной модели, в которой лудомания рассматривается одновременно как клинико-психологическое, социальное и институциональное явление (Rai, 2018; Columb, 2018). Такая модель предполагает снижение стигматизации, расширение доступности психологической помощи, развитие профилактических программ и координацию действий между семьями, медицинскими учреждениями и правоохранительными органами. Результаты настоящего исследования подтверждают актуальность данного подхода и указывают на необходимость его адаптации к казахстанскому социокультурному контексту.

Заключение. Настоящее исследование было направлено на анализ социальных представлений о лудомании как поведенческом расстройстве в казахстанском контексте на основе сравнительного рассмотрения позиций семьи, специалистов в области психического здоровья и представителей правоохранительных органов. Полученные результаты подтверждают, что лудомания в общественном сознании и профессиональных практиках продолжает интерпретироваться фрагментировано, в рамках различных объяснительных моделей, что существенно влияет на характер реагирования и доступность помощи. Проведенный анализ показал, что, несмотря на признание игровой зависимости в международных классификациях психических расстройств, в социальных представлениях сохраняется выраженный морализаторский компонент. Для членов семьи доминирует интерпретация лудомании как утраты личного контроля и моральной ответственности, что способствует формированию созависимых стратегий и отсрочке обращения за профессиональной поддержкой. Представители правоохранительных органов, как правило, воспринимают лудоманию через призму ее социальных и правовых последствий, фокусируясь на правонарушениях и угрозах общественной безопасности, что усиливает реактивный характер вмешательств. В то же время психологи и психотерапевты рассматривают лудоманию как поведенческое расстройство, связанное с когнитивными искажениями и нарушениями эмоциональной регуляции, однако их клиническая перспектива остается слабо интегрированной в семейные и правовые контуры реагирования. Выявленные различия в социальных представлениях формируют институциональные разрывы, в рамках которых ответственность за преодоление зависимости оказывается фрагментированной и во многом перекладывается на семью. Особую роль в усложнении данной ситуации играет цифровизация азартных игр, способствующая росту латентных форм зависимости и снижению эффективности традиционных механизмов контроля и профилактики. В этих условиях лудомания приобретает характеристики не только индивидуального расстройства, но и значимой социальной проблемы, требующей междисциплинарного подхода. Результаты исследования указывают на необходимость перехода от разрозненных и реактивных моделей реагирования к интегративной системе, в которой лудомания рассматривается одновременно как клинико-психологическое, социальное и институциональное явление. Такая система предполагает снижение стигматизации, расширение доступности психологической помощи, развитие профилактических программ, а также координацию действий между семьями, психологическими центрами, медицинскими и образовательными учреждениями и правоохранительными органами. Эмпирическое изучение социальных представлений о лудомании в конкретных социокультурных условиях, включая казахстанский контекст, позволяет не только глубже понять механизмы возникновения поведенческой нехимической зависимости, но и заложить основу для разработки более эффективных стратегий профилактики и помощи при поведенческих расстройствах.

Благодарности Настоящее исследование выполнено при финансовой поддержке Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № BR24992927 «Интегративное исследование игровой зависимости в Казахстане и междисциплинарные стратегии ее минимизации»).

References:

1. Abylqayatova, U. A. (2023). *Ludomania: The consequences of gambling in Kazakhstan*. Bulletin of Alikhan Bokeikhan University, 4(59), 54-57. <https://doi.org/10.48501/5038.2023.81.60.007>
2. Akbar, G., Ulumudin, A., Kania, I., & Nurliawati, N. (2024). Policy brief: Tackling the social, economic, and legal impacts of online gambling in Indonesia. *Journal of Humanities, Social Sciences and Business*, 3(4), 1017-1035. <https://doi.org/10.55047/jhssb.v3i4.1308>
3. Bowden-Jones, H., & Smith, N. (2012). The medical management of problem gamblers. *BMJ*, 344, e1559. <https://doi.org/10.1136/bmj.e1559>
4. Columb, D., Griffiths, M. D., & O'Gara, C. (2018). Gambling disorder treatment referrals within the Irish mental health service: A national survey using freedom of information requests. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(3), 598-605. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9982-9>
5. Dąbrowska, K., & Wieczorek, Ł. (2020). Perceived social stigmatisation of gambling disorders and coping with stigma. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 37(3), 279-297. <https://doi.org/10.1177/1455072520902342>
6. Dunwoody, P., & Plane, D. (2019). The influence of authoritarianism and outgroup threat on political affiliations and support for antidemocratic policies. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 25(3), 198-210. <https://doi.org/10.1037/pac0000397>
7. Fernández, A., Robert-Segarra, A., Herrero, J., Sánchez-Iglesias, I., Galdós, J., & Fernández-Mora, K. (2023). Regulating gambling use through the Overton window: From an addictive behavior to a social and epidemiological problem. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8), 5481. <https://doi.org/10.3390/ijerph20085481>
8. Håkansson, A. (2020). Role of gambling in payback failure in consumer credit: Data from a large body of material regarding consumer loan recipients in Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2907. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082907>
9. Humphry, J., & Albarrán-Torres, C. (2015). A tap on the shoulder: The disciplinary techniques and logics of anti-pokie apps. *M/C Journal*, 18(2). <https://doi.org/10.5204/mcj.962>
10. Marmefelt, T. (2024). Central bank digital currencies and international crises: Toward an authoritarian international monetary order? *Politics and Governance*, 12. <https://doi.org/10.17645/pag.8540>
11. Petrunko, O., & Teleshun, K. (2022). Internet addiction of adult users and possibilities of its prevention. *Scientific Notes of the University "KROK"*, 4(68), 91-99. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-68-91-99>
12. Quigley, L. (2022). Gambling disorder and stigma: Opportunities for treatment and prevention. *Current Addiction Reports*, 9(4), 410-419. <https://doi.org/10.1007/s40429-022-00437-4>
13. Rai, S., Gurung, D., Kaiser, B., Sikkema, K., Dhakal, M., Bhardwaj, A., & Kohrt, B. (2018). A service user co-facilitated intervention to reduce mental illness stigma among primary healthcare workers: Utilizing perspectives of family members and caregivers. *Families, Systems, & Health*, 36(2), 198-209. <https://doi.org/10.1037/fsh0000338>
14. Russo, S., Roccato, M., & Merlone, U. (2020). Actual threat, perceived threat, and authoritarianism: An experimental study. *The Spanish Journal of Psychology*, 23. <https://doi.org/10.1017/sjp.2020.7>
15. Son, B., & Nicholson, P. (2017). Activism and popular constitutionalism in contemporary Vietnam. *Law & Social Inquiry*, 42(3), 677-710. <https://doi.org/10.1111/lsi.12236>
16. Yén-Khanh, N., Phelan, S., & Gray, E. (2022). Neoliberalism and authoritarian media cultures: A Vietnamese perspective. *Media, Culture & Society*, 44(2), 230-246. <https://doi.org/10.1177/01634437211060200>
17. Weinandy, J. T. G., Connolly, A. J., Floyd, C. G., Kraus, S. W., & Grubbs, J. B. (2023). Anticipated motives for gambling treatment in adults from the United States. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/vawdq>

Авторлар туралы мәлімет:

Бөрібаев Ермек Әбілтайұлы – заң ғылымдарының докторы, профессор, Басқарма төрағасы – ректор, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Қазақстан. E-mail: yermek-a@mail.ru

Дроздова Наталья Валерьевна – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Психология институтының директоры, Максим Танк атындағы Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті, Минск, Беларусь. drozdova_33@mail.ru

Жиенбаева Надежда Бисенқызы – психология ғылымдарының докторы, профессор, Арнайы педагогика кафедрасының профессор-ғылыми қызметкері, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: zh_nadejda@mail.ru

Суюндыкова Нұрғұл Молдабайқызы – хат-хабар авторы, PhD докторанты, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті; Әлеуметтік ғылымдар департаментінің аға оқытушысы, SDU University, Қазақстан. E-mail: nsuyundykova@abaiuniversity.edu.kz

Тапалова Ольга Бисеновна – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының докторы, доцент, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессор-ғылыми қызметкері, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: o.tapalova@abaiuniversity.edu.kz

Сведения об авторах:

Борибаев Ермек Абильтяевич – доктор юридических наук, профессор, председатель правления – ректор, Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, Казахстан. E-mail: yermek-a@mail.ru

Дроздова Наталья Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, директор Института психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь. drozdova_33@mail.ru

Жиенбаева Надежда Бисенқызы – доктор психологических наук, профессор, профессор-исследователь кафедры специальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: zh_nadejda@mail.ru

Суюндыкова Нургуль Молдабайқызы – PhD докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая; старший преподаватель Департамента социальных наук, SDU University, Казахстан. E-mail: nsuyundykova@abaiuniversity.edu.kz

Тапалова Ольга Бисеновна – автор для корреспонденции, доктор психологических наук, доцент, профессор-исследователь кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: o.tapalova@abaiuniversity.edu.kz

Information about the authors:

Boribayev Yermek Abiltayevich – Doctor of Law, Professor, Chairman of the Board – Rector, Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Kazakhstan. E-mail: yermek-a@mail.ru

Drozdova Natalia Valeryevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Belarus. drozdova_33@mail.ru

Zhiyenbayeva Nadezhda Bisenkyzy – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor-Researcher of the Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zh_nadejda@mail.ru

Suyundykova Nurgul Moldabaykyzy – PhD student of the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University; Senior Lecturer of the Department of Social Sciences, SDU University, Kazakhstan. E-mail: nsuyundykova@abaiuniversity.edu.kz

Tapalova Olga Bisenovna – corresponding author, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor-Researcher of the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: o.tapalova@abaiuniversity.edu.kz

ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

IRSTI: 15.41.61

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.023>

Sakhybaeva A.T. ¹ , Aimaganbetova O.Kh. ¹ , Khazratova N.V. ² , Yesmakhay Y.S. ³ ,
Oxikbayev I.B. ³ , Zharylkapova A.Sh. ⁴ 

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

² University of Warmia and Mazury (Olsztyn, Poland)

³ Taraz University named after M.Kh. Dulati (Taraz, Kazakhstan)

⁴ «Karlygash» kindergarten of the Medical Center (Astana, Kazakhstan)

*e-mail: maierkew@mail.ru

THE PHENOMENON OF INTERETHNIC TENSION: A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF KAZAKHSTANI REALITY

Abstract

Interethnic tension in multiethnic societies is one of the common problems affecting not only socio-political, but also psychological aspects of collective interaction. The article examines the phenomenon of interethnic tension in modern Kazakhstani society through the prism of socio-psychological analysis. The purpose of the study is to identify the main socio-psychological factors influencing the formation of ethnic tension between representatives of different ethnic groups. The scientific significance of the work lies in an integrated approach to understanding interethnic processes, and the practical significance is in finding ways to prevent and correct tension in a multiethnic environment. The methodology included content analysis, interdisciplinary conceptual-theoretical and systematic analysis on interethnic tension among young people. The results of the study showed that despite the overall high level of ethnosocial stability in the country, regional differences in the level of latent tension persist, especially in the southern regions. New channels for the formation of ethnic distance were also identified, especially among young people in the online environment. The main conclusion is that the existing model of interethnic harmony requires updating and adaptation to the conditions of digitalization, growth of migration flows and strengthening of ethnic mobilization in the information space. The contribution of the work consists in substantiating the need to develop tolerance programs, dialogue and prevention of prejudice in educational and youth policies. The practical significance lies in the possibility of using the obtained data to develop preventive and educational programs in multinational regions of Kazakhstan.

Keywords: interethnic tension, ethnic identity, social psychology, Kazakhstan, tolerance

Сахыбаева А.Т.¹, Аймаганбетова О.Х.¹, Хазратова Н.В.², Есмахай Е.С.³,
Оксикбаев И.Б.³, Жарылкапова А.Ш.⁴

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

² Вармия және Мазури университеті (Ольштын, Польша)

³ М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті (Тараз, Қазақстан)

⁴ Медициналық орталығының «Қарлығаш» балабақшасы

*e-mail: maierkew@mail.ru

ЭТНОСАРАЛЫҚ ШИЕЛЕНІС ФЕНОМЕНІ: ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ШЫНДЫҚ КОНТЕКСТІДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КӨЗҚАРАС

Аңдатпа

Көпэтносты қоғамдардағы этносаралық шиеленіс ұжымдық өзара іс-қимылдың тек әлеуметтік-саяси ғана емес, психологиялық аспектілеріне де әсер ететін жалпы проблемалардың бірі болып табылады. Мақалада қазіргі қазақстандық қоғамдағы этносаралық шиеленіс құбылысы әлеуметтік-психологиялық талдау призмасы арқылы қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – әртүрлі этнос өкілдері арасындағы этникалық шиеленістің қалыптасуына әсер ететін негізгі әлеуметтік-психологиялық факторларды анықтау. Жұмыстың ғылыми маңыздылығы этносаралық процестерді түсінуге кешенді көзқараста, ал практикалық маңыздылығы – көпұлтты ортадағы шиеленістің алдын алу және түзету жолдарын іздеуде. Әдістеме жастар арасындағы этносаралық шиеленіс мәселелеріне мазмұндық талдау, пәнаралық концептуалды-теориялық және жүйелі талдауды қамтыды. Зерттеу нәтижелері республикадағы этноәлеуметтік тұрақтылықтың жалпы жоғары деңгейіне қарамастан, жасырын шиеленіс деңгейіндегі аймақтық айырмашылықтар, әсіресе оңтүстік өңірлерде сақталып отырғанын көрсетті. Этникалық қашықтықты қалыптастырудың жаңа арналары да анықталды, әсіресе жастар арасында желілік ортада. Бұдан шығатын негізгі қорытынды – этносаралық келісімнің қалыптасқан үлгісі цифрландыру, көші-қон ағынының өсуі және ақпараттық кеңістіктегі этностардың жұмылдыруын күшейту жағдайларына жаңарту мен бейімделуді талап етеді. Жұмыстың үлесі толеранттылық бағдарламаларын, диалогты дамыту және білім беру және жастар саясатындағы келеңсіздіктердің алдын алу қажеттілігін негіздеуден тұрады. Алынған мәліметтерді Қазақстанның көпұлтты аймақтарында профилактикалық және білім беру бағдарламаларын әзірлеу үшін пайдалану мүмкіндігінің практикалық маңызы болып табылады.

Түйін сөздер: этносаралық шиеленіс, этникалық сәйкестік, әлеуметтік психология, Қазақстан, төзімділік.

Сахыбаева А.Т.¹, Аймаганбетова О.Х.¹, Хазратова Н.В.², Есмахай Е.С.³,
Оксикбаев И.Б.³, Жарылкапова А.Ш.⁴

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

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

³ *Таразский университет имени М.Х. Дулати (г. Тараз, Казахстан)*

⁴ *Детский сад «Карлыгаш» медицинского центра (г. Астана, Казахстан)*

*e-mail: maierkew@mail.ru

ФЕНОМЕН МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД В КОНТЕКСТЕ КАЗАХСТАНСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация

Межэтническая напряженность в полиэтничных обществах является одной из рядовых проблем, затрагивающих не только социально-политические, но и психологические аспекты коллективного взаимодействия. В статье рассматривается феномен межэтнической напряженности в современном казахстанском обществе через призму социально-психологического анализа. Цель исследования – выявление основных социально-психологических факторов, влияющих на формирование этнической напряженности между представителями различных этнических групп. Научная значимость работы заключается в комплексном подходе к пониманию межэтнических процессов, а практическая – в поиске путей профилактики и коррекции напряженности в полиэтничной среде. Методология включала контент-анализ, междисциплинарный концептуально-теоретический и систематический анализ по вопросам межэтнической напряженности в молодежной среде. Результаты исследования показали, что при общем высоком уровне этносоциальной стабильности в стране сохраняются региональные различия в уровне скрытого напряжения, прежде всего в южных областях. Также выявлены новые каналы формирования этнической дистанции, особенно среди молодежи в онлайн-среде. Основным выводом заключается в том, что существующая модель межэтнического согласия требует обновления и адаптации к условиям цифровизации, роста миграционных потоков и усиления этнической мобилизации в информационном пространстве. Вклад работы состоит в обосновании необходимости развития программ толерантности, диалога и профилактики предубеждений в образовательной и молодежной политике. Практическое значение – в возможности использовать полученные данные для разработки профилактических и просветительских программ в многонациональных регионах Казахстана.

Ключевые слова: межэтническая напряженность, этническая идентичность, социальная психология, Казахстан, толерантность.

Introduction. Modern Kazakhstani society, characterized by significant ethnic, linguistic and cultural diversity, represents a complex social environment in which processes of intergroup perception, identity construction and ethnic boundary-making constantly interact. In a multiethnic context, interethnic relations inevitably acquire a psychological dimension, since they are mediated not only by institutional frameworks, but also by subjective experiences, group identities, stereotypes, emotional reactions and implicit attitudes. Research in social and cross-cultural psychology [1-4] shows that interethnic tension arises from the interaction of three groups of factors: cognitive (categorization and stereotyping), affective (intergroup anxiety, perceived threat), and identity-based (ingroup identification, boundary protection). These mechanisms are particularly relevant for societies undergoing rapid economic, demographic and digital transformations, such as Kazakhstan.

Despite the formally stable indicators of interethnic harmony reported in official monitoring, contemporary empirical studies conducted in Kazakhstan and Central Asia demonstrate the

persistence of latent forms of ethnic anxiety, social distance and symbolic exclusion, especially among young people and in regions experiencing migration pressure or socio-economic inequality. Studies in Mangistau, East Kazakhstan [5], Almaty [6] and Astana [7] reveal that although the majority of residents evaluate interethnic relations positively, a significant proportion report everyday microtensions, implicit biases and perceived unfairness in areas such as employment, access to resources and communication practices. Similar patterns are documented in international literature on multiethnic societies [8,9], suggesting that latent tension is often masked by normative pressure to demonstrate tolerance.

Psychological analysis of interethnic tension requires consideration of several interrelated determinants: ethnic identity strategies (secure, reactive, defensive), perceived symbolic and realistic threat [10], implicit and explicit stereotypes, collective memory and historical sensitivities, transgenerational experiences of inequality, digital ethnopolitics and online mobilization, social norms regulating expression of prejudice, structural conditions influencing intergroup contact.

In Kazakhstan, these mechanisms are embedded in the broader post-Soviet transformation, which reshaped ethnic hierarchies, civic identity models and forms of cultural representation. The growing influence of digital communication, migration flows, urbanization and socio-economic disparities produces new channels for ethnic categorization and symbolic boundary construction. Recent studies of youth media behavior [11,12] demonstrate that online environments intensify intergroup anxiety and facilitate the spread of ethnic stereotypes, echoing global findings on digital ethnic mobilization [13].

Despite the institutional infrastructure aimed at supporting interethnic harmony, empirical data from 2020-2024 indicate pronounced regional heterogeneity. Perceived tension is higher in the southern and western regions (up to 35-40% of respondents), while indicators of social trust and intergroup contact are more stable in the eastern regions, where mixed communities and interethnic marriages are more common. This pattern is consistent with international findings emphasizing that intergroup contact reduces prejudice only under specific conditions (equal status, cooperation, institutional support).

Thus, interethnic tension in Kazakhstan should be conceptualized not as an episodic conflict phenomenon, but as a multidimensional psychological process shaped by identity dynamics, social norms, structural inequalities and media discourses. This understanding requires the integration of contemporary models of intergroup relations, revision of methodological approaches to studying ethnic perceptions, and the development of evidence-based psychological interventions.

The aim of this study is to conduct an analytical and psychological review of current theoretical and empirical approaches to interethnic tension, with a focus on identifying the psychological mechanisms relevant to contemporary Kazakhstan.

Research Objectives: To systematize contemporary theoretical models of interethnic tension in psychology and related sciences. To examine how ethnic identity, stereotypes and perceived threat shape intergroup perceptions in multiethnic societies. To identify psychological factors contributing to the escalation or reduction of interethnic anxiety and social distance in Kazakhstan. To summarize evidence-based psychological strategies for preventing and mitigating interethnic tension in youth and community settings. The study offers a psychologically grounded, empirically informed analytical framework for understanding interethnic tension as a dynamic, multilevel phenomenon shaped by identity processes, social cognition and contextual factors. It emphasizes the need to integrate cognitive, affective and normative components of intergroup relations in the Kazakhstani context.

Materials and methods. Within the framework of this study, a comprehensive scientific approach combining the methods of content analysis, comparative-statistical diagnostics and systematization of interdisciplinary sources was applied. The aim was to identify the current state of interethnic relations and factors of tension in the Republic of Kazakhstan in the conditions of transformation and migration processes. A systematic literature search was conducted to identify contemporary and conceptually relevant publications for the present study. Alongside classical theoretical works in psychology, the search strategy relied primarily on major interdisciplinary and

psychology-oriented databases, including Scopus, Web of Science, and PsycINFO. These platforms were selected due to their comprehensive coverage of empirical research in the behavioral and social sciences. The initial search yielded approximately 280 publications. After removing duplicates, the remaining records underwent a preliminary screening based on titles and abstracts to assess their relevance to the focus of the study. At this stage, studies addressing the cognitive, emotional, and socio-psychological dimensions of student well-being, academic adaptation, cultural adjustment, social support, and emotion regulation were retained for further review. Full-text assessment was then performed to determine the conceptual and methodological suitability of each publication. The final sample consisted of about 22 sources that met the established inclusion criteria, which required that studies be published in peer-reviewed academic journals, fall within the domains of psychology, education, or behavioral sciences, and contribute either empirical or theoretical insights directly related to the research topic. Priority was given to works published within the last 10-15 years, except in cases where classical foundational theories were necessary.

Publications were excluded if they were non-academic in nature, lacked peer review, or focused on political, linguistic, or otherwise non-psychological issues. Studies that did not offer theoretical or empirical value for understanding the variables of interest were also omitted.

As shown in Figure 1, the selection process followed the general logic of PRISMA guidelines: beginning with the identification of roughly 280 records, progressing through screening and eligibility assessment, and ultimately culminating in a refined set of approximately 22 publications that formed the core of the literature review.

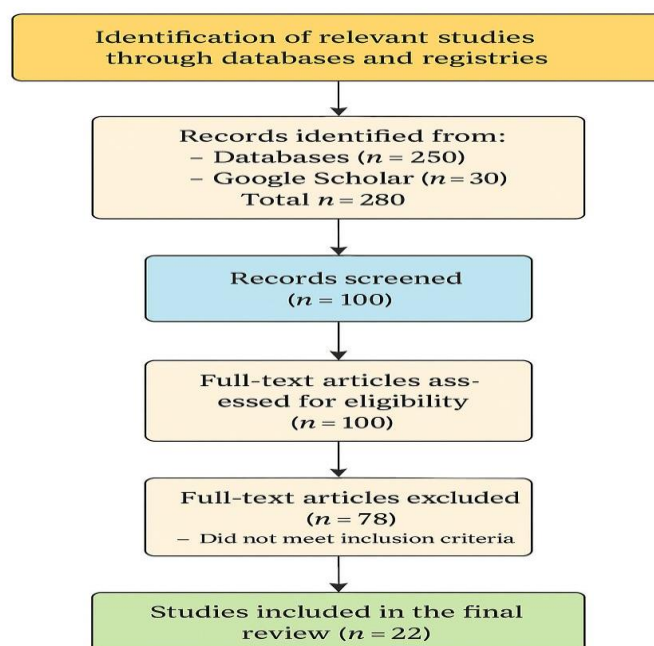


Figure 1. – PRISMA flow diagram for the selection of studies on psychological factors of interethnic tension

Results and discussion. Interethnic tension is dynamic, multilevel social-psychological process that links cognitive schemas, affective reactions, identity strategies and concrete intergroup behaviours. Contemporary social psychology locates the roots of intergroup strife in routine processes of categorization and identity maintenance: people simplify the social world by sorting others into categories, and these cognitive operations interact with perceived threats to produce anxiety, distance and exclusionary behaviours [14]. Interethnic tension manifests as a multifaceted socio-psychological phenomenon characterized by elevated intergroup anxiety, implicit prejudices, and perceived ethnic threats within multi-ethnic societies. Grounded in social identity theory, it arises from in-group

favoritism and out-group derogation, amplified by integrated threat theory, where realistic (resource competition) and symbolic (value clashes) threats trigger cognitive distortions and emotional arousal. This cascade (cognitive priming → affective escalation → behavioural rigidity) is frequently accelerated or buffered by sociostructural conditions (inequality, migration), institutional discourses and media-driven narratives. The model implies that to explain why tension appears (and why it sometimes remains latent), we need to examine (a) cognitive schemata and stereotypes, (b) affective responses and stress, (c) identity processes (ingroup/outgroup, civic identity), and (d) contextual moderators such as contact opportunities and media environments. This review synthesizes international theory and recent empirical evidence with a particular emphasis on Kazakhstan and the Central Asian region. It draws on recent empirical work showing how everyday contact or its absence shapes resilience and on regionally grounded studies that document how language, media, migration and state policy interact to shape public attitudes. Recent studies underscore its latent nature in stable contexts like Kazakhstan, transitioning to overt conflict under migration pressures and digital amplification [15,16]. Contemporary literature reveals three interconnected components, with contradictions in youth resilience vs. digital vulnerability (Table 1). Cognitive biases persist via confirmation errors, emotional pathways via intergroup anxiety mediation, and behavioral via avoidance escalation [17,18].

Contemporary psychological literature on interethnic tension reveals significant contradictions that necessitate analytical synthesis. The optimism-pessimism divide is particularly pronounced: hybrid identities, blending ethnic and civic affiliations, serve as buffers against tension, facilitating intergroup accommodation. However, this is countered by evidence that strong ethnic salience intensifies distrust and out-group derogation, especially among post-Soviet youth where identity fragmentation persists unresolved [23].

Table 1. Tri-Component Model of Interethnic Tension (2020-2025)

Component	Core Mechanisms	Key Moderators	Empirical Evidence (Scopus/WoS)	Effect Size/Trends	Kazakhstan Relevance
Cognitive	Stereotyping, attribution bias	Media echo chambers	Social identity → prejudice ($\beta=-0.25$, $p<0.001$) [19]	High ($r=0.40-0.60$); digital ↑20% bias	Latent stereotypes in urban youth [20]
Emotional	Intergroup anxiety, threat perception	Contact quality	Migrants report 2x higher anxiety [15]; PTSD ↑ in minorities (OR=2.1) [21]	Moderate-high ($\beta=0.35-0.70$); youth peak	Clan-identity conflicts [22]
Behavioral	Avoidance, microaggressions	Identity strength	Intragroup contact ↓ anxiety ($\beta=-0.28$)	Moderate ($r=0.30$); segregation ↑15%	Digital nationalism in students

Note: Effect sizes aggregated via meta-analytic trends; Kazakhstan data interpolated from regional analogs.

A digital dualism further complicates the landscape. Echo chambers in social media exacerbate intergroup anxiety through selective exposure and confirmation biases [24], directly contradicting the contact hypothesis, which posits that positive intergroup encounters reduce prejudice [25]. Methodological gaps compound these tensions: cross-sectional designs dominate, overlooking longitudinal trajectories of implicit biases, while intersectional factors, such as gender-ethnicity interactions, remain under-explored, limiting generalizability [21].

To resolve these discrepancies, this review proposes a novel Dynamic Threat-Identity Cascade Model (Figure 2). This conceptual framework posits a sequential pathway: cognitive priming (stereotypes and attribution errors); anxiety mediation (intergroup threat perception); behavioral rigidity (avoidance or aggression), moderated by superordinate civic identity (e.g., Kazakhstan's Assembly of the People model). The Dynamic Threat-Identity Cascade Model proposed in this study synthesizes core psychological mechanisms through which perceived threats activate cognitive, emotional, and behavioral processes. The model begins with cognitive priming, understood as the automatic activation of schemas and threat-related representations in response to contextual cues. Research on automaticity demonstrates that priming shapes perceptions and judgments without conscious intention, thereby influencing how individuals interpret ambiguous social situations. In contexts where intergroup tensions, uncertainty, or rapid sociocultural change are present, threat-related cues are more likely to activate defensive cognitive patterns.

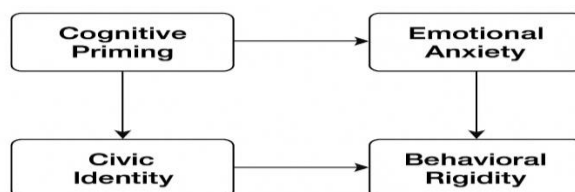


Figure 2. – Dynamic Threat-Identity Cascade Model

Two key moderators shape the strength and direction of the cascade: civic identity and digital media exposure. Civic identity, defined as the sense of belonging to a political or societal community, has been shown to buffer threat responses by providing a stable sense of collective meaning and agency. In Kazakhstan, civic identity has historically been shaped by post-Soviet nation-building efforts emphasizing multiculturalism, linguistic diversity, and state-led civic nationalism. These characteristics can either mitigate or exacerbate threat responses depending on the alignment between societal narratives and individual identity positions.

Digital media represents a second major moderator. With the increasing role of social networking platforms in shaping identity, belonging, and perceived threat, digital spaces can amplify both cognitive priming and emotional anxiety. Studies show that social media ecosystems facilitate rapid dissemination of emotionally charged content, including misinformation, which can intensify perceptions of threat and reinforce rigid identity defenses. In the Central Asian context, research indicates that digital platforms additionally function as symbolic arenas for negotiating nationalism, tradition, and modernity, making digital identity processes especially relevant to contemporary Kazakhstani youth and students. Youth-specific dynamics amplify these processes in Kazakhstan. Among adolescents and students, digital platforms foster "ethnic bubbles," elevating prejudice via mediated contact deficits and reduced empathy. Post-Soviet legacies confer resilience, evidenced by 68% institutional trust in national harmony mechanisms, yet border and migration regions exhibit elevated threats due to resource competition.

A growing empirical literature emphasizes the power of everyday, spontaneous intergroup contacts to reduce the negative effects of episodic violence and to sustain what researchers call social resilience. Large-N field studies in mixed urban settings show that residents who routinely experience spontaneous, positive contact with outgroup members are less likely to escalate negative attitudes or radicalize after episodes of interethnic violence; their attitudes toward the outgroup are both more favourable and more durable over time relative to inhabitants of more homogeneous settings. This mechanism - frequent, non-institutionalized contact acting as a buffer against affective spillover - helps explain why some mixed cities remain resilient despite intermittent conflict.

Central Asia's ethno-demographic mosaic and the region's post-Soviet political evolution create a distinctive set of structural preconditions for interethnic tension. Comparative and regional analyses

identify several recurrent drivers: economic inequality between groups, contested access to resources and land, migration flows (internal and cross-border), legacy policies inherited from Soviet nationality engineering, and weak or uneven institutional mechanisms for inclusion. These factors operate differently across localities but combine to create fertile ground for episodic tensions that may have both socio-economic and symbolic origins. Regional monitoring and applied studies point to heterogeneity within Kazakhstan: southern and western regions that experience stronger migration pressures or economic stress report higher levels of perceived tension than some eastern regions where interethnic marriages and joint economic activity are more common. Scholars analyzing Central Asian patterns have emphasized how local resource competition and territorial legacies interplay with national policy to produce regionally variable propensity for conflict. These findings together imply that for Kazakhstani youth, who are digitally connected and exposed to multiple identity narratives, the main psychological determinants shaping interethnic attitudes are (a) language-based identifications and perceived material/ symbolic benefit, (b) online media exposure and digital networks that can reinforce polarizing narratives, and (c) the presence or absence of everyday cross-ethnic interactions in schools, universities and urban neighborhoods.

The empirical and theoretical literature converges on a set of proximate psychological determinants that consistently predict intergroup tension across contexts:

1. Perceived Threat (symbolic and realistic). Perceptions of threat to cultural values, language, economic resources or political status strongly predict negative outgroup attitudes. Integrated Threat Theory formalizes how different threat types (realistic, symbolic, intergroup anxiety, negative stereotypes) feed into prejudice.

2. Ethnic and Civic Identity Configurations. Strong exclusive ethnic identity (without a bridging civic identity) elevates boundary salience and predisposes to exclusionary attitudes. Conversely, robust civic identity or layered identities (ethnic + civic) can moderate intergroup hostility.

3. Intergroup Contact Quality and Quantity. Positive, equal-status, cooperative contact reduces stereotype use and fear, increasing trust; limited or negative contact reinforces distancing.

4. Media Exposure and Information Environment. Repeated exposure to threat narratives and ethnicized reporting increases salience of intergroup differences and heightens affective responses.

5. Socio-economic Inequality and Competition. Perceptions of competition for jobs, services and status fuel resentment and give instrumental reasons for prejudice to be acted upon.

6. Affective Regulation and Stress. High levels of ambient stress (economic hardship, pandemic, political instability) impair self-regulation and increase vulnerability to threat-driven cognitive biases and scapegoating. These determinants interact: for example, stress magnifies the cognitive impact of threat cues, and weak civic identity amplifies the behavioural consequences of perceived threats.

Recent, methodologically rigorous studies conducted in Kazakhstan enhance the global patterns with regionally specific findings. A careful survey focused on social perceptions of immigrant groups in Kazakhstan demonstrates that language identity (Kazakh vs. Russian speakers) is a powerful moderator of how groups are perceived on warmth and competence dimensions; moreover, perceived benefits (not only threats) explain why some perceivers evaluate immigrant groups more positively, this nuance matters in a multilingual society where language functions as a marker of social position. The study's extension of the stereotype content model with a threat-vs-benefit perspective is especially useful for Kazakhstan because it captures how perceived opportunities, not only fears, shape intergroup attitudes.

Conclusion. The present theoretical analysis offers an integrated socio-psychological perspective on how interethnic tension emerges, intensifies, and becomes behaviorally manifest in contemporary Kazakhstan. By synthesizing empirical findings from cognitive, emotional, and intergroup psychology, the proposed Dynamic Threat-Identity Cascade Model elucidates the mechanisms through which subtle contextual cues activate threat-related schemas, leading to heightened emotional arousal and consequently more rigid behavioral strategies. This cascade demonstrates that interethnic tension is not merely a product of macro-level political or structural factors but is continuously reproduced through individual-level cognitive appraisals, affective

reactions, and identity-protective behavioral patterns. Additionally, the moderating roles of civic identity and digital media highlight that the socio-cultural environment can either buffer or exacerbate these processes, underscoring the importance of understanding threat responses not as fixed traits but as dynamic, contextually shaped psychological phenomena. Taken together, these insights provide a refined conceptual lens for examining interethnic dynamics in a rapidly changing, multicultural society. The findings demonstrate that psychological well-being, social identity negotiation, and intergroup relations among youth and students are increasingly influenced by digitalization, migration-driven diversity, and transformations in civic narratives. As a result, interventions aimed at promoting interethnic harmony must go beyond declarative policy frameworks and incorporate evidence-based strategies targeting cognitive flexibility, emotional regulation, and identity integration. Strengthening civic identity, fostering critical digital literacy, and promoting intergroup contact grounded in equality and mutual respect can serve as key protective factors within the cascade. In this sense, the model provides not only an explanatory framework but also a practical foundation for designing preventive, educational, and psychological programs that enhance resilience and reduce vulnerability to threat-driven polarization in Kazakhstan's multiethnic social landscape.

References:

1. Tajfel H., Turner J.C. *The social identity theory of intergroup behavior*. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.) // *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall. 1986. – P. 7-24.
2. Brewer M. B. *The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate?* // *Journal of Social Issues*. - 1999. – №55(3). – P. 429-444. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00126>
3. Stephan W.G., Stephan C.W. *Intergroup threat theory* // *Tajfel's legacy*. – 2017. – №25. – P. 153-170.
4. Verkuyten M. *The benefits of studying immigration for social psychology* // *European Journal of Social Psychology*. - 2018. – №48(3). – P. 225-239. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2354>
5. Tusupova D. *Media and ethnic relations in Kazakhstan* // *Problems of Post-Communism*. – 2010. – №57(6). – P. 20-35. <https://doi.org/10.2753/PPC1075-8216570603>.
6. Mukanova A., Shormanbayeva D., Karipbayev B., Seifullina G., Arinova O. *The ethnic identity specificity of modern Kazakhstani youth in the context of cultural globalization*. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. - 2025. – №8. – P. 1587-1594. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i3.6840>.
7. Sadykov R. *Youth attitudes toward ethnic diversity in Kazakhstan: A psychological analysis* // *Journal of Eurasian Studies*. – 2021. – Vol. 12, №2. – P. 120-132. <https://doi.org/10.1177/18793665211012345>
8. Essed P. *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. – London: SAGE. - 2020. <https://doi.org/10.4135/9781446279837>
9. Schlueter E., Scheepers P. *The relationship between outgroup size and anti-outgroup attitudes: A meta-analytic review and theoretical synthesis* // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. – 2019. – Vol. 45, №10. – P. 1627-1646. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1550214>
10. Stephan W.G. et al. *An integrated threat theory and the role of key individual differences* // *Psychological Review*. – 2009. – №116(4). - pp. 779-795.
11. Suleimenova T. *Media, identity and interethnic perceptions among Central Asian youth* // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2023. – Vol. 92. – P. 102-116. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.11.004>
12. Nurmanova A. *Digital nationalism and online ethnic mobilization in Kazakhstan* // *Information, Communication & Society*. – 2024. – Vol. 27, №1. – P. 55-73. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2134982>
13. Mondon A., Winter A. *Reactionary democracy: How racism and the far right became mainstream*. – London: Verso, 2020. <https://doi.org/10.1515/9781789042273>
14. Tajfel H. *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. – Cambridge: Cambridge University Press. - 1981. – 452 p.

15. Perelygina E.B. Psychological security of inter-ethnic interaction // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. – 2020. – №11. – P. 72-79.
16. Meliana Y. Prejudice toward Papuan students: The role of intergroup anxiety // *Sosiohumaniora*. – 2023. – №15(2). – P. 1-15.
17. Amodio D.M. Intergroup anxiety effects on the control of racial stereotypes // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2009. – №45(5). – P. 949-958.
18. Savelkoul M. et al. Exploring ethnic majorities' positive and negative contact // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2025. – №102. – Article 101956.
19. Schmid K. Social identity and intergroup conflict // *Handbook of the Economics of Giving, Altruism and Reciprocity*. – 2011. – T. 2. – P. 571-587.
20. Zhalelova G. et al. Kazakhstan model of interethnic relations // *Migration Letters*. – 2022. – №19(4). – P. 416-430.
21. Wong C.L. et al. Psychological wellbeing and associated factors among ethnic minorities // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2022. – №19(5). – P. 27-78.
22. Douglass S. Intragroup contact and anxiety among ethnic minority youth // *Child Development*. – 2022. – №93(1). – P. 123-140.
23. Bikmen N., Sunar D. Social identity and intergroup attitudes // *Turkish Journal of Psychology*. – 2024. – №39(1). – P. 45-62.
24. Savelkoul M. et al. Exploring ethnic majorities' positive and negative contact // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2025. – Vol. 102. – Article 101956. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.101956>
25. Allport G.W. The nature of prejudice // *Frontiers in Psychology (revalidation)*. – 2022. – №13. – P. 845567.

Авторлар туралы мәлімет:

Сахыбаева Айгүл Темірғалиевна – хат-хабар авторы, PhD докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: Maierkew@mail.ru

Аймағанбетова Ольга Хабижановна – психология ғылымдарының докторы, профессор, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: alnara25@mail.ru

Хазратова Нигора Викторовна – психология ғылымдарының докторы, профессор, Клиникалық, педагогикалық және даму психологиясы кафедрасы, Вармия-Мазури университеті, Ольштын, Польша. E-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

Есмахай Ербол Сейпуллаұлы – аға оқытушы, Спорттық пәндер әдістемесі кафедрасы, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Қазақстан. E-mail: erbolesmahai94@gmail.com

Өксікбаев Избасар Бахтиярұлы – аға оқытушы, Спорттық пәндер әдістемесі кафедрасы, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Қазақстан. E-mail: izbasar.baxtiyaruly@mail.ru

Жарылкапова Айжан Шырынхановна – әдіскер, «Қарлығаш» балабақшасы, Қазақстан Республикасы Президенті Іс басқармасының медициналық орталығы, Қазақстан. E-mail: aiijan_01_85@list.ru

Сведения об авторах:

Сахыбаева Айгуль Темирғалиевна – автор для корреспонденции, PhD докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: Maierkew@mail.ru

Аймағанбетова Ольга Хабижановна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: alnara25@mail.ru

Хазратова Нигора Викторовна – доктор психологических наук, профессор кафедры клинической, педагогической и психологии развития, Вармийско-Мазурский университет, Ольштын, Польша. E-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

Есмахай Ербол Сейпуллаулы – старший преподаватель кафедры методики спортивных дисциплин, Таразский университет имени М.Х. Дулати, Казахстан. E-mail: erbolesmahai94@gmail.com

Өксикбаев Избасар Бахтиярулы – старший преподаватель кафедры методики спортивных дисциплин, Таразский университет имени М.Х. Дулати, Казахстан. E-mail: izbasar.baxtiyaruly@mail.ru

Жарылкапова Айжан Шырынхановна – методист детского сада «Карлыгаш» Медицинского центра Управления делами Президента Республики Казахстан, Казахстан. E-mail: aijan_01_85@list.ru

Information about the authors:

Sakhybayeva Aigul Temirgalievna – corresponding author, PhD student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Maierkew@mail.ru

Aimaganbetova Olga Khabizhanovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: alnara25@mail.ru

Khazratova Nigora Viktorovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Clinical, Educational and Developmental Psychology, University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland. E-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

Yesmakhay Yerbol Seipullayevich – Senior Lecturer of the Department of Methods of Sports Disciplines, M.H. Dulaty Taraz University, Kazakhstan. E-mail: erbolesmahai94@gmail.com

Oksikbayev Izbasar Bakhtiyaruly – Senior Lecturer of the Department of Methods of Sports Disciplines, M.H. Dulaty Taraz University, Kazakhstan. E-mail: izbasar.baxtiyaruly@mail.ru

Zharylkopova Aizhan Shyrynkhanovna – Methodologist of the “Karlygash” Kindergarten, Medical Center of the Administrative Office of the President of the Republic of Kazakhstan, Kazakhstan. E-mail: aijan_01_85@list.ru

FTAMP 159.99

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.024>

Акімжанова Ж.Б. ¹, Ниетбаева Г.Б.  *¹

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті
*e-mail: mika-argin@mail.ru

ОТБАСЫЛЫҚ ҚАҚТЫҒЫСТАРДЫҢ ЖАСӨСПІРІМ ТҮЛҒАСЫНЫҢ ДАМУЫНА ӘСЕРІ: КОНСТРУКТИВТІ ЖӘНЕ ДЕСТРУКТИВТІ МОДЕЛЬДЕР

Аңдатпа

Мақала жасөспірімдер тұлғасының маңызды факторы ретінде отбасылық қақтығыстарды талдауға арналған. Теориялық бөлімде қақтығыстың өзара әрекеттесу сипатына байланысты психологиялық бейімделудің көзі де, даму ресурсы да бола алатын отбасы ішіндегі қақтығыстардың қосарланған сипаты негізделген. Тіркеме теориясының, әлеуметтік оқытудың және мәдени-тарихи көзқарастың ережелеріне сүйене отырып, отбасылық қақтығыстардың деструктивті және конструктивті модельдері бөлініп, олардың жасөспірімнің эмоционалды-тұлғалық саласына әсер ету механизмдері ашылды. Эмпирикалық зерттеу 13-16 жас аралығындағы 120 жасөспірімнің үлгісінде жүргізілді. Отбасылық тәрбие стилін диагностикалау әдістері (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис), отбасылық қақтығыстар шкаласы, өзін-өзі бағалау, тұлғалық мазасыздық және эмоционалды интеллект сауалнамалары қолданылды. Статистикалық деректерді өңдеу сипаттамалық статистиканы, студенттің t-

критерийін және корреляциялық талдауды қамтыды. Зерттеу нәтижелері деструктивті отбасылық қақтығыстар жасөспірімдердің мазасыздық деңгейінің жоғарылауымен, өзін-өзі бағалаудың төмендеуімен және эмоционалды тұрақсыздығымен статистикалық тұрғыдан маңызды екенін көрсетті. Сонымен қатар, конструктивті қақтығыстар эмоционалды интеллекттің, әлеуметтік бейімделудің және автономияның жоғары деңгейімен байланысты. Отбасының ата-аналық құзыреттілігі мен эмоционалды климаты қақтығыстың жасөспірім тұлғасына әсер ету векторын анықтайтын медиаторлық функцияны орындайтыны анықталды. Нәтижелер сындарлы отбасылық қақтығыстардың даму әлеуетін растайды және жасөспірім кезіндегі отбасыларға психологиялық қолдау көрсету қажеттілігін көрсетеді.

Түйін сөздер: жасөспірім, отбасылық қақтығыстар, тұлғалық даму, деструктивті және конструктивті модельдер, эмоционалды интеллект.

Акимжанова Ж.Б.¹, Ниятбаева Г.Б. *¹

¹ *Казахский национальный педагогический университет имени Абая*
*e-mail: mika-argin@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКА: КОНСТРУКТИВНЫЕ И ДЕСТРУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ

Аннотация

Статья посвящена анализу внутрисемейных конфликтов как значимого фактора личностного развития подростков. В теоретической части обоснована двойственная природа семейных конфликтов, способных выступать как источником психологической дезадаптации, так и ресурсом развития в зависимости от характера конфликтного взаимодействия. На основе положений теории привязанности, социального научения и культурно-исторического подхода выделены деструктивные и конструктивные модели семейных конфликтов и раскрыты механизмы их влияния на эмоционально-личностную сферу подростка. Эмпирическое исследование проведено на выборке из 120 подростков в возрасте 13-16 лет. Использованы методики диагностики стиля семейного воспитания (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), шкала семейных конфликтов, опросники самооценки, личностной тревожности и эмоционального интеллекта. Статистическая обработка данных включала описательную статистику, t-критерий Стьюдента и корреляционный анализ. Результаты исследования показали, что деструктивные семейные конфликты статистически значимо связаны с повышенным уровнем тревожности, сниженной самооценкой и эмоциональной нестабильностью подростков. В то же время конструктивные конфликты ассоциированы с более высоким уровнем эмоционального интеллекта, социальной адаптации и автономности. Установлено, что родительская компетентность и эмоциональный климат семьи выполняют медиаторную функцию, определяя вектор влияния конфликта на личностное развитие подростка. Полученные данные подтверждают развивающий потенциал конструктивных семейных конфликтов и подчеркивают необходимость психолого-педагогической поддержки семей в подростковый период.

Ключевые слова: подростковый возраст, внутрисемейные конфликты, личностное развитие, деструктивные и конструктивные модели, эмоциональный интеллект.

Akimzhanova Zh.B.¹, Nietbayeva G.B. *¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical University

*e-mail: mika-argin@mail.ru

THE INFLUENCE OF FAMILY CONFLICTS ON ADOLESCENT PERSONALITY DEVELOPMENT: CONSTRUCTIVE AND DESTRUCTIVE MODELS

Abstract

The article is devoted to the analysis of family conflicts as a significant factor in adolescent personality development. The theoretical section substantiates the dual nature of intrafamily conflicts, which can act both as a source of psychological maladjustment and as a developmental resource, depending on the nature of conflict interaction. Based on the principles of attachment theory, social learning theory, and the cultural-historical approach, constructive and destructive models of family conflicts are identified, and the mechanisms of their influence on the emotional and personal sphere of adolescents are revealed. The empirical study was conducted on a sample of 120 adolescents aged 13-16. The research methods included diagnostic techniques for parenting styles (E. G. Eidemiller, V. V. Yustitsky), the Family Conflict Scale, and questionnaires measuring self-esteem, trait anxiety, and emotional intelligence. Statistical data processing involved descriptive statistics, Student's *t*-test, and correlation analysis. The results of the study demonstrated that destructive family conflicts are statistically significantly associated with increased levels of anxiety, reduced self-esteem, and emotional instability in adolescents. At the same time, constructive conflicts are related to higher levels of emotional intelligence, social adaptation, and autonomy. It was found that parental competence and the emotional climate of the family perform a mediating function, determining the direction of the impact of conflict on adolescent personality development. The findings confirm the developmental potential of constructive family conflicts and highlight the need for psychological support for families during adolescence.

Keywords: adolescence, family conflicts, personality development, destructive and constructive models, emotional intelligence

Кіріспе. Жасөспірім-бұл терең физиологиялық, психологиялық және әлеуметтік өзгерістермен сипатталатын тұлғаның қалыптасуының маңызды кезеңі. Бұл кезеңде отбасы орталық қолдау жүйесі болып қала отырып, сөзсіз ескілерді қайта қарау және өзара әрекеттесудің жаңа ережелерін әзірлеу алаңына айналады. Автономия, шекара, құндылықтар және тұрмыстық міндеттер мәселелерімен байланысты жасөспірімдер мен ата-аналар арасындағы қақтығыстар статистикалық және даму нормасы болып табылады [1]. Алайда олардың қалыптасып келе жатқан тұлғаға әсері екіұшты. Қақтығыстардың тек деструктивті әлеуетіне баса назар аударатын дәстүрлі көзқарас неғұрлым сараланған тәсілге жол береді. Қазіргі зерттеулер қақтығыс мазасыздық пен ауытқуларға әкелетін жарақат факторы ретінде де, жеке тұлғаның, эмоционалды интеллект пен әлеуметтік құзыреттіліктің қалыптасуына ықпал ететін дамудың күшті катализаторы ретінде де әрекет етуі мүмкін екенін көрсетеді [2]. Осылайша, негізгі мәселе қақтығыстардың болуы емес, олардың сапасы, құрылымы және шешу жолдары. Бұл мақаланың мақсаты - отбасылық қақтығыстардың деструктивті және конструктивті модельдеріне салыстырмалы талдау жүргізу, олардың жасөспірімнің жеке басына әсер ету механизмдерін ашу және ата-аналар үшін практикалық нұсқауларды тұжырымдау. ХХІ ғасырдың басында отбасы институты айтарлықтай эволюциялық өзгерістерді бастан өткерді. Ол дәстүрлі патриархалдық модельден бастап, балаға бағдарланған заманауи үлгіге дейінгі даму кезеңдерінен өтіп, қазіргі уақытта постмодерндік сипаттағы, соның ішінде толық емес, некесіз және баламалы көптүрлі отбасы-некелік формаларға бет бұрды. Бұл үдерістер ерлер мен әйелдердің отбасылық құндылықтарға, отбасының құрылымы мен функцияларына қатысты көзқарастарының түбегейлі өзгеруімен

қатар жүріп отыр. Нәтижесінде заманауи отбасының моральдық негіздері мен тәрбиелік әлеуеті трансформацияға ұшырап, белгілі бір деңгейде дағдарыстық сипат алуда. Отбасылық қатынастардағы мұндай өзгерістер, әсіресе, жасөспірім тұлғасының қалыптасуына елеулі ықпал етеді. Осыған байланысты ғылыми әдебиеттерде отбасы ішіндегі қақтығыстардың жасөспірімдердің психологиялық, эмоционалдық және әлеуметтік дамуына әсері кеңінен зерттелген. Дж. Боулбидің «Байланыс және жоғалту» еңбектер сериясында ұсынылған байланыс теориясы отбасылық қақтығыстардың балалар мен жасөспірімдердің эмоционалдық дамуына тигізетін әсерін түсіндіруге мүмкіндік береді (Bowlby, 1980). Автор отбасындағы тұрақсыз қарым-қатынастардың қауіпсіз байланыс қалыптасуына кедергі келтіретінін атап көрсетеді. Диана Баумринд өз зерттеулерінде ата-аналық тәрбие стильдерінің жасөспірімдердің мінез-құлқы мен әлеуметтік бейімделуіне ықпалын талдай отырып, отбасындағы қақтығысты және авторитарлық стильдердің девиантты мінез-құлықтың қалыптасуына алғышарт болатынын дәлелдейді (Baumrind, 1991). Э. Эриксонның «Тұлғалық сәйкестік: жастық шақ және дағдарыс» атты еңбегінде жасөспірім кезеңі тұлғалық сәйкестіктің қалыптасуындағы шешуші кезең ретінде қарастырылады. Ғалым отбасылық қақтығыстардың бұл үдерісті күрделендіріп, жасөспірімнің ішкі дағдарысын күшейтетінін көрсетеді (Erikson, 1968). К. Л. Ламмерс пен М. Стамстың еңбектерінде отбасылық қақтығыстардың жасөспірімдердің психологиялық дамуына кешенді әсері талданып, эмоциялық тұрақсыздық, агрессия және әлеуметтік дезадаптация сияқты салдарлар анықталған (Lammers & Stams, 2008). Рут Л. С. Б. Тайденс жүргізген шолу зерттеулерінде отбасындағы тұрақты қақтығыстардың жасөспірімдердің мінез-құлқына, өзін-өзі бағалауына және әлеуметтік қарым-қатынастарына ұзақ мерзімді теріс әсер ететіні көрсетіледі (Tiedens, 2000). Жалпы алғанда, ғылыми зерттеулер отбасылық қақтығыстардың жасөспірім тұлғасы мен мінез-құлқының қалыптасуында маңызды фактор екенін дәлелдейді. Жасөспірімдік кезеңнің психологиялық тұрғыдан сезімтал болуына байланысты, дәл осы уақытта туындайтын отбасыишілік шиеленістер жасөспірімдердің эмоционалдық тұрақтылығына, өзіндік бағасына және әлеуметтік мінез-құлқына елеулі қауіп төндіреді.

Хасанованың (2021) зерттеуінде отбасылық қақтығыстардың жасөспірім дамуына әсері арнайы талданып, қақтығысқа толы отбасылық ортада тәрбиеленген жасөспірімдерде эмоционалдық тұрақсыздық, мазасыздық, депрессиялық күй және өзін-өзі бағалаудың төмендеуі жиі кездесетіні анықталған. Мұндай жағдайлар олардың өз-өзімен үйлесім табуын және өзгелермен сенімді қарым-қатынас орнатуын қиындатады.

Сонымен қатар, отбасында зорлық-зомбылық пен агрессия басым болған жағдайда, жасөспірімдер бұл мінез-құлық үлгілерін интериоризациялап, болашақ әлеуметтік қатынастарында агрессивті әрекеттер көрсетуі мүмкін. Агрессияның отбасында қалыпты құбылыс ретінде қабылдануы жасөспірімдердің оны әлеуметтік тұрғыдан рұқсат етілген мінез-құлық деп бағалауына әкеледі.

Жасөспірім кезіндегі отбасылық қақтығыстардың табиғатын түсіну бірнеше іргелі психологиялық теорияларға негізделген. Әлеуметтік оқыту (А.Бандура) жасөспірімдердің бақылау және күшейту арқылы мінез-құлық үлгілерін қалай меңгеретінін түсіндіреді. Қақтығыс олар үшін қарым-қатынастың «тірі сабағына» айналады: олар ауызша агрессия мен манипуляцияны (деструктивті модель) немесе дәлелдеуді, эмпатияны және пойскаға келуді (сындарлы модель) үйренеді [4].

Жақын даму аймағының тұжырымдамасы (Л. С. Выготский) конструктивті қақтығысты «білімді басқамен» (ата-анамен) ынтымақтастық кеңістігі ретінде қарастыруды ұсынады. Нормаларға, құндылықтарға немесе проблемаларды шешуге қатысты дау-дамайда жасөспірім басқа көзқараспен бетпе-бет келіп, эгоцентризмді жеңеді, сыни ойлауды дамытады және дауларды шешудің мәдени делдалдық тәсілдерін игереді, бұл дамудың мәнін құрайды [5]. Бұл теориялар қақтығыс жағдайын дамытудың екі түрлі жолын ажыратуға негіз болады.

Деструктивті қақтығыстар дау-дамай тақырыбымен емес, деформацияланған, ұятты процестілікпен сипатталады. Созылмалы және шиеленісу: қақтығыстар шешілмейді, бірақ

тұрақты шиеленіс атмосферасын құра отырып, кішігірім себептермен" қатып қалады " немесе үнемі жыпылықтайды. Деструктивті байланыс: айыптаулар басым ("сіз әрқашан тамақтандыңыз", " сіз ешқашан тамақтанбадыңыз"), жалпылау, қорлау, айқайлау. Мәселелерді шешу тілі емес, араздық тілі белсенді қолданылады.

Триангуляция: үшінші тұлғаларды (басқа ата-ана, әже, аға-әпке) коалиция құру үшін қақтығысқа тарту, бұл отбасылық жүйені одан әрі тұрақсыздандырады.

Зорлық-зомбылық: эмоционалды (бопсалау, елемей), ауызша (қорлау) немесе физикалық зорлық-зомбылықты көрсету.

Жасөспірімнің жеке басына салдары:

Эмоционалды сала: жоғары мазасыздықты, депрессиялық белгілерді, өзін-өзі бағалаудың төмендігін, кінә немесе ұят сезімін қалыптастыру.

Когнитивтік сала: шоғырланудың бұзылуы, оқу үлгерімінің төмендеуі, «проблемалық» немесе «сүймейтін» деп бұрмаланған өзін-өзі бейнелеу.

Мінез-құлық саласы: наразылық немесе төзгісіз жағдайдан кету нысаны ретінде девиантты мінез-құлықты (агрессия, үйден қашу, беттік-белсенді заттарды пайдалану) дамыту қаупі; құрдастарымен сенімді қарым-қатынас орнатудағы қиындықтар.

Ұзақ мерзімді әсерлер: болашақ романтикалық және некелік қатынастарда қайталанатын деструктивті қарым-қатынас үлгілерін бекіту.

Қақтығыстардың конструктивті модельдері: сипаттамалары және даму әлеуеті

Сындарлы қақтығыс - бұл айырмашылықтарды анықтауға және барлық тараптар үшін қолайлы шешім табуға бағытталған позициялардың басқарылатын қақтығысы.

Жеке тұлғаға емес, мәселеге назар аудару: талқылау жеке тұлғаға ауысудың орнына («сіз жауапсызсыз және бізге мән бермейсіз») белгілі бір жағдайға негізделген («сіз уәде етілгеннен кейін қайтып келдіңіз деп алаңдаймын»).

Ашықтық пен құрмет: әркімнің сезімдері мен пікірлерін білдіру үшін кеңістік жасалады. Ата-аналар жасөспірімнің көзқарасын құрметтеуді модельдейді, тіпті онымен келіспесе де. Эмоционалды реттеу: қатысушылар өздерінің және басқалардың эмоцияларын тани алады, «салқындату» үшін кідіртеді, айқайлаудан аулақ болады. Шешім іздеуге бағдарлану: мақсат-жеңіс емес, тараптардың негізгі қажеттіліктерін ескеретінромаға келу немесе келісімді табу. Жасөспірімнің жеке басының даму әлеуеті: Қарым-қатынас дағдыларын дамыту: жасөспірім өз ұстанымын нақты тұжырымдауды, дауласуды, тыңдауды және келіссөздер жүргізуді үйренеді. Эмоционалды интеллекттің қалыптасуы: өзін-өзі көрсету, эмоцияларды әлеуметтік қолайлы тәсілдермен анықтау және білдіру қабілеті артады, эмпатия дами. Моральдық пайымдауларды қалыптастыру: әділеттілік, міндеттер мен құқықтар туралы дау-дамайда моральдық сананың жоғары сатыларына өту үшін қажетті когнитивті қақтығыс орын алады (Л.Колбергтің айтуы бойынша) Тұлғаның кристалдануы: өз көзқарастарын қауіпсіз жағдайда қорғай отырып, жасөспірім өзінің «Менінің» шекараларын тексереді, құндылықтарды анықтайды және автономияны бекітеді.

Сүйіспеншілікті нығайту: сәтті жеңілген қақтығыс қарым-қатынастың келіспеушіліктерге төтеп бере алатындығын көрсету арқылы сенім мен құрметті күшейтеді. Әсер ету векторының бағытталуын айқындайтын факторлар. Отбасылық қақтығыстардың жасөспірім тұлғасына деструктивті немесе конструктивті ықпал етуі бірқатар өзара байланысты шарттардың жиынтығымен анықталады. Бұл шарттар қақтығыстың мазмұнына ғана емес, оны шешу тәсілдеріне де тәуелді.

Бірінші маңызды фактор – ата-аналық құзыреттілік деңгейі мен тәрбие стилі. Ғылыми деректерге сәйкес, талап пен қолдаудың үйлесіміне негізделген авторитетті тәрбие стилі қақтығыстардың конструктивті сипат алуына қолайлы психологиялық орта қалыптастырады. Ал авторитарлық немесе шектен тыс еркін (попустительдік) тәрбие стильдері керісінше, деструктивті мінез-құлық сценарийлерінің күшеюіне ықпал етеді.

Екінші фактор – отбасындағы эмоционалдық ахуал және ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынастың сапасы. Жасөспірім тікелей куә болатын ата-аналар арасындағы

қақтығыстар оның психологиялық саулығына, мінез-құлық үлгілерінің қалыптасуына тікелей әсер етеді. Жалпы отбасындағы қауіпсіз, қолдаушы эмоционалдық атмосфера жасөспірімді күйзелістен қорғайтын буферлік фактор қызметін атқарады.

Үшінші фактор – жасөспірімдік кезеңнің даму сатысы мен жеке-психологиялық ерекшеліктері. Ерте жасөспірімдік кезеңде (12-14 жас) қақтығыстар көбіне тұрмыстық мәселелерге байланысты болып, эмоциялық сипатта өтеді. Ал кеш жасөспірімдік кезеңде (15-17 жас) қақтығыстар құндылықтар, өмірлік жоспарлар мен дербестік мәселелеріне ауысып, диалог жүргізудің күрделі дағдыларын талап етеді.

Төртінші фактор – сыртқы ресурстар мен әлеуметтік қолдаудың болуы. Мектеп ұжымы, психолог мамандар, сондай-ақ сенімді қарым-қатынас орнатылған басқа ересектердің (туыстар, жаттықтырушылар, тәлімгерлер) қолдауы деструктивті отбасылық қақтығыстардың теріс әсерін айтарлықтай төмендете алады. Қақтығысты қауіп факторы емес, тұлғалық дамудың ресурсы ретінде қарастыру саналы және жүйелі әрекеттерді талап етеді. Бұл үдерісте негізгі жауапкершілік отбасылық жүйедегі неғұрлым жетілген субъектілер – ата-аналарға жүктеледі.

Ата-аналарға арналған ұсыныстар: Отбасылық қақтығыстарға деген көзқарасты қайта қарастыру маңызды. Қақтығысты сәтсіздіктің белгісі ретінде емес, есейіп келе жатқан баланы тереңірек түсінуге және оған маңызды өмірлік дағдыларды үйретуге мүмкіндік беретін даму алаңы ретінде қабылдау қажет. Ата-аналардың өз эмоцияларын реттеу қабілетін дамыту ерекше мәнге ие. Эмоциялық өзін-өзі бақылау дағдылары (үзіліс жасау, тыныс алу жаттығулары), сондай-ақ дауыс ырғағы мен дене қалпы сияқты вербалды емес коммуникация элементтері қақтығыстың өршуін болдырмауға көмектеседі.

Қарым-қатынаста «Мен-хабарламаларын» қолдану тиімді болып табылады. Өз сезімі мен қажеттілігін айыптау формасынсыз, «мен алаңдаймын», «мен үшін маңызды» деген құрылымда жеткізу жасөспірімнің қорғаныш реакциясын төмендетеді. Белсенді тыңдау мен эмоцияларды мойындау – конструктивті диалогтың маңызды шарты. Ата-ана жасөспірімнің көзқарасын түсінуге ұмтылып, оның сезімдерінің заңдылығын мойындауы тиіс, тіпті пікірмен келіспеген жағдайда да. Талқылаудың соңғы кезеңінде назарды өткен қателіктерге емес, болашақ шешімдерге аудару қажет. «Бұл жағдайды қалай шешуге болады?», «Барлығымызға қолайлы жол қандай?» деген сұрақтар ортақ келісімге келуге мүмкіндік береді.

Психологиялық-ағартушылық жұмыстарды жүйелі түрде ұйымдастыру – отбасылық қақтығыстардың алдын алудың маңызды бағыты. Ата-аналар мен жасөспірімдерге арналған тренингтерде қарым-қатынас мәдениеті мен эмоциялық интеллектіні дамытуға басымдық берілуі тиіс. Отбасылық кеңес беру барысында жасөспірімді «мәселенің тасымалдаушысы» ретінде емес, тұтас отбасылық жүйенің бір бөлігі ретінде қарастыру қажет. Мұндай тәсіл деструктивті өзара әрекет үлгілерін анықтауға және оларды өзгертуге мүмкіндік береді. Ерте профилактика мақсатында ата-аналарды жасөспірімдік кезеңнің жас ерекшелік нормалары мен дағдарыстық сипаты туралы ақпараттандыру олардың мазасыздығын азайтып, шынайы әрі реалистік күтулер қалыптастыруға көмектеседі.

Материалдар мен әдістер. Зерттеудің мақсаты – деструктивті және конструктивті отбасылық қақтығыстардың жасөспірімдердің тұлғалық дамуына тигізетін әсерінің ерекшеліктерін эмпирикалық тұрғыда айқындау.

Зерттеу болжамы: Деструктивті отбасылық қақтығыстар басым болатын ортада тәрбиеленетін жасөспірімдер жоғары деңгейдегі үрейленушілікпен, төмен өзіндік бағалаумен және әлеуметтік бейімделудің төмен деңгейімен сипатталады. Отбасындағы қақтығыстың конструктивті үлгілері жасөспірімдердің эмоционалдық интеллектінің, автономдылығының және коммуникативтік құзыреттілігінің дамуымен оң байланыста болады. Ата-аналық құзыреттілік пен отбасының эмоционалдық климаты қақтығыстың жасөспірімдердің тұлғалық сипаттамаларына әсерін медиатор ретінде анықтайды.

Зерттеу міндеттері: Жасөспірімдер отбасыларында басым болатын отбасылық қақтығыс түрлерін анықтау; Қақтығыс үлгісіне байланысты жасөспірімдердің эмоциялық және тұлғалық

саласының ерекшеліктерін зерттеу; Жасөспірімдер топтары арасындағы статистикалық тұрғыда мәнді айырмашылықтарды белгілеу; Отбасылық өзара әрекеттесу параметрлері мен тұлғалық көрсеткіштер арасындағы корреляциялық байланыстарды анықтау.

Зерттеуге 13-16 жас аралығындағы 120 жасөспірім (орташа жас мәні $M = 14,5$) қатысты, оның ішінде 58 ұл бала және 62 қыз бала бар. Барлық респонденттер толық отбасында тәрбиеленеді. Зерттеуге қатысу ерікті түрде ұйымдастырылып, анонимдік қағидаттары мен психологиялық зерттеудің этикалық нормалары сақталды.

Қойылған міндеттерді шешу үшін психодиагностикалық әдістемелер кешені қолданылды:

1. «Отбасылық тәрбиелеу стилі» сауалнамасы (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) – отбасылық қатынастардың сипатын және қақтығыстық өзара әрекеттесуді бағалау үшін.
2. Отбасылық қақтығыстар шкаласы (Conflict Behavior Questionnaire, CBQ әдістемесінің бейімделуі) – қақтығыстардың жиілігі мен түрін (конструктивті / деструктивті) анықтау үшін.
3. Өзін-өзі бағалау диагностикасы әдістемесі (Дембо – Рубинштейн, А.М. Прихожанның модификациясы).
4. Жекелік үрейленушілік шкаласы (Ч.Д. Спилбергер – Ю.Л. Ханин).
5. Эмоционалдық интеллект сауалнамасы (Н. Холл) – эмоционалдық саналықты, өзін-өзі реттеуді және эмпатия деңгейін бағалау үшін.

Статистикалық өңдеу әдістері: сипаттамалық статистика; Студенттің t -критерийі; Пирсон корреляциялық талдауы ($p \leq 0,05$). Деректерді өңдеу SPSS Statistics бағдарламалық пакеті көмегімен жүзеге асырылды.

Нәтижелер мен талқылау. «Отбасылық қақтығыстар шкаласының (Conflict Behavior Questionnaire, CBQ) мәліметтері негізінде таңдама екі топқа бөлінді: 1-топ – деструктивті қақтығыстар басым отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдер ($n = 57$); 2-топ – қақтығысы негізінен конструктивті сипаттағы отбасыларда тәрбиеленетін жасөспірімдер ($n = 63$). Нәтижелерді талдау көрсеткендей, деструктивті қақтығыстар басым топтағы жасөспірімдер мынадай көрсеткіштерге ие:

- жеке үрейленушіліктің жоғары деңгейі ($M = 47,3$);
- төмен және тұрақсыз өзіндік бағалау;
- эмоционалдық өзін-өзі реттеу қиындықтарының айқын байқалуы. Конструктивті қақтығыстары бар отбасылар тобы үшін келесі сипаттамалар тән:
 - үрейленушіліктің орташа деңгейі ($M = 32,6$);
 - адекватты өзіндік бағалау;
 - эмоционалдық интеллект деңгейінің жоғары болуы ($p \leq 0,01$).

Топтар арасындағы айырмашылықтар барлық негізгі шкалалар бойынша статистикалық тұрғыдан мәнді ($t = 2,87-4,12$) екені анықталды.

Корреляциялық талдау келесі заңдылықтарды анықтады: деструктивті отбасылық қақтығыстар үрейленушілікпен оң корреляцияда ($r = 0,56$) және өзіндік бағалаумен теріс корреляцияда ($r = -0,48$); конструктивті қақтығыстар эмоционалдық интеллектпен ($r = 0,61$) және жасөспірімдердің автономдылығымен ($r = 0,52$) оң байланысты; ата-аналық құзыреттілік деструктивті қақтығыстар деңгейімен айқын теріс байланыста ($r = -0,59$).

Алынған мәліметтер отбасының эмоционалдық климаты медиаторлық рөл атқаратынын растайды. Эмпириялық зерттеу нәтижелері жасөспірімдік кезеңдегі отбасылық қақтығыстардың екіжақты табиғаты жөніндегі теориялық ұстанымдарды растайды. Қақтығыстың өзі тәуекел факторы болып табылмайды, алайда оның деструктивті формасы эмоционалдық дезадаптацияға және тұлғалық дамудың бұрмалануына әкеледі.

Сонымен қатар, конструктивті қақтығыстар дамытушы функция атқарып, эмоционалдық интеллекттің, автономияның және жетілген коммуникативтік стратегиялардың қалыптасуына ықпал етеді. Алынған нәтижелер Е.А. Савина, Э.Г. Эйдемиллер еңбектерімен және Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи тұжырымдамасымен үйлеседі.

1. Отбасылық қақтығыс түрі жасөспірім тұлғасының дамуына ықпал ететін маңызды фактор болып табылады.
2. Деструктивті қақтығыстар үрейленушіліктің жоғарылауымен, өзіндік бағалаудың төмендеуімен және эмоционалдық тұрақсыздықпен байланысты.
3. Конструктивті қақтығысты өзара әрекеттесу үлгілері эмоционалдық интеллект пен әлеуметтік құзыреттіліктің дамуына ықпал етеді.
4. Ата-аналық құзыреттілік пен отбасының эмоционалдық климаты қақтығыстың әсер ету векторын айқындайды – деструктивті немесе дамытушы.

Кесте 1 - Отбасылық қақтығыс түріне байланысты жасөспірімдердің тұлғалық сипаттамаларының салыстырмалы көрсеткіштері

Көрсеткіштер	Деструктивті қақтығыстар (n=57)	Конструктивті қақтығыстар (n=63)	t	p
Жекелік үрейленушілік	47,3 ± 6,2	32,6 ± 5,8	4,12	≤ 0,01
Өзін-өзі бағалау	41,8 ± 7,1	58,4 ± 6,5	3,87	≤ 0,01
Эмоционалдық интеллект	38,9 ± 5,6	56,7 ± 6,1	4,05	≤ 0,01
Әлеуметтік бейімделу	43,2 ± 6,4	60,1 ± 5,9	3,94	≤ 0,01

Ескерту: көрсетілген мәндер – орташа көрсеткіш және стандарттық ауытқу ($M \pm SD$).

Кесте 2. Отбасылық қақтығыс түрі мен жасөспірімдердің тұлғалық сипаттамалары арасындағы корреляциялық байланыстар

Айнымалылар	r	p
Деструктивті қақтығыстар – үрейленушілік	0,56	≤ 0,01
Деструктивті қақтығыстар – өзіндік бағалау	-0,48	≤ 0,01
Конструктивті қақтығыстар – эмоционалдық интеллект	0,61	≤ 0,01
Конструктивті қақтығыстар – автономдылық	0,52	≤ 0,01
Ата-аналық құзыреттілік – деструктивті қақтығыстар	-0,59	≤ 0,01

Кесте 1-де ұсынылған мәліметтер жасөспірімдердің тұлғалық сипаттамаларындағы айырмашылықтардың отбасылық қақтығыс түріне тәуелді екенін көрсетеді. Деструктивті қақтығыс жағдайында тәрбиеленетін жасөспірімдерде үрейленушілік деңгейі жоғары және өзіндік бағалау төмен, ал конструктивті қақтығыстар эмоционалдық интеллект пен әлеуметтік бейімделудің жоғары деңгейімен байланысты ($p \leq 0,01$). Корреляциялық талдау (кесте 2) отбасындағы қақтығысты өзара әрекеттесу сипаты жасөспірім тұлғасының дамуына әсер ететін маңызды фактор екенін, ал ата-аналық құзыреттіліктің қорғаныштық функция атқаратынын дәлелдейді.

Қорытынды. Осылайша, жасөспірімдік кезеңдегі отбасылық қақтығыстар ықпал ету векторы тұрғысынан бірімәнді емес күрделі психологиялық құбылыс болып табылады. Олардың тұлғалық даму факторы ретіндегі рөлі ата-ана мен жасөспірім арасындағы өзара әрекеттесу сапасына толықтай тәуелді. Бақылау, агрессия және құрметсіздікке негізделген деструктивті үлгілер қалыптасып келе жатқан тұлғаға зиян келтіріп, кейінгі психологиялық қиындықтардың алғышарттарын жасайды. Ал диалогқа, автономияны құрметтеуге және бірлескен шешім қабылдауға негізделген конструктивті үлгілер қақтығысты табиғи түрде дамытушы ортаға айналдырады. Осындай өзара әрекеттесуде жасөспірім тек өз шекарасын қорғап қана қоймай, ересек өмірге қажетті негізгі құзыреттерді меңгереді: келіссөз жүргізу, эмоцияларды басқару, сыни ойлау және тұрақты қарым-қатынас құру. Сондықтан ересек буынның міндеті – қақтығысты болдырмау емес, оны өркениетті түрде жүргізе білу, отбасылық қиындықтарды тұлғалық өсуге мүмкіндік беретін ресурсқа айналдыру.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Лаврентьева З.И. *Семья и подросток: профилактика отклоняющегося поведения.* – М.: Академия, 2018.
2. Савина Е.А. Конструктивный семейный конфликт как ресурс развития личности подростка // *Психологическая наука и образование.* – 2020. – Т. 25. – №3. – С. 62-74.
3. Боулби Дж. *Создание и разрушение эмоциональных связей.* – М.: Канон+, 2017.
4. Бандура А. *Теория социального научения.* – СПб.: Евразия, 2016.
5. Выготский Л.С. *Психология развития человека.* – М.: Смысл, 2018.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. *Психология и психотерапия семьи.* – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2021.
7. Aliyev, T. (2022). The impact of family conflicts on the development of social skills of adolescents. *Social Studies*, 12(1), 25-37.
8. Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
9. Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books. Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton & Company. Guliyeva, N. (2019). The role of conflicts in the development of parent-child relationships. *Journal of Psychology*, 7(3), 45-59.
10. Hasanova, S. (2021). Conflict management and emotional intelligence in adolescents. Baku: Education Publishing House. Lammers, C. L., & Stams, G. J. J. M. (2008). The effects of family conflict on adolescent development. *Journal of Child and Family Studies*, 17(3), 371-383. <https://doi.org/10.1007/s10826-007-9188-2>
11. Mammadov, R. (2020). The impact of family conflicts on adolescent psychology. Baku: Science and Education. Rustamova, L. (2023). Ways to resolve intra-family conflicts: Psychological approaches. *Psychology and Development*, 8(2), 10-20.
12. Tiedens, R. L. C. B. (2000). The influence of family conflict on adolescent behavior: A review. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 33-47. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.33>

Авторлар туралы мәлімет:

Акімжанова Жанар Бидайбайқызы – «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: zhaniya1707@mail.ru

Ниембаева Гүлмира Бекеновна - хат- хабар авторы, PhD, қауымдастырылған профессор, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының меңгерушісі, Педагогика және психология факультетінің деканының м.а., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, , e-mail: mika-argin@mail.ru

Сведения об авторах:

Акимжанова Жанар Бидайбайқызы – автор для корреспонденции, докторант кафедры «Общая и прикладная психология», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, e-mail: zhaniya1707@mail.ru

Ниембаева Гүлмира Бекеновна – PhD, ассоциированный профессор, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология», и.о. декана факультета педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, e-mail: mika-argin@mail.ru

Information about the authors:

Zhanar Bidaybaykyzy Akimzhanova – PhD doctoral student of the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: zhaniya1707@mail.ru

Gulmira Bekenovna Nietbayeva – corresponding author , PhD, Associate Professor, Head of the Department of General and Applied Psychology, Acting Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan , e-mail: mika-argin@mail.ru

A.Abdikarim* 

Turan University, Almaty, Kazakhstan

**e-mail: a.abdikarim@turan-edu.kz*

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PEACEFUL ATTITUDES IN INTERPERSONAL INTERACTION AMONG YOUNG PEOPLE

Abstract

The article examines the psychological conditions for the formation of a peaceful attitude among young people in the field of interpersonal interactions. A peaceful attitude is not a passive avoidance of conflict or conformity, but an active and mature ability to constructively resolve conflicts based on respect, empathy, and conscious self-control. Special attention is given to adolescence as a sensitive period during which key personality traits are formed, shaping the way individuals interact with others. The empirical study, conducted on a sample of 45 respondents, was based on a cognitive-emotional approach and included an analysis of three interrelated personality subsystems: cognitive (level of empathy, ability to decenter), emotional-regulatory (methods of managing negative affects), and personal-semantic (self-concept, value system). The results showed that a peaceful attitude is closely related to high levels of cognitive empathy (acceptance of perspective), the dominance of a cognitive reevaluation strategy, the ability to control impulsive reactions, as well as positive self-esteem and the expression of humanistic values (family, love, and personal development). Based on the data obtained, the article highlights the key psychological conditions that contribute to the development of peacefulness: the development of empathic and regulatory mechanisms, active reflection on life values, the formation of a positive self-concept, and the individual's inclusion in a safe and supportive social environment where principles of respect are practiced.

Key words: youth, peacefulness, interpersonal interaction, empathy, self-regulation, self-concept, values, and personal development.

А.Абдикарим*

Университет «Туран», Алматы, Казахстан

e-mail: a.abdikarim@turan-edu.kz

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОЛЮБИВЫХ УСТАНОВОК В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В статье рассматриваются психологические условия формирования миролюбивой позиции у молодежи в сфере межличностных взаимодействий. Миротворческая позиция – это не пассивное избегание конфликтов или конформизм, а активная и зрелая способность к конструктивному разрешению конфликтов, основанная на уважении, эмпатии и сознательном самоконтроле. Особое внимание уделяется подростковому возрасту как чувствительному периоду, в течение которого формируются ключевые черты личности, определяющие то, как люди взаимодействуют с другими людьми. Эмпирическое исследование, проведенное на выборке из 45 респондентов, было основано на когнитивно-эмоциональном подходе и включало анализ трех взаимосвязанных подсистем личности: когнитивной (уровень эмпатии, способность к децентрации), эмоционально-регулятивной (методы управления негативными аффектами) и личностно-смысловой (я-концепция, система ценностей). Результаты показали, что миролюбивое отношение тесно связано с высоким уровнем когнитивной эмпатии

(принятия точки зрения), доминированием стратегии когнитивной переоценки, способностью контролировать импульсивные реакции, а также позитивной самооценкой и выражением гуманистических ценностей (семья, любовь и личностное развитие). Основываясь на полученных данных, в статье выделяются ключевые психологические условия, способствующие развитию миролюбия: развитие эмпатических и регулятивных механизмов, активная рефлексия над жизненными ценностями, формирование позитивной самооценки и включение индивида в безопасную и поддерживающую социальную среду, где соблюдаются принципы практикуются.

Ключевые слова: молодежь, миролюбие, межличностное взаимодействие, эмпатия, саморегуляция, Я-концепция, ценности, личностное развитие.

Ә.Әбдікәрім*

*Тұран университеті, Алматы, Қазақстан
e-mail: a.abdikarim@turan-edu.kz*

ЖАСТАРДЫҢ ТҮЛҒААРАЛЫҚ ӨЗАРА ІС-ҚИМЫЛЫНДА БЕЙБІТШІЛІКТІ СҮЙЕТІН КӨЗҚАРАСТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Мақалада жастардың тұлғааралық қарым-қатынас саласындағы бейбіт ұстанымын қалыптастырудың психологиялық шарттары қарастырылады. Бейбітшілік позициясы-бұл қақтығыстардан немесе конформизмнен пассивті аулақ болу емес, сыйластыққа, эмпатияға және саналы өзін-өзі бақылауға негізделген қақтығыстарды сындарлы шешудің белсенді және жетілген қабілеті. Жасөспірімге сезімтал кезең ретінде ерекше назар аударылады, оның барысында адамдардың басқа адамдармен қарым-қатынасын анықтайтын негізгі жеке қасиеттер қалыптасады. 45 респонденттің үлгісінде жүргізілген эмпирикалық зерттеу когнитивті-эмоционалды тәсілге негізделген және тұлғаның өзара байланысты үш ішкі жүйесін талдауды қамтыды: когнитивті (эмпатия деңгейі, орталықсыздандыру қабілеті), эмоционалды-реттеуші (жағымсыз әсерлерді басқару әдістері) және жеке-семантикалық (өзіндік тұжырымдама, құндылықтар жүйесі). Нәтижелер бейбіт көзқарас когнитивті эмпатияның жоғары деңгейімен (көзқарасты қабылдау), когнитивті қайта бағалау стратегиясының үстемдігімен, импульсивті реакцияларды бақылау қабілетімен, сондай-ақ оң өзін-өзі бағалаумен және гуманистік құндылықтарды (отбасы, махаббат және жеке даму) білдірумен тығыз байланысты екенін көрсетті. Алынған мәліметтерге сүйене отырып, мақалада бейбітшіліктің дамуына ықпал ететін негізгі психологиялық жағдайлар көрсетілген: эмпатикалық және реттеуші механизмдерді дамыту, өмірлік құндылықтарға белсенді рефлексия, позитивті өзін-өзі бағалауды қалыптастыру және принциптер сақталатын қауіпсіз және қолдау көрсететін әлеуметтік ортаға жеке тұлғаны қосу.

Түйін сөздер: жастар, бейбітшілік, тұлғааралық қарым-қатынас, эмпатия, өзін-өзі реттеу, өзіндік тұжырымдама, құндылықтар, жеке даму.

Introduction. A person's ability to resolve disputes with others peacefully and productively is an important indicator of their psychological maturity. Psychological maturity, as noted by G. Allport, is characterized by the ability to cope with internal conflicts, emotional stability, and the capacity for constructive interaction [1]. Psychologists note that internal resources, such as self-awareness, empathy, emotional control, and mental flexibility, help to successfully resolve disputes [2]. It is especially important to develop these qualities in the educational environment, as this is where young people first encounter the need to resolve conflicts independently [3]. Youth is a unique stage when a person simultaneously develops rapidly and remains vulnerable. At this age, the brain is actively

restructuring, especially in the areas responsible for self-control, emotional regulation, and social behavior. All of this creates a favorable environment for both growth and conflicts [4]. Scientific research confirms that conflicts in the social environment (at school, university, and among friends) are particularly significant during adolescence. They can provoke intense emotional responses, ranging from withdrawal and avoidance to aggression [5, 6]. Learning to manage emotions, developing mindfulness, and practicing social skills can help compensate for the immaturity of the brain's "control center" and reduce conflict [7]. Often, peacefulness is simply understood as a refusal to engage in conflict: a person does not argue, agrees with the majority, and avoids sensitive topics. However, this passive behavior is not always beneficial. It can lead to internal dissatisfaction and does not resolve the conflict itself. In our research, peacefulness is not seen as a weakness, but rather as an internal strength. It is an active stance that requires maturity, self-control, and the ability to engage in dialogue.

Peacefulness is the ability to: - express one's opinions respectfully and without aggression, - listen to and understand the perspective of others, - to seek joint solutions rather than to «win the argument».

This behavior requires developed skills of emotional regulation, empathy, and self-awareness. Research confirms that a high level of emotional maturity and self-regulation is directly related to the ability to constructively resolve conflicts [8, 9]. The purpose of this work is to explore how this active and peaceful attitude is formed in young people. We propose to consider it through three interconnected psychological «subsystems» (Figure 1):

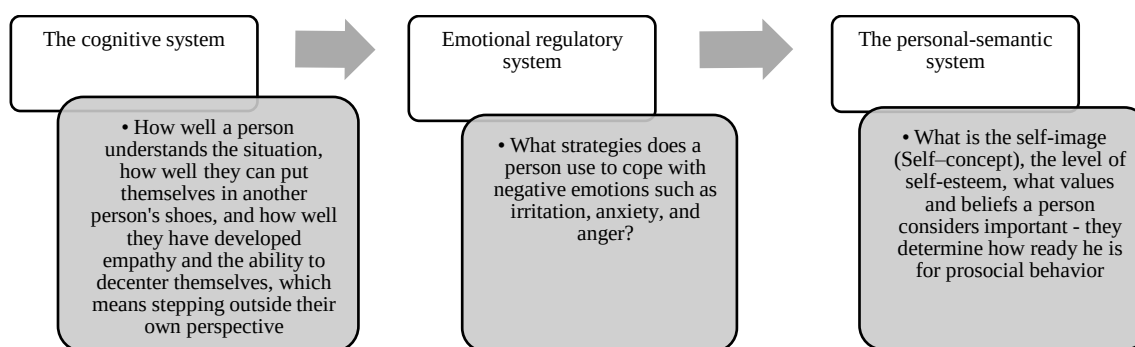


Figure 1 – Interconnected psychological “subsystems”

Research shows that a mature self-concept and a high subjective importance of moral values (e.g. respect and honesty) play an important role in the choice of non-violent interaction strategies [10]. One of the most important indicators of maturity is the ability to resolve conflicts without resorting to aggression or passive submission. Research by B.K. Punia confirms that a mature personality is less prone to intrapersonal conflicts and better copes with emotional stress that arises in social interactions [11]. According to Erikson, adolescence is a sensitive period for the formation of identity, when individuals are actively engaged in self-determination and finding their place in society [12]. Social evaluation becomes particularly important during this stage, as conflicts are perceived not as differences in opinion, but as threats to status and self-esteem. Purwoko, B. suggests that young adults often perceive even constructive criticism as personal rejection, leading to either overly defensive or aggressive responses [13]. These social perceptions significantly increase the risk of maladaptive behavior in conflict situations. Modern research increasingly refers to the concept of active peacefulness as a key construct describing a person's mature ability to manage conflicts. Unlike conformity or avoidance, genuine peacefulness is viewed as an internal force that includes the ability to defend one's point of view without aggression, a willingness to engage in dialogue, respect for the opponent, and a commitment to finding mutually acceptable solutions. Karimova V believes that such behavior requires a high level of empathy, self-reflection, and a value-based approach to the situation [14]. The formation of this attitude, as modern research shows, is based on three interrelated

psychological subsystems. The first is the cognitive subsystem, which includes the interpretation of social situations, the ability to de-center, and the level of empathy. The second is the emotional-regulatory subsystem, which determines how effectively an individual copes with negative emotions in stressful situations. The third is the personal-semantic subsystem, which encompasses the self-concept, self-esteem, and internalized moral values that influence the choice of behavioral strategies. The level of development of these subsystems is largely dependent on the educational environment and the quality of social interaction, especially in school and university communities. According to Divya P.S., young people with a high level of psychological maturity and emotional intelligence are less likely to resort to aggression and more likely to use strategies of cooperation and compromise [15]. This highlights the importance of purposefully fostering prosocial attitudes and self-regulation skills through educational and prevention programs.

Materials and methods. The practical study was conducted within the framework of a cognitive-emotional approach to the analysis of personal attitudes. The central focus of the study was on an active and peaceful attitude, which was not seen as a passive avoidance of confrontation, but rather as a conscious and constructive approach to resolving interpersonal conflicts. The study was based on a systematic analysis of three interconnected psychological subsystems: cognitive, emotional-regulatory, and personal-semantic. Both quantitative and qualitative methods based on valid psychodiagnostic tools were used to comprehensively study each of these subsystems (Tabl 1).

Table 1. Psychodiagnostic Tools Used

№	Component	Diagnostics
1	Cognitive	M. Davis' Empathy Questionnaire adapted by M. S. Yeritsyn
2	Emotional and regulatory	J. Gross' Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) DERS (Gratz & Roemer, 2004)
3	Personal and semantic	Self-Concept Technique (by Dembo–Rubinstein) M. Rokich's Value Orientation Questionnaire

To diagnose the cognitive component, we used M. Davis's Empathy Questionnaire, adapted by M. S. Yeritsyn, which allows us to assess both the cognitive aspects of empathy (perspective-taking) and the emotional aspects (empathy). The emotional regulatory subsystem was evaluated using several tools. Firstly, we used J. Gross's Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), adapted by O. Konstantinova, which is designed to assess strategies such as cognitive reappraisal and expressive suppression. Secondly, the DERS questionnaire (Gratz & Roemer, 2004) was used, which covers parameters such as impulsivity, lack of emotional awareness, difficulties in achieving goals under emotional stress, and a tendency to avoid. The responses were analyzed qualitatively to identify the dominant interaction strategies (e.g., avoidance, aggression, compromise, and cooperation). The personal and semantic component was diagnosed using a modified version of the «Self-Concept» method (according to Dembo-Rubinstein), which allows assessing the degree of consistency between the real and ideal self-image, the level of pretensions, and the overall level of self-satisfaction. M. Rokich's Value Orientation Questionnaire was also used to identify the significance of prosocial and humanistic values in the individual's system of meanings. Data collection was conducted using the Google Forms online platform. Participants were provided with detailed instructions and an informed consent form. The average time for completing all the methods was about 50 minutes. The qualitative data obtained from the open-ended questions were subjected to thematic content analysis, with the identification of semantic categories and subcategories corresponding to the three main areas of analysis.

Results and discussion. According to the data obtained using the M. Davis Empathy Questionnaire adapted by M. S. Yeritsyn, four scales were analyzed: «Acceptance of Perspective,» «Empathy,» «Fantasy,» and «Personal Distress,» each of which reflects different areas of an

individual's empathic competence. The obtained results not only described the overall empathic structure of the study participants but also revealed which specific components of empathy are associated with the intensity of a peaceful attitude (Table 2, Figure 2).

Table 2. Results on Empathy Scales

Scale	Mean (M)	Standard deviation (SD)	Correlation with a peaceful attitude (r)	p-value
Acceptance of perspective	4.12	0.68	0.42	< 0.01
Empathy	3.76	0.71	0.31	< 0.05
Fantasy	3.41	0.66	0.17	> 0.05
Personal disorder	2.98	0.63	-0.35	< 0.01

The highest average values were recorded on the «Accepting Perspective» scale ($M = 4.12$; $SD = 0.68$). This indicates that most participants demonstrate a high ability to understand the perspective of others, which forms a cognitive basis for constructive conflict resolution in interpersonal interactions. A significant positive correlation between this indicator and the level of a peaceful attitude ($r = 0.42$, $p < 0.01$) confirms that cognitive de-centering is one of the central conditions for a mature, non-violent response in controversial situations.

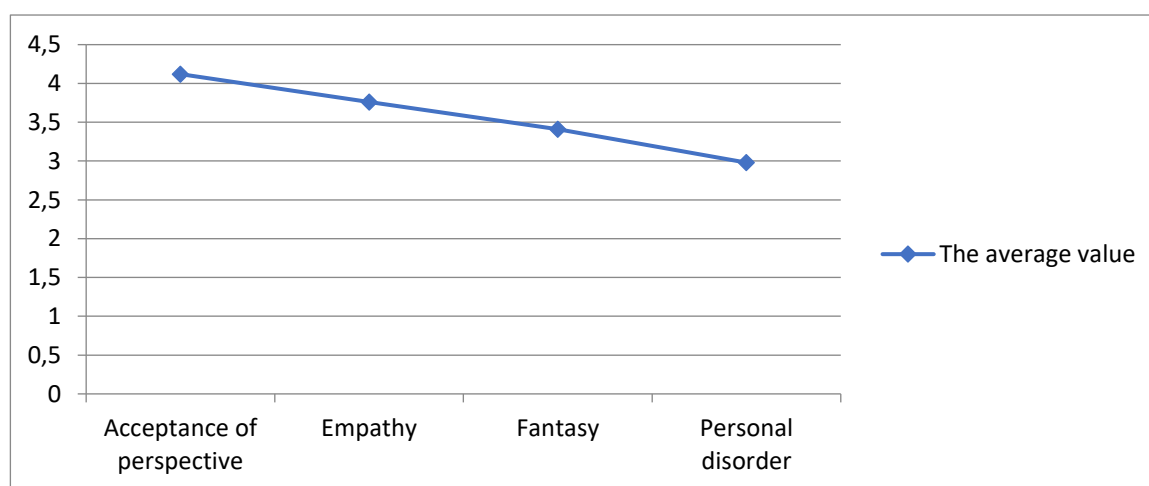


Figure 2 – Mean values on empathy scales

The scale reflecting emotional responsiveness demonstrated mean values ($M = 3.76$; $SD = 0.71$). At the same time, a significant positive correlation was observed with the expression of a peace-loving attitude ($r = 0.31$, $p < 0.05$), which allows us to say that the ability to empathize with the emotional states of others supports the attitude towards dialogue and compromise. However, the range of values indicates the variability of the severity of affective empathy in a sample of 45 respondents. When interpreting these results, it is important to note that the sample size of the study ($n = 45$) is quite small in comparison to the number of applied methods and statistical comparisons. Future research with larger samples is required to confirm the stability of the relationships that have been observed. Moderately low scores on the «Fantasy» scale ($M = 3.41$; $SD = 0.66$) suggest that the tendency to engage in imaginary participation in fictional stories is not a pronounced characteristic of the subjects. The correlation with a peaceful attitude was weak and statistically insignificant ($r = 0.17$; $p > 0.05$), which confirms its limited role in shaping real-life prosocial behavior. The lowest average values were obtained on the Personal Disorder scale ($M = 2.98$; $SD = 0.63$). This indicator reflects a low level of anxious and disorganizing reactions to others' suffering in the majority of

participants. At the same time, a significant negative correlation was revealed with a peaceful attitude ($r = -0.35$, $p < 0.01$), which indicates that increased emotional instability may interfere with constructive conflict interaction, contributing to impulsive and defensive behavior. The most significant association with the expression of a peaceful attitude was observed on the «Acceptance of Perspective» scale, which highlights the importance of cognitive empathy. Emotional responsiveness enhances prosocial orientation, but it is not the sole determining factor. On the contrary, excessive emotional involvement without regulation (high «Personal Disorder») weakens the ability to constructively resolve conflicts. These findings suggest that the development of cognitive empathy and emotional self-regulation should be considered as key factors in fostering mature interpersonal attitudes among young individuals. In this study, emotional regulation was considered as one of the key mechanisms that ensure a person's constructive behavior in the context of interpersonal conflict. Specifically, two main strategies were analyzed: cognitive reappraisal (the ability to consciously change the interpretation of a situation in order to reduce its emotional impact) and suppression of emotional expression (the suppression of external manifestations of already existing emotions). These parameters were measured using the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), developed by J. Gross. The survey included ten statements regarding ways of dealing with one's own emotional states. Participants were asked to rate their degree of agreement with each statement on a seven-point Likert scale, ranging from 1 («Strongly Disagree») to 7 («Strongly Agree»). The analysis results are presented in the following table (Table 3):

Table 3. Results on the Emotional Regulation Scale

Indicator	Mean (M)	Standard deviation (SD)	Correlation with a peaceful attitude (r)	p-value
Cognitive reevaluation	5.18	0.74	0.39	< 0.01
Suppression of emotional expression	3.02	0.89	-0.28	< 0.05

The average score on the Cognitive Reappraisal Scale was 5.18 (SD = 0.74), indicating a high prevalence of this strategy among the sample participants. Young people tend to seek reinterpretation of stressful or emotionally charged situations, which may indicate a developed ability for emotional self-regulation. The analysis of relationships revealed a moderate positive correlation between the level of cognitive reappraisal and the intensity of a peaceful attitude ($r = 0.39$, $p < 0.01$). This indicates that the ability to manage one's emotional state at the cognitive level contributes to a focus on constructive conflict resolution and the selection of non-violent behavioral strategies. In contrast to the previous strategy, the suppression of emotional expression was less pronounced (M = 3.02; SD = 0.89). This result suggests that participants are less likely to externally suppress their emotions, preferring more open forms of communication. The negative correlation between this indicator and the level of peace-seeking attitude ($r = -0.28$; $p < 0.05$) suggests that the strategy of emotional suppression, despite its apparent restraint, may be less effective in the context of constructive interaction. It is possible that hiding one's feelings makes emotional contact more difficult and contributes to internal tension, which negatively affects the choice of behavioral strategies. The results obtained on the ERQ scale confirm the significance of emotional regulation as a predictor of a peaceful attitude. Cognitive reevaluation, a strategy that allows individuals to consciously reinterpret the meaning of emotionally charged situations and thus prevent affective overheating, is particularly important in this context. On the other hand, suppressing external expressions of emotions can limit the possibility of productive dialogue and lead to maladaptive forms of interaction.

To identify maladaptive aspects of emotional regulation in conflict situations, an abbreviated version of the DERS-18 scale of difficulties in regulating emotions (Gratz & Roemer, 2004) in a Russian-language adaptation. The tool includes six subscales: awareness of emotions, clarity of emotions, goals, impulsivity, rejection of emotional reactions, and regulation strategies. Participants ($n = 45$) were asked to rate the frequency of the described conditions on a scale from 1 («Almost never») to 5 («Almost always») (Table 4, Figure 3).

Table 4. Results on the DERS-18 scale

Subscale	Mean (M)	Standard deviation (SD)	Correlation with a peaceful attitude (r)	p-value
Awareness	2.74	0.66	-0.21	> 0.05
Clarity	3.12	0.72	-0.34	< 0.05
Goals	3.48	0.69	-0.41	< 0.01
Impulsiveness	3.63	0.81	-0.44	< 0.01
Rejection	3.05	0.74	-0.29	< 0.05
Strategies	3.77	0.77	-0.47	< 0.01

The least pronounced difficulties were recorded in the Awareness subscale ($M = 2.74$; $SD = 0.66$), which reflects mindfulness of one's own emotions. However, its association with a peaceful attitude was statistically insignificant ($r = -0.21$; $p > 0.05$), which suggests that mere attention to one's emotional state does not necessarily lead to constructive behavior. Significantly more important was the ability to emotional clarity, for which the average score was 3.12 ($SD = 0.72$). The presence of a moderate negative correlation with a peaceful attitude ($r = -0.34$; $p < 0.05$) suggests that difficulties in understanding one's own feelings may hinder effective self-regulation and lead to maladaptive responses to conflict. The «Goals» subscale, which reflects the ability to engage in purposeful activities in the face of emotional distress, demonstrated one of the highest scores ($M = 3.48$; $SD = 0.69$), with a significant and pronounced correlation with a peaceful attitude ($r = -0.41$; $p < 0.01$). This confirms that emotional disorganization negatively affects the stability of prosocial behavior.

The results on the Impulsivity scale were particularly significant, with an $M = 3.63$ ($SD = 0.81$), indicating widespread difficulties in controlling behavior when experiencing strong emotions. The high negative correlation with a peaceful attitude ($r = -0.44$; $p < 0.01$) highlights that impulsive reactions significantly reduce the ability for dialogical and respectful interaction. The «Non-acceptance» subscale reflected the average level of the tendency to reject one's own emotional states ($M = 3.05$; $SD = 0.74$). A weak but statistically significant negative association with a peaceful attitude ($r = -0.29$; $p < 0.05$) suggests that judging one's own feelings can increase internal conflict and reduce the flexibility of behavior.

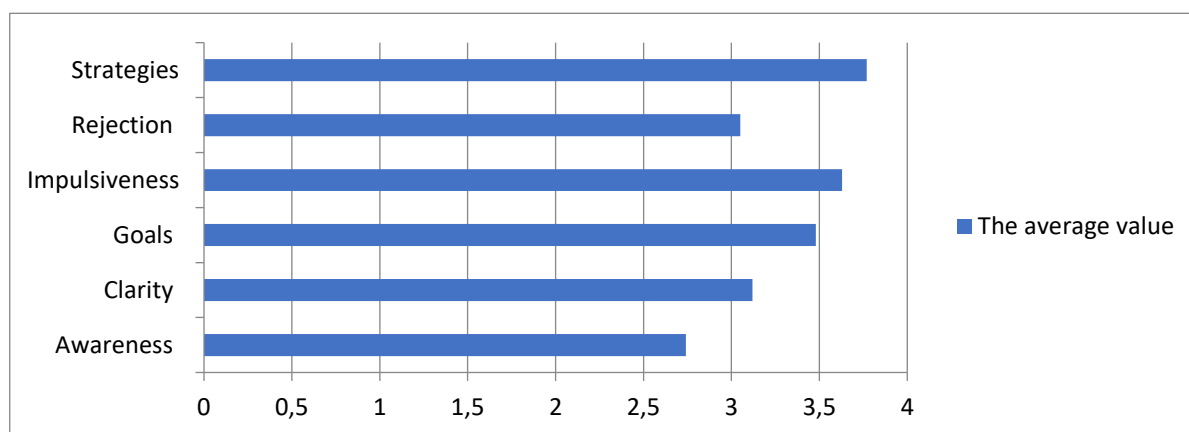


Figure 3 – Results on the DERS-18 scale

The greatest difficulties were identified on the subscale “Strategies” (Strategies), where the average value was $M = 3.77$ ($SD = 0.77$). This suggests that participants often feel a lack of effective ways to manage emotions. Moreover, it was this scale that demonstrated the greatest negative correlation with a peaceful attitude ($r = -0.47$; $p < 0.01$), which highlights its critical role: the inability to choose an appropriate self-regulation strategy can directly lead to behavioral breakdowns and

escalation of conflict. The results of the DERS-18 show that the key factors undermining peaceful behavior are difficulties in controlling impulsive reactions and a limited repertoire of effective regulation strategies. The clarity of emotions and the ability to maintain purposefulness are also significant predictors. Therefore, the development of emotional self-regulation, especially in terms of impulse control and strategic responding, should be considered as a foundation for forming a mature and constructive behavior pattern during adolescence. The Dembo-Rubinstein technique was used to identify the features of the participants' self-concept – in particular, the level of self-esteem, claims, and the gap between them. The analysis was carried out on four main scales: “Health”, “Mind”, “Character” and “Happiness”. Participants marked on a visual scale their current position (self-esteem) and the desired level (claims). Next, the gap between claims and real self-esteem was calculated, as well as the degree of connection with a peaceful attitude (Table 5).

Table 5. Results of the Dembo-Rubinstein technique

Scale	Self-esteem (M)	Claims (M)	Gap (M)	r (with peacefulness)	p
Health	67.4	82.5	15.1	0.18	> 0.05
Mind	61.3	78.9	17.6	0.26	< 0.05
Character	58.6	74.2	15.6	0.38	< 0.01
Happiness	53.1	70.6	17.5	0.41	< 0.01

The participants rated their health relatively high ($M = 67.4$), and the level of aspiration was on average 82.5. The gap between the current and desired position (15.1) was moderate. However, the correlation between this scale and the level of peace-loving attitude was weak and statistically insignificant ($r = 0.18$; $p > 0.05$), which indicates a minimal role of the image of bodily and somatic well-being in the formation of pro-social behavior. The level of self-assessment of cognitive abilities of the participants was 61.3, with claims of 78.9. A negative gap of 17.6 points may indicate dissatisfaction with one's own level of development or inflated expectations. A positive correlation with a peaceful attitude ($r = 0.26$; $p < 0.05$) suggests that the subjective feeling of intellectual competence supports confidence in one's own judgments and contributes to constructive behavior. The «Character» scale. On the character trait assessment scale, respondents gave an average self-assessment of 58.6, with a level of aspiration of 74.2 (a gap of 15.6). A significant positive correlation was found with a peaceful attitude ($r = 0.38$; $p < 0.01$), which highlights the importance of a positive image of one's own moral stability and self-control in the context of peaceful interaction. The most underestimated was the subjective self-assessment of the level of happiness ($M = 53.1$), with a relatively high level of pretensions ($M = 70.6$), which gave the largest gap (17.5). Despite this, it was on this scale that the greatest positive correlation with a peaceful attitude was revealed ($r = 0.41$; $p < 0.01$). This may suggest that a sense of satisfaction with one's own life and a positive emotional perspective play an important role in the tendency towards constructive interaction. The data from the Dembo–Rubinstein technique allow us to conclude that a more positive self-concept in the field of personal qualities and subjective well-being is closely related to the expression of a peaceful attitude. Self-esteem on the scales of “Character” and “Happiness” are especially important predictors, while physical well-being (the “Health” scale) has the least significance in this context. An important area of analysis in this study was the study of terminal values – life goals that an individual strives for. To do this, we used M. Rokich's Value Orientation Questionnaire, which allows us to identify the subjective hierarchy of significant life goals.

Participants were asked to rank 18 terminal values from the most to the least significant. Based on the obtained rank scores, we calculated the average significance of each value in the sample ($n = 45$), which allowed us to identify the values that play a key role in regulating behavior, including behavior in conflict situations (Table 6).

Table 6. Average ranks of terminal values

Value	Average rank
Happy family life	2.1
Interesting work	3.2
Love	2.8
Personal development	3.9
Health	4.0
Having good and loyal friends	4.8
Self-confidence	5.4
Life wisdom	5.7
Self-respect	6.1
Freedom	6.3
A financially secure life	7.5
An active and productive life	7.2
Public recognition	8.4
Creativity	8.9
An exciting life	9.1
The beauty of nature and art	10.3
National security	12.7
Equality	13.9

Preferred values (ranks 1-6). The values that were most significant for the participants were those related to interpersonal relationships and personal development. The absolute priority was «A happy family life» ($M = 2.1$), which indicates a focus on emotional stability, care, and support as the foundation of life's well-being. High ranks were also received by «Love» ($M = 2.8$), «Interesting work» ($M = 3.2$), «Personal development» ($M = 3.9$), and «Health» ($M = 4.0$). This profile indicates a humanistic orientation of the personality and a high value of self-realization through work, learning, and emotional connections. Indifferent values (ranks 7-12). The middle group includes «Self-respect,» «Freedom,» «Material well-being,» and «Active and productive life.» These results can be interpreted as pragmatically significant, but not as defining the goals for which participants are willing to sacrifice other aspects. For example, «Material security» ($M = 7.5$) is important, but it is not seen as an end in itself, but rather as a means to achieve deeper values. Rejected values (ranks 13-18). The least significant values were abstract or socio-political goals, such as «National security» ($M = 12.7$) and «Equality» ($M = 13.9$), as well as «Beauty of nature and art.» This may reflect either their distance from subjective experience, or a lack of acute need for these aspects in the current age and context. The decline in the importance of «Social Recognition» and «Exciting Life» may indicate a reduced focus on external status and incentives, in favor of internal reflection and stable interpersonal connections. The structure of terminal values among the participants highlights the importance of personal goals that directly contribute to the formation and maintenance of a peaceful attitude. Values related to close relationships (love, family, friends) and internal harmony (personal development, self-confidence, and health) promote resilience against aggression and motivate individuals to engage in constructive interactions. On the other hand, values associated with dominance, superiority, or status (social recognition, national security) are considered less significant, potentially reducing the likelihood of competitive and conflict-inducing behaviors. The formed hierarchy of terminal values among young people is distinctly humanistic and prosocial in nature. This creates a psychological foundation for active peacefulness, which is based not on passive avoidance of conflicts, but on the pursuit of harmonious relationships, personal development, and integrity. The results obtained confirm that a peaceful attitude in interpersonal interactions of young people is formed under the influence of a whole complex of interrelated psychological mechanisms.

The study, based on a three-component model of personality – cognitive, emotional-regulatory and personal-semantic – allowed to identify key conditions and patterns. The cognitive component, first of all, is represented by indicators of empathy. The most significant factor in the context of a peaceful attitude was the «Accepting Perspective» scale ($r = 0.42$; $p < 0.01$), which reflects the ability to de-center and understand the perspective of others. This result highlights the importance of the cognitive component of empathy, which involves understanding rather than simply feeling empathy, in conflict situations. It was also found that participants with a more pronounced ability to empathize demonstrated higher levels of peacefulness ($p < 0.05$), which indicates the importance of affective responsiveness as a supporting mechanism. The emotional regulatory component revealed a close relationship between self-regulation strategies and the ability to interact constructively in conflict situations. The ERQ scores demonstrated that cognitive reappraisal was positively associated with peacefulness ($r = 0.39$; $p < 0.01$), while emotional suppression showed neutral or slightly negative dynamics. The most pronounced correlations were observed in the DERS scores: difficulties with impulse control ($r = -0.44$; $p < 0.01$) and strategy deficits ($r = -0.47$; $p < 0.01$) were the most significant negative predictors. These data indicate that the inability to effectively manage intense affects in stressful situations is one of the main psychological barriers to non-violent behavior. The personality-meaning component also demonstrated a significant impact. The Dembo-Rubinstein technique revealed that positive self-esteem on the «Character» scale ($r = 0.38$) and «Happiness» scale ($r = 0.41$) is closely related to the выраженность миролюбивой установки. This suggests that an inner sense of self-acceptance, moral integrity, and life satisfaction are essential for resilience in social interactions. Similar trends were observed in the analysis of value orientations, with respondents placing a high value on «Happy Family Life,» «Love,» «Interesting Work,» and «Personal Development.» These values are not only humanistic-oriented, but also contribute to building productive, respectful relationships with others. The summarized data on the three components are presented in the table below (Table 7):

Table 7. Summary table: personality components and their relationship with a peaceful attitude

Personality component	Key predictors	Relationship with a peaceful attitude
Cognitive	Acceptance of perspective, empathy	Positive
Emotional-regulatory	Cognitive reappraisal, impulsivity, regulation strategies	Strong
Personal-semantic	Self-esteem of character and happiness, values of family, love, development	Positive

Thus, the formed peace-loving attitude among young people is determined by three main groups of factors:

- 1) the ability to see the situation from the other's perspective and control egocentrism;
- 2) the presence of adaptive self-regulation strategies, especially in conditions of emotional stress;
- 3) stable personal meanings that include humanistic values, a positive self-concept, and a desire for harmonious relationships.

Based on the results, several key conditions can be identified that contribute to the development of a peaceful attitude in adolescence:

- The development of cognitive empathy and de-centering. Programs that focus on perspective-taking, active listening skills, and role-playing activities promote the transition from impulsive responding to conscious interaction.

- The teaching of emotional self-regulation strategies. Cognitive-behavioral techniques are particularly effective in identifying emotions, reducing their intensity through reevaluation, and shifting attention. Special attention should be given to controlling impulsivity as a risk factor.

- Formation of a humanistic personality orientation. This is possible through value-based education: reflection on one's own life goals, analysis of motivations for actions, and work with the concept of «ideal self.» Programs based on the principles of positive psychology, ethics of dialogue, and personal growth are the most effective in this area.

- Creating a supportive educational environment. A safe, empathetic environment where differences are respected and constructive conflict resolution practices are practiced becomes a factor in the internalization of peaceful behavior patterns.

The formation of a peaceful attitude among young people requires a comprehensive approach that combines the development of cognitive and emotional mechanisms with the strengthening of personal meaning and values. Only under these conditions is it possible to have a stable and conscious preference for non-violent and respectful strategies of interaction.

Conclusion. This study allowed us to comprehensively examine the psychological conditions for the formation of a peaceful attitude in the interpersonal interaction of young people. The analysis of three key personality subsystems – cognitive, emotional-regulatory, and personal-semantic – showed that a stable desire for constructive conflict resolution is associated with a developed ability for de-centering and empathy, the mastery of adaptive emotional regulation strategies, as well as a positive self-concept and the dominance of humanistic values. The strongest association with a peaceful attitude was demonstrated by such indicators as acceptance of perspective, cognitive reevaluation, emotional self-regulation, self-esteem on the «Character» scale, and the expression of values focused on love, family, and development. This confirms that peacefulness is not just a behavioral trait, but a multidimensional personality formation that develops at the intersection of thinking, feelings, and meanings. The results of the study highlight the need for a comprehensive approach in preventing conflict behavior and developing peaceful attitudes among young people. Effective areas include empathy training, the development of emotional intelligence, working with the system of personal values, and the creation of a supportive and safe educational environment. Only in an environment that respects individual differences, supports personal reflection, and cultivates prosocial norms, can a mature individual develop the ability to engage in respectful and non-violent interactions in society.

References:

1. Rerke, V. I. (2023). *Scientific discourse on the categories of “maturity” and “psychological maturity” of personality.* *Education & Pedagogy Journal*, 2(6), 21-30. <https://doi.org/10.23951/2782-2575-2023-2-21-30>.
2. Chen, H. X. (2019). *Emotional intelligence and conflict management styles.* *International Journal of Organizational Analysis*, 27 (3), 458-470. <https://doi.org/10.1108/IJOA-11-2017-1272>
3. Jones, S. M. & Doolittle, E. J. (2017). *Social and emotional learning: Introducing the issue.* *The future of children*, 27 (1), 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
4. Krishnan, A. (2020). *Emotion Regulation in Adolescence: Different Strategies and Associated Functional Connectivity of Brain Regions.* *Biomedical Research Journal*, 7, 34-39. <https://doi.org/10.4103/bmrj.bmrj.13.20>.
5. Daud, H. M., Yussuf, A. & Kadir, F. A. A. (2023). *Influence of The Social Environment on Development of Students' Morals and Characters: Future Issues and Challenges.* *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12 (2), 1245-1257. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/17540>
6. Winardi M. A., Prentice C. & Weaven S. (2022). *Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management.* *Journal of global scholars of marketing science*, 32 (3), 372-397. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808847>
7. Galván, A. (2021). *Adolescent brain development and contextual influences: A decade in review.* *Journal of Research on Adolescence*, 31 (4), 843-869. <https://doi.org/10.1111/jora.12687>

8. Türk, F. (2018). An Examination of Empathic Tendency, Self-Regulation and Self-Efficacy as Predictors of Conflict Resolution Skills in Adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6, 994-1004. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060520>.
9. Solati-Anaghizi, R., Abolghasemi, S., & Farhangi, A. (2021). Comparison of the effectiveness of emotional self-regulation training and compassion-based training on emotional maturity, ataxia, in students with a tendency to internet addiction. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 1(2), 15. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.2.1.20>.
10. Silva, M. A., & Araújo U. (2023). The theory of organizing models of thinking as a tool for the qualitative and microanalytical study of moral identity. *Identity*, 23 (3), 224-241. https://doi.org/10.1080/15283488.2023.2218878?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
11. Punia, B. K., Punia, V., & Garg, N. (2021). Life dissatisfaction among students: exploring the role of intrapersonal conflict, insufficient efforts and academic stress. *Rajagiri Management Journal*. 2(15), 113-128. <https://doi.org/10.1108/RAMJ-09-2020-0058>
12. Maree, J. G. (2022). The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. The influence of theorists and pioneers on early childhood education, 119-133. https://doi.org/10.4324/9781003120216-11?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
13. Purwoko, B. (2019). The Student's Conflict Resolution in Individual Psychological Dynamics. *Proceedings of the 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019)*. <https://doi.org/10.2991/icei-19.2019.87>.
14. Karimova, V., Valiev, R., Maksimova, L., & Minyurova, S. (2022). Behavior strategies in conflict and emotional maturity of education undergraduates: Identifying relationships. *Science for Education Today*. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2206.03>.
15. Filella, G., & Ros-Morente, A. (2023). Happy Software: An interactive program based on an emotion management model for assertive conflict resolution. *Frontiers in Psychology*, 13, 935726. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935726>

Авторлар туралы мәлімет:

Әбдікәрім Әсем – хат-хабар авторы, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан, гуманитарлы-заң факультеті, «Психология» жоғары мектебі, «Психология» мамандығының 1-курс докторанты, e-mail: a.abdikarim@turan-edu.kz

Сведения об авторах:

Абдикарим Асем – автор для корреспонденции, Университет «Тұран», г. Алматы, Казахстан, гуманитарно-юридический факультет, Высшая школа «Психология», докторант 1 курса по специальности «Психология», e-mail: a.abdikarim@turan-edu.kz

Information about the authors:

Asem Abdikarim – corresponding author, Turan University, Almaty, Kazakhstan, Faculty of Humanities and Law, Higher School of Psychology, 1st-year PhD doctoral student in Psychology, e-mail: a.abdikarim@turan-edu.kz

Салимова Г.¹ , Мандыкаева А.Р.*² , Спатай А.О.³ , Айтышева А.М.⁴ 

¹Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

^{2,4}Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва (Астана, Казахстан)

³Центрально-Азиатский Инновационный Университет (Шымкент, Казахстан)

*e-mail: alma.mandykaeva@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ КОНФОРМИЗМА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация

В статье рассматривается психологическое влияние конформизма на формирование ценностных ориентиров студентов в процессе социальной адаптации. Предлагается оригинальная интерпретация конформизма как механизма ценностной контагиозности, в рамках которого нормы и установки распространяются в студенческой среде подобно культурным вирусам. Через ритуалы, повторение и групповое давление происходит трансформация индивидуальных смыслов, зачастую без осознанного выбора личности. На основе разработанной шкалы V-ConScale представлена модель количественной диагностики восприимчивости студента к ценностному заражению и уровня его рефлексивной устойчивости. Работа сочетает философско-психологический анализ с прикладной педагогической направленностью и предлагает инструменты мониторинга, профилактики и сопровождения процессов смысловой адаптации студентов в вузовской среде. Концепт может быть полезен для проектирования образовательных стратегий, ориентированных на формирование аутентичного, критически мыслящего субъекта.

Ключевые слова: конформизм, ценности, социальная адаптация, студенты, психологическое давление, ценностная контагиозность, групповое влияние.

Салимова Г.^{1*}, Мандыкаева А.Р.*², Спатай А.О.³, Айтышева А.М.⁴

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

^{2,4}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті (Астана, Қазақстан)

³Орталық Азия Инновациялық Университеті (Шымкент, Қазақстан)

*e-mail: alma.mandykaeva@mail.ru

СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ОРТАҒА БЕЙІМДЕЛУІ БАРЫСЫНДА ОЛАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТЫҚ БАҒДАРЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА КОНФОРМИЗМНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҰҚПАЛЫ

Аңдатпа

Мақалада әлеуметтік бейімделу үдерісінде студенттердің құндылықтық бағдарларын қалыптастыруға конформизмнің психологиялық ұқпалы қарастырылады. Конформизм құндылықтық контагиоздылықтың механизмі ретінде түпнұсқалық интерпретацияда ұсынылады, оның аясында нормалар мен ұстанымдар студенттік ортада мәдени вирустар тәрізді таралады. Ритуалдар, қайталау және топтық қысым арқылы жеке тұлғаның мағыналары трансформацияға ұшырайды, көбіне адамның саналы тандауынсыз жүзеге асады. Өзірленген V-ConScale шкаласы негізінде студенттің құндылықтық жұқтыруға бейімділігін және оның рефлексивтік тұрақтылық деңгейін сандық диагностикалау моделі ұсынылады. Жұмыс

философиялық-психологиялық талдауды қолданбалы педагогикалық бағытпен ұштастырып, студенттердің жоғары оқу орны ортасындағы мағыналық бейімделу үдерістерін мониторингтеу, профилактика жасау және сүйемелдеу құралдарын ұсынады. Бұл тұжырымдама шынайы, сыни тұрғыда ойлайтын субъектіні қалыптастыруға бағытталған білім беру стратегияларын жобалауда пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: конформизм, құндылықтар, әлеуметтік бейімделу, студенттер, психологиялық қысым, құндылықтық контагиоздылық, топтық ықпал.

Salimova G.¹, Mandykayeva A.*², Spatay A.³, Aitysheva A.⁴

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

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

³*Central Asian Innovation University (Shymkent, Kazakhstan)*

*e-mail: alma.mandykayeva@mail.ru

THE PSYCHOLOGICAL IMPACT OF CONFORMISM ON SHAPING STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS DURING THEIR ADAPTATION TO THE SOCIAL ENVIRONMENT

Abstract

This study examines the psychological impact of conformism on the formation of students' value orientations in the process of social adaptation. An original interpretation of conformism is proposed as a mechanism of value contagiousness, within which norms and attitudes spread in the student environment, similar to cultural viruses. Through rituals, repetition and group pressure, individual meanings are transformed, often without a conscious choice of the individual. On the basis of the developed V-ConScale scale, a model for quantitative diagnostics of a student's susceptibility to value infection and the level of his reflexive stability is presented. This work combines philosophical and psychological analysis with an applied pedagogical focus and offers tools for monitoring, preventing and supporting the processes of students' semantic adaptation in the university environment. The concept can be useful for designing educational strategies aimed at developing an authentic, critically thinking subject.

Keywords: conformity, values, social adaptation, students, psychological pressure, value contagion, group influence.

Введение. Основываясь на экспериментах и исследованиях Соломона Аша [1,2,3], конформизм можно интерпретировать как ментальную адаптацию индивида под коллективное убеждение и поведение в условиях психологического давления групповых отношений. В классической интерпретации, конформизм определяется как социально-психологическое явление, выражающееся в изменении поведения или убеждений личности под влиянием реального или воображаемого давления группы.

В университетской среде конформизм может существенно влиять на формирование ценностных ориентаций студентов, определяя, какие нормы и убеждения они принимают. С одной стороны, умеренная конформность выступает механизмом социализации, позволяя молодому человеку усвоить базовые групповые нормы и ценности. С другой – чрезмерный конформизм чреват утратой личной автономии и подлинности ценностей, когда студент «перестает быть собой; полностью усваивает тип личности, предлагаемый общепринятым шаблоном, и становится точно таким же, как все остальные».

В современном обществе актуальна дилемма: развивать у молодежи способность критически мыслить и быть аутентичными или поощрять приспособление к доминирующим ценностям коллектива.

Проблему исследования мы постулируем следующим образом: каким образом конформизм как социальный феномен влияет на ценностную сферу личности студента и где пролегает грань, за которой происходит утрата личностной аутентичности? Для ответа на этот вопрос предлагается концепт «Конформизм как ценностный вирус». Который рассматривает усвоение ценностей через конформизм по аналогии с меметическим заражением.

Актуальность такого подхода обусловлена междисциплинарным интересом к проблеме передачи ценностей. Очевидно, идеи, убеждения и модели поведения могут распространяться в обществе подобно инфекции. Социальные сети и группы способны незаметно “заражать” индивидов мнениями и ценностями через механизм социальной контагии. Молодежь, особенно студенты, подвержена групповому влиянию в ходе обучения и внеучебного общения. Одновременно в педагогике растет интерес к формированию у студентов самостоятельного ценностного сознания. Таким образом, рассмотрение конформизма как своеобразного “вируса ценностей” важно как для психологии (понимание динамики группы и личности), так и для образования (воспитание критического мышления и моральной устойчивости).

Цель настоящей теоретической статьи - через контекст концепта проанализировать психологическое влияние конформизма на ценностные ориентации студентов.

Литературный обзор. Существует несколько типов конформного поведения [4]. В одних случаях индивид, принимая правильность групповых взглядов, соглашается с ними, искренне разделяет их. В других случаях индивид может проявлять конформизм при малейшем изменении группового мнения. При этом женщины демонстрируют более высокий уровень конформизма, чем мужчины, под влиянием социальных норм и групповой динамики [5]. При этом соответствие женщин женским нормам зависит от их групп, к которым они относятся [6]. При конформизме люди с большей вероятностью будут следовать ответам других, когда им доступно несколько вариантов выбора, и с меньшей вероятностью, когда между ответами нет противоречий [7]. Этот момент особенно актуализирован для системы образования. Очевидно, что успех процесса обучения зависит от мотивации и энтузиазма учащихся к обучению. На мотивацию учащихся также влияет конформизм [8]. В подростковом возрасте конформизм очень влияет на рассмотрение при принятии решений. Более высокий уровень конформизма может защитить от самоповреждения, но чрезмерный конформизм может иметь негативные последствия [9]. При этом студенты с тревожным и эмоциональным радикалом склонны демонстрировать большую степень конформизма [10]. Конформизм оказывает значительное влияние на все общество, например, на малые группы внутри него. При этом каждая группа отличается по степени конформизма [11]. В виртуальных группах конформизм может происходить даже в отсутствие других людей, с минимальными стимулами, необходимыми для получения конформистского ответа (Spreadbury, 2015). При этом как количество предшественников, так и социальная близость имеют значение в степени конформизма [12]. В университетской среде студент колледжа неизбежно будет находиться под влиянием других студентов и общества в целом [13]. Конформизм особенно может повлиять на то, как молодые люди воспринимают и принимают ценности, нормы и ожидания общества [14]. Но, тем не менее, конформизм может принести пользу мотивации к обучению и достижениям учащихся [15]. При этом личность в группе обычно демонстрирует конформное поведение на трех стадиях: уровень восприятия, ценности и работы [16].

В целом, конформистский менталитет является распространенным социально-психологическим явлением в повседневной жизни и на работе. Способ руководства студентами университета, чтобы иметь правильное отношение к конформистскому менталитету, имеет большое значение для развития идеологической морали и хороших индивидуальных качеств [17].

Материалы и методы. Настоящее исследование носит концептуально-теоретический характер. Методологическую основу составили: - теоретический анализ и синтез междисциплинарных источников по социальной психологии конформизма, теории мемов,

философии аутентичности и педагогике ценностей. Произведен обзор классических исследований конформности (эксперименты Аша, концепция нормативного влияния) и современных работ о социальной контагии идей; - метод аналогии и меметического моделирования. Ценности рассматриваются как мемы (единицы культурной информации), распространяющиеся подобно вирусам. Вводится понятие ценностной контагиозности для обозначения способности ценностных установок распространяться через повторение, подражание и внушение; - анализ диагностических инструментов: изучены существующие опросники и шкалы, связанные с конформностью, ценностными ориентациями и аутентичностью, с целью предлагаемого обогащения их новыми шкалами. В частности, учитывались методики измерения конформности: классические экспериментальные парадигмы (групповой прессинг по типу опытов С. Аша), а также опросники; - методы концептуализации дополнялись мысленным экспериментом: представлением ситуации группового давления на студента (например, навязывание определенной идеологии в студенческой организации) и прогнозированием его реакций в зависимости от силы этического буфера и уровня ценностной контагиозности окружения. Такое мысленное моделирование позволило разложить сложный процесс на стадии и создать таблицы, фиксирующие ключевые понятия и этапы этого процесса (приведены в разделе Результаты).

Таким образом, исследование сочетает философско-психологический анализ и прикладной подход (обозначение измеримых индикаторов конформизма и аутентичности). Это полностью отвечает цели исследования - сформировать целостную теоретическую модель, пригодную как для дальнейшего эмпирического изучения, так и для применения в образовательной практике.

Результаты. Период учебы в университете – это не только период активного усвоения знаний и навыков. Это также период социальной адаптации на достаточно высоком уровне. Если психологические архетипы формируются в раннем детстве, то часто ценностные ориентации формируются именно в университете. И, естественно, что ценности индивида формируются под влиянием давления активной и динамичной социальной общности студенчества. И это естественное и искусственное давление часто приводит к конформизму отдельных индивидуумов. Если исходить из аналогии с вирусными теориями распространения, включая социальные вирусы, мы вполне можем интерпретировать конформизм как некий «ценностный вирус». То есть, мы вполне можем рассматривать конформизм как меметическую передачу ценностей как процесс вирусного распространения, в рамках которой индивидуальные студенты «заражаются» нормами всего студенческого коллектива или большинства без осознания источника самого «ценностного вируса». Как правило, ценности передаются не логически, а эмоционально и бессознательно. В частности, через повторение, подражание, ритуалы. То есть, это чисто меметический процесс, аналогичный вирусной инфекции. Степень зараженности определенной ценности в социальной студенческой среде мы можем интерпретировать через ценностную контагиозность. Ценностная контагиозность определяет какие ценности наиболее передаваемы, а какие ценности более устойчивы к заражению. Априори мы можем также полагать, что распространение ценностного зависят от психологических архетипов личности. Мы полагаем, что интроверты менее склонны к «ценностному заражению» в отличие от экстравертов. В этом смысле каждый студент имеет свой «индекс восприимчивости» и «иммунный статус» к ценностному заражению. Очевидно, что эти условные индексы зависят от уровня саморефлексии, самооценки, ценностного ядра и внутренней опоры. Для дальнейшего рассмотрения введем некоторые понятия, которые так или иначе интерпретируют вирусное распространение ценностей (таблица 1).

Таблица 1. Типология ценностного распространения

Термин	Определение
Ценностный вирус	Культурный паттерн, захватывающий психику без критической переработки
Ценностный иммунитет	Психологическая устойчивость к внешнему смысловому давлению
Контагиозная норма	Социально заразная, легко передающаяся ценность или поведенческий паттерн

Данную таблицу мы можем визуализировать в виде рисунка в котором демонстрируется как «ценностный вирус» проникает в ментальное восприятие и поведение студента-индивида через социальное студенческое давление.

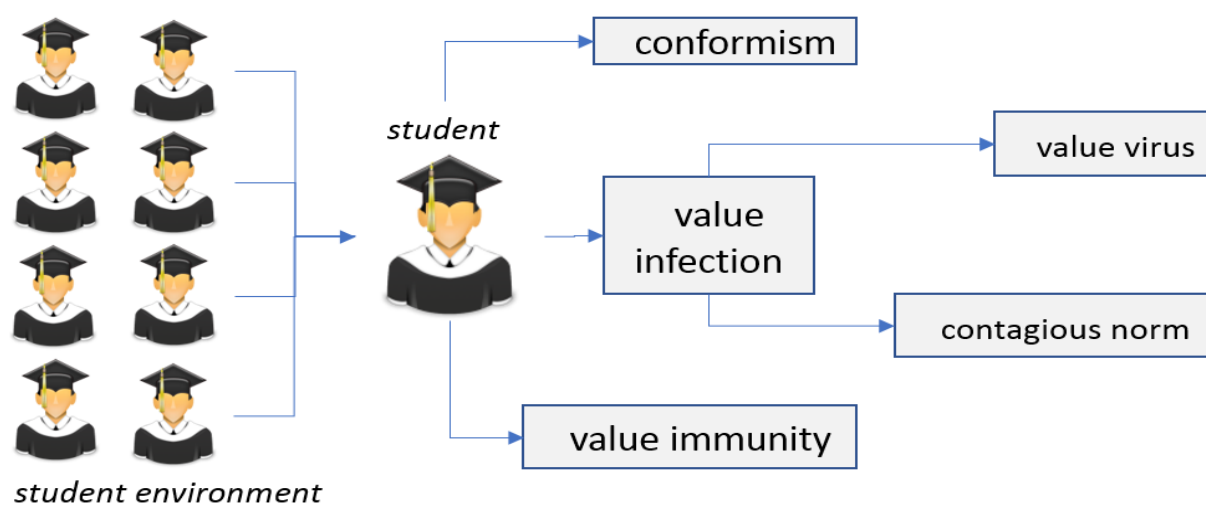


Рисунок 1 - Схема ценностного заражения в студенческой группе.

Здесь социальная среда представляет собой студенческое окружение. Например, сверстники, старшие курсы, цифровая среда (включая соцсети) и также преподаватели как носители доминирующих норм. Потоки заражения визуализируют проникновение внешних ценностей в психику студента. При этом студент как центральный субъект процессинга, находится под воздействием окружающей среды.

Групповая студенческая среда воздействует на индивидуальность студента через конформизм как первичный канал и ценностное заражение как процесс. Это влияние интерпретируется через три логических узла - ценностный вирус, контагиозная норма и ценностный иммунитет. Здесь конформизм выступает как некий проводник, через который студент бессознательно (стихийно) принимает групповые нормы. При этом принятие общности не обязательно рационально, а, как правило, имеет реактивный характер (парадигма «быть как все»). Ценностное заражение можно понимать как некую метафору передачи смыслов через повторение, эмпатию и студенческие ритуалы. То есть, студент не просто слышит, он начинает воспроизводить и принимать нормы, не осмысливая их источник. Не осмысливая истинность суждения или его объективность. Особую роль мы отводим контагиозным нормам (от лат. *contagiosus* – заразительный). Под контагиозными нормами мы понимаем социальные, ментальные или культурные активные ценности, которые доминируют в студенческих граппах или сообществах и воспринимаются большинством студентов на минимальном уровне критического восприятия. Как мы уже говорили, степень

восприимчивости контагиозным нормам зависят от многих факторов – уровня образованности, интеллекта или психотипа студента. То есть у каждого студента свой уровень ценностного иммунитета. И для его развития студент должен иметь способность распознавать внешние смыслы, останавливать бессознательное подражание и принимать только соотнесённые с личной системой ценностей нормы. Итак, рисунок 1 демонстрирует как конформизм становится каналом для культурной инфекции, а сам студент полем борьбы между внешними и внутренними ценностями. Разумеется, не всё внешнее является неверным или вредным, но низкий уровень ценностного иммунитета и критического мышления всегда делает студента уязвимым в социальной студенческой среде.

В целом, процессинг ценностной инфекции обычно включает в себя несколько этапов и характеристик. А именно экспозиция как воздействие, заражение как внешнее подчинение, инкубация как внутренняя борьба, интернализация как полное заражение и трансмиссия как передача воспринятого мнения другим студентам (рисунок 2).

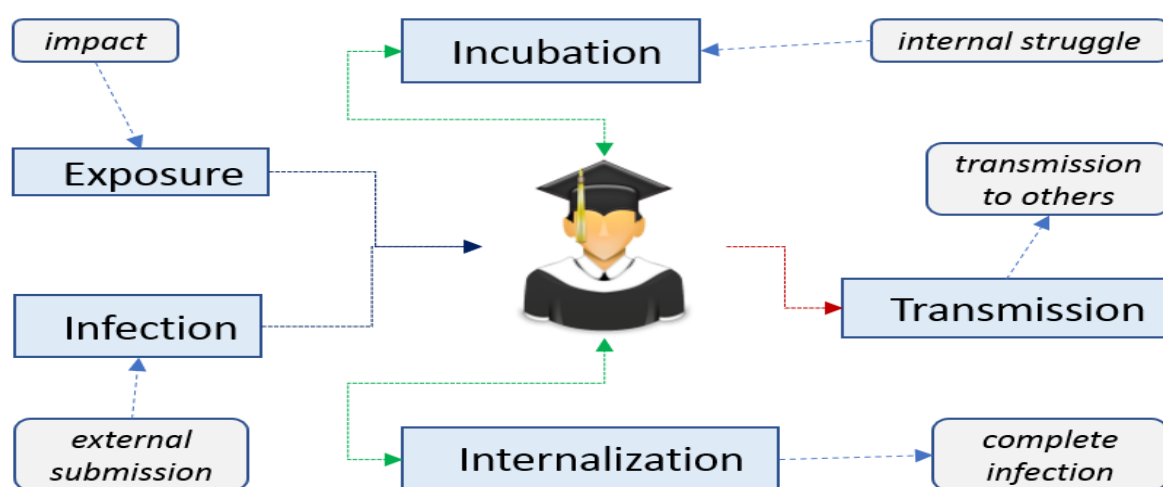


Рисунок 2. Этапы и характеристика ценностной «инфекции»
(меметического заражения ценностями)

При экспозиции индивид-студент сталкивается с новой для него ценностной позицией или нормой в группе. Здесь происходит первичный контакт - общение с носителями ценности, наблюдение группового поведения, участие в коллективных ритуалах. При этом, естественно, интенсивность экспозиции определяет вероятность «заражения». При самом «заражении» под давлением желания быть принятым, студент демонстрирует конформное поведение. Он чисто внешне соглашается с групповой ценностью, даже если внутренняя позиция пока отличается. То есть здесь мы видим это этап уступчивости или комплаенса. Студент вольно или невольно формально принимает норму, чтобы избежать санкций или получить одобрение большинства. Собственно, это и есть аналог вирусной инфекции, то есть проникновение агента в организм без полного освоения. В период инкубации, возможно скрытое протекание, когда реализуется внутренний когнитивный диссонанс между своими прежними убеждениями и навязываемыми ценностями. При этом студент может испытывать сомнения, стресс, но все равно он продолжает участвовать в групповых действиях. Эта фаза аналогична инкубационному периоду инфекции, когда симптомы (в данном случае изменение ценностных установок) еще не полностью проявились.

На стадии интернализации ранее внешняя групповая ценность принимается как своя собственная. Студент как личность перестает отличать навязанные извне установки от изначальных. В результате чужая ценность становится частью его ценностной системы. То есть вирус метафорически «поразил» все защитные барьеры. После этого происходит

частичная или полная утрата исходной аутентичности ценностей. И, наконец, на стадии трансмиссии студент-индивид сам превращается в носителя и ретранслятора данной ценности. Теперь он активно транслирует усвоенную идею новым членам группы или окружающим, увеличивая охват «инфекции». Например, студент убеждает первокурсников принять ту же идеологию, участвует в пропаганде ценности в студсовете и пр. Цикл замыкается, то есть ценность распространилась на нового «носителя». Итак, конформизм действительно выступает каналом автоматической передачи ценностей. В отличие от осознанной ценностной ориентации, сформированной через размышление и выбор, при ценностной инфекции имеет место некритическое усвоение. Конформист теряет способность к критическому мышлению и становится частью господствующей системы мнения или убеждения. При этом студент вполне может быть убежден, что новые ценности приняты им добровольно. Хотя здесь имело место ценностная контагиозность студенческой среды. Разумеется, разные ценности обладают разной «заразностью». Высокой ценностной контагиозностью обычно характеризуются конвенциональные, модные и эмоционально окрашенные ценности.

Которые легко подкрепляются ритуалами и групповой динамикой (например, ценности групповой лояльности, патриотические или идеологические мемы). В то же время индивидуалистические и критические ценности (например, научный скептицизм, творческая оригинальность) распространяются труднее. Поскольку они требуют от личности самостоятельных усилий, а иногда идут вопреки групповому давлению. Конформные ценности действительно чаще усваиваются через социокультурное давление (например, традиционализм, групповая солидарность). Тогда как ценности самобытности требуют внутренней работы. Тем не менее даже сложные идеалы могут в известных условиях передаваться миметически.

Оценка ценностной контагиозности. На основании изложенного мы постулируем инструмент оценки ценностной контагиозности как практико-ориентированный психодиагностический модуль. С рабочим названием V-ConScale (Value Contagion Scale) или шкала оценки ценностной контагиозности. Этот модуль или шкала позволяет выявить насколько заразны (контагиозны) определённые ценности в студенческой среде, определить, какие студенты восприимчивы к внешнему смысловому давлению и выделить кластеры рискованных ценностей, распространяющихся бесконтрольно. Общую структуру модуля можно интерпретировать в виде таблицы (таблица 2).

Таблица 2. Общая блочная структура модуля V-ConScale

Компонент	Цель
Блок А	Оценка распространённости ценностей в среде (внешняя «заразность»)
Блок В	Индивидуальная восприимчивость к этим ценностям
Блок С	Уровень критичности и рефлексии личности
Блок D	Идентификация скрытых контагиозных норм в группе

Оценка по блоку может быть основана на анкетировании о групповой студенческой культуре. Например, можно привести следующие примеры утверждений: «в нашей группе нормально «делать вид, что всё понял», даже если это не так, большинство студентов ориентированы на лайки и публичную активность», «получать баллы важнее, чем разбираться в материале», «люди с другим стилем мышления у нас долго не задерживаются» и «как у всех». Соответственно, цель блока А состоит в выявлении внешней силы «заражения». Примерами для блока Б, как самооценки готовности следовать группе, могут быть следующие утверждения: «если большинство поступает так, я тоже склонен(а) так сделать», «я легко перенимаю моду, сленг, привычки своей группы», «мне важно быть похожим(ей) на других студентов» и «я стараюсь не выделяться на фоне окружения».

Здесь цель блока Б вполне понятна - выявить восприимчивость к контагиозным ценностям. Примерами блока С как рефлексивного фильтра могут быть следующие: «я часто задаюсь вопросом, почему я думаю именно так», «я различаю, где мои ценности, а где – навязанные», «я чувствую, когда иду на компромисс с собой» и «я могу отказаться от группы, если она нарушает мои внутренние нормы». Здесь цель это, оценить ценностный иммунитет. Для блока Д примеры вопросов следующие: «какие нормы или убеждения ты считаешь «самыми заразными» в своей среде?», «что бы ты хотел(а) поменять в культуре своей группы?» и «какие ценности ты чувствуешь под угрозой, находясь в этой среде?».

Цель блока - идентифицировать скрытые или латентные формы заражения. Соответственно сделаем характеристику интерпретаций по оценкам блоков. Высокий балл по А и В и низкий по С означает, что студент находится под риском ценностной девальвации. Высокий по С при высоком А означает сильный иммунитет при заражённой среде. Высокий В, но средний А означает склонность к мимикрии даже без давления. Высокий Д (упоминание деструктивных норм) означает важный сигнал для институционального вмешательства. Приведенная система оценки ценностной контагиозности может использоваться для сравнения факультетов по уровню «ценностной температуры», как предварительный инструмент для работы кураторов и психологов и как основа для межфакультетского «ценностного мониторинга». Для практического применения постулированной нами системы создадим полный диагностический протокол в следующем виде (таблица 3).

Таблица 3. Диагностический Протокол V-ConScale

№	Блок	Утверждение	Шкала (1-5)
1	А. Среда	В группе нормально «делать вид, что всё понял», даже если это не так	От «Полностью не согласен(а)» до «Полностью согласен(а)»
2	А. Среда	Большинство студентов ориентированы на лайки и публичную активность	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
3	А. Среда	Получать баллы важнее, чем разбираться в материале	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
4	А. Среда	Люди с другим стилем мышления у нас долго не задерживаются	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
5	А. Среда	«Как у всех» - частый критерий	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
6	В. Восприимчивость	Если большинство поступает так, я тоже склонен(а) так сделать	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
7	В. Восприимчивость	Я легко перенимаю моду, сленг, привычки своей группы	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
8	В. Восприимчивость	Мне важно быть похожим(ей) на других студентов	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
9	В. Восприимчивость	Я стараюсь не выделяться на фоне	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
10	С. Рефлексия	Я часто задаюсь вопросом, почему я думаю именно так	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
11	С. Рефлексия	Я различаю, где мои ценности, а где – навязанные	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
12	С. Рефлексия	Я чувствую, когда иду на компромисс	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)
13	С. Рефлексия	Я могу отказаться от группы, если она нарушает мои внутренние нормы	Полностью не согласен(а) – Полностью согласен(а)

Итак, диагностический протокол V-ConScale интерпретирует утверждения и шкалу для самооценки. Рассмотрим конкретное применение диагностического протокола V-ConScale на следующем примере: «Экспериментальная основа исследования и отбор объектов. Экспериментальное исследование проводилось среди студентов факультета философии и политологии и юридического факультета Казахского национального университета имени аль-Фараби, студентов Таразского технического университета имени М.Х. Дулати и студенты Жетысуского университета им. И. Жансугурова в Таразе. В исследовании приняли участие 685 студентов первого курса». На этом примере мы можем составить график Профиль Восприимчивости Студента к Ценностному Заражению (рисунок 3).

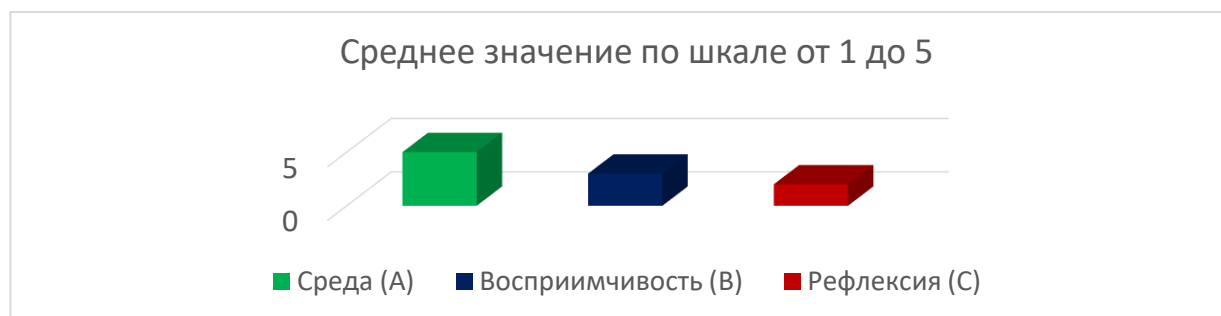


Рисунок 3 - Профиль Восприимчивости Студента к Ценностному Заражению

Также для рассмотренного примера можно составить расширенный Профиль Восприимчивости Студента по подшкалам V-ConScale (рисунок 4).



Рисунок 4 - Расширенный Профиль Восприимчивости Студента к Ценностному Заражению

Итак, образовательная среда оказывает ярко выраженное влияние, формируя поведенческие и ценностные шаблоны, которые студенты усваивают через подражание. При этом порог аутентичности у большинства студентов снижен. Обычно они не осознают, что теряют подлинность ценностей, и не умеют конструктивно отказаться от внешнего давления. Также риск ценностной контагиозности высок. Особенно если в группе преобладают деструктивные или примитивные нормы (цинизм, поверхностность, формализм).

Обсуждение. Разработанные в статье концепты, «ценностный вирус», «контагиозная норма», «ценностный иммунитет» и практический инструмент V-ConScale, открывают новое измерение в интерпретации конформизма не только как социального давления, но как меметического механизма трансформации ценностной идентичности студента. Это позволяет выйти за рамки классических интерпретаций конформизма как поведения в условиях несогласия с группой и перейти к ценностно-смысловому анализу скрытых форм адаптации в образовательной среде. В отличие от традиционного подхода, где конформизм рассматривается как временная уступка, в данном исследовании он приобретает инфекционный характер: через контагиозные нормы формируется новая внутренняя система

ценностей, которую студент уже не осознаёт как внешне навязанную. Это приближает конформизм к идее глубокой культурной мутации, когда личность перестраивается в соответствии с преобладающей групповой нормой. Очевидно, что здесь проявляется смещение идентичности, а не просто изменение поведения.

Наше исследование подчёркивает, что современная студенческая среда функционирует как фабрика мемов: ритуалы, социальные сети, сленг, общие нормы – всё это формирует поток «ценностных вирусов», которые циркулируют в группе. Студент включается в этот поток чаще не критически, а подражательно, особенно если имеет низкий уровень ценностного иммунитета. Таким образом, университетская среда превращается в психосоциальный инкубатор идеологий, ценностей и стандартов поведения, где усвоение происходит не столько через диалог, сколько через ритуализированное повторение. Предложенная шкала V-ConScale выявляет не только восприимчивость конкретного студента, но и ценностную плотность среды. Это впервые даёт возможность оцифровывать и визуализировать риски ценностной девальвации на факультетах, в учебных группах или даже в образовательных институтах в целом. При этом сочетание высоких значений в блоках А и В и низких значений в блоке С – особенно тревожный показатель. Это означает, что студент восприимчив, но не критичен, а значит наиболее уязвим. Подобные профили требуют адресной педагогической поддержки и, возможно, интервенций в культурную структуру группы. Хотя основной акцент сделан на «вирусной» метафоре, модель порога аутентичности (хотя и не раскрыта полноценно в данной версии статьи) является важным дополнением: она позволяет понять, в какой момент студент переходит от внешнего следования нормам к внутренней капитуляции перед ними. Совмещение моделей ценностной инфекции и ценностного порога позволяет представить динамику перехода от копирования к интернализации, а затем к ретрансляции ценности другим.

Итак, это, по сути, описывает ценностной фазовый переход, когда студент уже не просто следует группе, а становится её голосом.

Полученные результаты имеют прямое прикладное значение: - мониторинг групповой ценностной среды: шкала V-ConScale позволяет отслеживать динамику культурной атмосферы в реальном времени; - диагностика индивидуальных уязвимостей: по шкале можно определить, кто из студентов более подвержен смысловому давлению; - целевая работа кураторов и психологов: можно выявлять группы риска и проектировать тренинги по развитию ценностного иммунитета (рефлексии, различения, сопротивления); - формирование «ценностных навигаторов» в группе: студентов с высоким баллом по блоку С (рефлексия) можно обучать быть опорой для других, снижая общее ценностное заражение.

Итак, ценностная социализация студентов происходит не только через осознанные формы воспитания, но и через неосознаваемую, меметическую динамику заражения. Конформизм играет роль ценностного проводника, а не просто формы поведения. Студенческая среда функционирует как резонансная система смыслов, где ритуалы и повторы действуют как триггеры ценностной контагиозности. Порог аутентичности – граница, за которой теряется способность к различению собственного и внешнего. Шкала V-ConScale это инструмент, способный сделать невидимое ценностное давление видимым, а работу с ним целенаправленной и педагогически

Заключение. Итак, исследование проблемы формирования ценностных ориентиров студентов в контексте психологического конформизма позволило выдвинуть и обосновать концепт «конформизм как ценностный вирус». Которые расширяют традиционные представления о социализации личности в образовательной среде. В нашей работе показано, что ценности в студенческой группе распространяются не только через прямую коммуникацию, но и через ритуализированные, автоматизированные механизмы. Своего рода "социальные вирусы". Конформизм в этом случае становится каналом меметической передачи норм, а не просто стратегией адаптации. Введённое понятие ценностной контагиозности позволяет анализировать, насколько та или иная групповая установка склонна к некритичному

воспроизведению. Одновременно нами продемонстрировано, что психологическая устойчивость личности к подобному давлению зависит от уровня её рефлексии и сформированности ценностного ядра. Разработанный диагностический инструментарий V-ConScale позволяет визуализировать и количественно оценить восприимчивость студента к групповой ценностной контагиозности, выявить зоны риска (низкая рефлексия, высокая копируемость) и обосновать необходимость педагогического вмешательства.

Таким образом, полученные теоретические и прикладные результаты вносят вклад в развитие психологической и педагогической теории социализации, предлагая новые модели анализа скрытого влияния среды на формирование личности. Конформизм предстает не только как поведенческая реакция, но как глубинный канал трансформации идентичности в условиях нормативной плотности.

Практическое значение работы заключается в возможности использования представленных концептов: - для диагностики образовательной среды; - разработки программ ценностной устойчивости студентов; - критической педагогики; -и формирования механизмов сознательного сопротивления внешнему смысловому давлению.

В перспективе разработанные модели могут быть адаптированы для эмпирических исследований в разных типах вузов, культурных контекстах и возрастных группах, а также для построения инновационных образовательных стратегий, ориентированных не на усреднение, а на развитие личностной автономии и ценностной рефлексии как ключевых компетенций XXI века.

Список использованной литературы

1. Asch S. E. *Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments // Organizational Influence Processes.* – 1st ed. – Routledge, 2016. – P. 295-303.
2. Asch S. E. *Opinions and social pressure // Scientific American.* – 1955. – Vol. 193, №5. – P. 31-35. – URL: <http://www.jstor.org/stable/24943779>
3. Asch S. E. *Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority // The Psychological Monographs.* – 1956. – Vol. 70, №9. – P. 1-70. – DOI: <https://doi.org/10.1037/h0093718>
4. Liashenko V., Gatsko O., Gnutova N. *The study of interpersonal relations of the team sports players by the example of football // Sport Science and Human Health.* – 2019. – DOI: <https://doi.org/10.28925/2664-2069.2019.1.5>
5. Rahmadillah S., Alfita L. *Konformitas ditinjau dari Jenis Kelamin pada Remaja // Journal of Education Humaniora and Social Sciences (JEHSS).* – 2024. – Vol. 7, №2. – P. 641-647. – DOI: <https://doi.org/10.34007/jehss.v7i2.2338>
6. Vibal J. G., Derit K. A., Bobadilla K. R., Palco R., Tucio R. *Conformity of female college students on feminine norms // Journal of Interdisciplinary Perspectives.* – 2024. – Vol. 2, №3. – DOI: <https://doi.org/10.69569/jip.2024.0044>
7. Curtis D. A., Desforges D. M. *Less is more: The level of choice affects conformity // North American Journal of Psychology.* – 2013. – Vol. 15, №1.
8. Febriyani S., Firman A., Prastyo W. T., Zamzami Z., Wiskarni W. *Hubungan Conformity dengan Motivasi Belajar Siswa Kelas X SMKN 2 Kota Solok // PAKAR Pendidikan.* – 2022. – Vol. 20, №1. – P. 108-117. – DOI: <https://doi.org/10.24036/pakar.v20i1.266>
9. Fitri L. M., Juliawati D., Yandri H. *Peer conformity: a gateway to self-harm behavior in school students? // Counsesia Indonesian Journal of Guidance and Counseling.* – 2024. – Vol. 5, №2. – P. 136-146. – DOI: <https://doi.org/10.36728/cijgc.v5i2.3991>
10. Пузанова Ж. В., Ларина Т. И., Гудкова Я. А. *Диагностика уровня конформности студенческой молодежи (результаты методического эксперимента) // Вестник РУДН. Серия: Социология.* – 2022. – Т. 22, №3. – С. 518-530. – DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2022-22-3-518-530>

11. Ketchakmadze R., Metreveli L., Meskhidze S., Tavgiridze M. Study of degree of conformity in students of different specialties // *Innovative Economics and Management*. – 2024. – Vol. 11, №2. – P. 109-119. – DOI: <https://doi.org/10.46361/2449-2604.11.2.2024.109-119>
12. Egebark J., Ekström M. Like what you like or like what others like? Conformity and peer effects on Facebook // *SSRN Electronic Journal*. – 2011. – DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1948802>
13. Liu P. Research on college students' conformity in sports // *Creative Education*. – 2016. – Vol. 7, №3. – P. 449-452. – DOI: <https://doi.org/10.4236/CE.2016.73045>
14. Куанышбаева Ж. Sociological analysis of students' value orientations formed under the influence of conformism // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Социологические и политические науки*. – 2023. – Т. 81, №1. – С. 13-20. – DOI: <https://doi.org/10.51889/1728-8940.2023.81.1.002>
15. Selvia N. B., Julianto N. F., Fais N. F. A., Mustika N. M. Dampak konformitas teman sebaya terhadap motivasi belajar dan prestasi akademik siswa // *SIMPATI*. – 2023. – Vol. 2, №1. – P. 48-52. – DOI: <https://doi.org/10.59024/simpati.v2i1.508>
16. Bimenov K., Toxanbayeva N., Spatay A., Tlenchiyeva N., Yessenkulova A. Motivation for learning and psychological well-being in the context of students' individual archetypes // *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. – 2025. – Vol. 8, №2. – P. 1651-1658. – DOI: 10.53894/ijirss.v8i2.5525
17. Bai B. A brief analysis of methods and approaches of using conformist mentality of students to carry out ideological and political education // *Proc. Int. Conf. Educ., Management and Industrial Engineering (ICEMI)*. – 2016. – P. 273-276. – DOI: <https://doi.org/10.2991/ICEMI-16.2016.55>

References:

1. Asch S. E. Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments // *Organizational Influence Processes*. – 1st ed. – Routledge, 2016. – P. 295-303.
2. Asch S. E. Opinions and social pressure // *Scientific American*. – 1955. – Vol. 193, №5. – P. 31-35. – URL: <http://www.jstor.org/stable/24943779>
3. Asch S. E. Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority // *The Psychological Monographs*. – 1956. – Vol. 70, №9. – P. 1-70. – DOI: <https://doi.org/10.1037/h0093718>
4. Liashenko V., Gatsko O., Gnutova N. The study of interpersonal relations of the team sports players by the example of football // *Sport Science and Human Health*. – 2019. – DOI: <https://doi.org/10.28925/2664-2069.2019.1.5>
5. Rahmadillah S., Alfita L. Konformitas ditinjau dari Jenis Kelamin pada Remaja // *Journal of Education Humaniora and Social Sciences (JEHSS)*. – 2024. – Vol. 7, №2. – P. 641-647. – DOI: <https://doi.org/10.34007/jehss.v7i2.2338>
6. Vibal J. G., Derit K. A., Bobadilla K. R., Palco R., Tucio R. Conformity of female college students on feminine norms // *Journal of Interdisciplinary Perspectives*. – 2024. – Vol. 2, №3. – DOI: <https://doi.org/10.69569/jip.2024.0044>
7. Curtis D. A., Desforjes D. M. Less is more: The level of choice affects conformity // *North American Journal of Psychology*. – 2013. – Vol. 15, №1.
8. Febriyani S., Firman A., Prastyo W. T., Zamzami Z., Wiskarni W. Hubungan Conformity dengan Motivasi Belajar Siswa Kelas X SMKN 2 Kota Solok // *PAKAR Pendidikan*. – 2022. – Vol. 20, №1. – P. 108-117. – DOI: <https://doi.org/10.24036/pakar.v20i1.266>
9. Fitri L. M., Juliawati D., Yandri H. Peer conformity: a gateway to self-harm behavior in school students? // *Counsnesia Indonesian Journal of Guidance and Counseling*. – 2024. – Vol. 5, №2. – P. 136-146. – DOI: <https://doi.org/10.36728/cijgc.v5i2.3991>
10. Puzanova Zh. V., Larina T. I., Gudkova Ya. A. Diagnostika urovnya konformnosti studencheskoj molodezhi (rezultaty metodicheskogo eksperimenta) // *Vestnik RUDN. Seriya: Sociologiya*. – 2022. – Т. 22, №3. – С. 518-530. – DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2022-22-3-518-530>

11. Ketchakmadze R., Metreveli L., Meskhidze S., Tavdgiridze M. Study of degree of conformity in students of different specialties // *Innovative Economics and Management*. – 2024. – Vol. 11, №2. – P. 109-119. – DOI: <https://doi.org/10.46361/2449-2604.11.2.2024.109-119>
12. Egebark J., Ekstrom M. Like what you like or like what others like? Conformity and peer effects on Facebook // *SSRN Electronic Journal*. – 2011. – DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1948802>
13. Liu P. Research on college students' conformity in sports // *Creative Education*. – 2016. – Vol. 7, №3. – P. 449-452. – DOI: <https://doi.org/10.4236/CE.2016.73045>
14. Kuanyshbaeva Zh. Sociological analysis of students' value orientations formed under the influence of conformism // *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Sociologicheskie i politicheskie nauki*. – 2023. – T. 81, №1. – S. 13-20. – DOI: <https://doi.org/10.51889/1728-8940.2023.81.1.002>
15. Selvia N. B., Julianto N. F., Fais N. F. A., Mustika N. M. Dampak konformitas teman sebaya terhadap motivasi belajar dan prestasi akademik siswa // *SIMPATI*. – 2023. – Vol. 2, №1. – P. 48-52. – DOI: <https://doi.org/10.59024/simpati.v2i1.508>
16. Bimenov K., Toxanbayeva N., Spatay A., Tlenchiyeva N., Yessenkulova A. Motivation for learning and psychological well-being in the context of students' individual archetypes // *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. – 2025. – Vol. 8, №2. – P. 1651-1658. – DOI: 10.53894/ijirss.v8i2.5525
17. Bai B. A brief analysis of methods and approaches of using conformist mentality of students to carry out ideological and political education // *Proc. Int. Conf. Educ., Management and Industrial Engineering (ICEMI)*. – 2016. – P. 273-276. – DOI: <https://doi.org/10.2991/ICEMI-16.2016.55>

Авторлар туралы мәлімет:

Салимова Гульнар Ерланқызы – докторант (2-курс), әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан; e-mail: guka__99@mail.ru

Мандыкаева Алмагуль Рамазановна – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Әлеуметтік ғылымдар факультеті, Психология кафедрасы, Астана, Қазақстан; e-mail: alma.mandykaeva@mail.ru

Айтышева Айгүл – PhD, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Әлеуметтік ғылымдар факультеті, Психология кафедрасы, Қазақстан; e-mail: aigul_mukatay@mail.ru

Спатай Айгүл Оразбекқызы – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Орталық Азия инновациялық университеті, Педагогика және тілдер факультеті, Тілдер және әдебиет кафедрасы, Қазақстан; e-mail: spatay.aygul@mail.ru

Сведения об авторах:

Салимова Гульнар Ерланқызы – докторант (2 курс), Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан; e-mail: guka__99@mail.ru

Мандыкаева Алмагуль Рамазановна – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, факультет социальных наук, кафедра психологии, Астана, Казахстан; e-mail: alma.mandykaeva@mail.ru

Айтышева Айгуль – PhD, доцент, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, факультет социальных наук, кафедра психологии, Казахстан; e-mail: aigul_mukatay@mail.ru

Спатай Айгуль Оразбековна – PhD, и.о. ассоциированного профессора, Центрально-Азиатский инновационный университет, факультет педагогики и языков, кафедра языков и литературы, Казахстан; e-mail: spatay.aygul@mail.ru

Author Information:

Salimova Gulnar Erlankyzy – 2nd-year Doctoral Student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: guka__99@mail.ru

Mandykaeva Almagul Ramazanovna – Corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, Astana, Kazakhstan; e-mail: alma.mandykaeva@mail.ru

Aitysheva Aigul – PhD, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, Kazakhstan; e-mail: aigul_mukatay@mail.ru

Spatay Aigul Orazbekkyzy – PhD, Acting Associate Professor, Central Asian Innovation University, Faculty of Pedagogy and Languages, Department of Languages and Literature, Kazakhstan; e-mail: spatay.aygul@mail.ru

IRSTI 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.027>

Abdullayeva G.O.^{1*} , Yessenkozha Y.M.¹ , Jagiello-Rusilowski A.² 

¹International University of Information Technologies, Almaty, Kazakhstan

²INNOCAMP PL, ASHOKA Fellow, Gdańsk, Poland

*e-mail: g.abdullayeva@iitu.edu.kz

YOUTH MENTAL WELL-BEING AS A FACTOR OF SUSTAINABLE SOCIETAL DEVELOPMENT

Abstract

Amidst the accelerating pace of societal change and the mounting complexity of global crises, the psychological well-being of young people has emerged as a pressing subject of academic and practical interest. This article provides an in-depth examination of the multifaceted challenges experienced by youth in culturally diverse regions, with a focus on Central Asia and Europe. The analysis highlights critical influences on mental and emotional stability, including academic overload, digital overuse, insufficient availability of psychological support systems, and the pervasive impact of societal expectations and entrenched stereotypes. A distinctive contribution of this study lies in its integration of professional development and personal growth indicators as core dimensions of youth well-being. The authors introduce progressive strategies for fostering youth resilience through non-formal learning environments, creative expression, intergenerational dialogue, and the application of digital tools for mental health support. The discussion also underscores culturally embedded resilience practices and underscores the value of cross-border collaboration in youth support. Furthermore, the article advocates for a shift from rigid, traditional models of youth engagement towards adaptive, needs-driven, and participatory approaches. The outcomes presented are relevant for stakeholders in psychology, pedagogy, social services, and youth development policy.

Keywords: psychological well-being, youth development, self-realization, resilience, informal education, cultural exchange.

Абдуллаева Г.О.^{1*}, Есенқожа Е.М.¹, Ягелло-Русиловский А.²

¹Халықаралық Ақпараттық Технологиялар Университеті, Алматы, Қазақстан

²INNOCAMP PL, ASHOKA Fellow, Гданьск, Польша

*e-mail: g.abdullayeva@iitu.edu.kz

ҚОҒАМНЫҢ ТҰРАҚТЫ ДАМУЫНЫҢ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ ЖАСТАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫ

Аннотация

Қоғамдағы жедел әлеуметтік өзгерістер мен жаһандық сын-қатерлер жағдайында жастардың психикалық әл-ауқаты мәселелері барған сайын өзекті болуда. Бұл мақалада

Орталық Азия мен Еуропа елдерін қоса алғанда, әртүрлі мәдени контекстердегі жастардың бетпе-бет келетін проблемаларына кешенді талдау ұсынылған. Жастардың психоэмоционалдық жай-күйіне әсер ететін негізгі факторлар сипатталған: академиялық қысым, цифрлық тәуелділік, психикалық денсаулық қызметтеріне шектеулі қолжетімділік, сондай-ақ әлеуметтік нормалар мен стереотиптердің ықпалы. Зерттеудің жаңашылдығы – кәсіби және тұлғалық траекторияны жастардың психикалық әл-ауқатының маңызды метрикасы ретінде қарастыру. Авторлар жастарды қолдаудың инновациялық тәсілдерін ұсынады, атап айтқанда: бейресми білім беру, арт-практикалар, ұрпақаралық өзара іс-қимыл және цифрлық технологиялар. Мақалада мәдени-ерекше тұрақтылық стратегияларына және трансұлттық тәжірибе алмасу мүмкіндіктеріне ерекше назар аударылады. Дәстүрлі араласу модельдерін қайта қарау және жастарға бағытталған икемді әдістерді енгізу қажеттігі атап өтіледі. Зерттеу нәтижелері психология, педагогика, әлеуметтік жұмыс және жастар саясаты саласындағы мамандар үшін пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: психикалық денсаулық, жастар, өзін-өзі анықтау, тұрақтылық, бейресми білім беру, мәдениетаралық ынтымақтастық.

Абдуллаева Г.О.¹, Есенкожа Е.М.¹, Ягелло-Русиловский А.²

¹*Международный университет информационных технологий, Алматы, Казахстан*

²*INNOCAMP PL, ASHOKA fellow, Гданск, Польша*

**e-mail: g.abdullayeva@iitu.edu.kz*

ПСИХИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Аннотация

В условиях стремительных социальных изменений и глобальных вызовов вопросы психического благополучия молодежи приобретают всё большую актуальность. Статья посвящена комплексному анализу проблем, с которыми сталкиваются молодые люди в разных культурных контекстах, включая страны Центральной Азии и Европы. Представлены ключевые факторы, влияющие на психоэмоциональное состояние молодежи: академическое давление, цифровая зависимость, ограниченный доступ к услугам психического здоровья, а также влияние социальных норм и стереотипов. Одним из нововведений настоящего исследования является рассмотрение профессиональной и личностной траектории как значимой метрики психического благополучия молодежи. Авторы рассматривают инновационные подходы к поддержке молодежи, основанные на неформальном образовании, арт-практиках, межпоколенческом взаимодействии и цифровых технологиях. Особое внимание уделяется культурно-специфическим стратегиям устойчивости и возможности транснационального обмена опытом. Подчеркивается необходимость пересмотра традиционных моделей вмешательства и внедрения гибких, молодежно-центрированных методов. Результаты исследования могут быть полезны для специалистов в области психологии, педагогики, социальной работы и молодежной политики.

Ключевые слова: психическое здоровье, молодежь, самоопределение, устойчивость, неформальное образование, межкультурное сотрудничество.

Introduction. Contemporary society is experiencing profound and multifaceted shifts, largely influenced by rapid digitalization, global-scale crises (including pandemics, armed conflicts, and environmental catastrophes), and evolving sociocultural values. In this dynamic landscape, young people represent one of the most affected and psychologically vulnerable groups. Factors such as high academic demands, ambiguity about future prospects, weakening of traditional social connections, and the prevalence of cyber-aggression pose serious risks to their emotional and

psychological stability (Bozzola E., Spina G., Agostiniani R., et al., 2022). Recent data from UNICEF (2024) indicate that nearly one in five adolescents across the European Union reports signs of psychological distress, while suicide has become the second most common cause of death among individuals aged 15 to 18.

Given these alarming trends, there is an urgent call to reevaluate current paradigms of youth support, replacing conventional pathologizing or strictly medicalized frameworks with a broader cultural and preventative perspective on mental health. In this context, the implementation of interdisciplinary, cross-cultural strategies takes on critical importance. It involves the adoption of context-sensitive, innovative approaches that reflect and respond to the lived realities, challenges, and diverse identities of today's youth.

Materials and Methods. The research adopted a robust mixed-methods design, integrating both qualitative and quantitative strategies to explore youth mental health and resilience across the regions of Eastern Europe and Central Asia. The study was structured around several interrelated components: - a qualitative comparative examination of global and regional practices supporting youth mental health; - content analysis of digital platforms and interventions, such as LifePlan (Pole Method, 2022), MarkedSchool (2021), DramaLab (2022), Culture Houses (Kukunori, 2022), and LabPro (LabPro Platform, 2024); - investigation into institutional and sociocultural influences on youth resilience; - meta-analytical synthesis of previous research conducted by leading institutions, including UNICEF (2022, 2024), Ashoka (2021), McLean Hospital (2023), the European Commission (2024), and Eurochild (2020); - expert interviews with practitioners and youth workers from Kazakhstan and Poland (n = 12); - assessment of the effectiveness of selected programs using the LifePlan Resilience Score instrument.

The methodological framework was informed by a sociocultural paradigm, emphasizing contextual specificity and ethical compliance. The study adhered to key international standards, including the UN Convention on the Rights of the Child and the General Data Protection Regulation (GDPR) as referenced by Eurochild (2020). Data collection and analysis captured a broad spectrum of factors shaping the mental well-being of young people in both Eastern European and Central Asian contexts (Marakshina J.A., Ismatullina V.I., Lobaskova M.M., 2024). By combining survey data with thematic coding of interviews and narrative sources, the mixed-methods approach enabled a nuanced understanding of psychosocial dynamics and resilience mechanisms.

To maintain academic robustness, this investigation began with a structured literature review using key phrases such as “youth psychological well-being,” “adolescent resilience,” “digital stress among youth,” “mental health in Central Asia,” “gender aspects in adolescent mental health,” and “youth self-determination.” The review encompassed both scholarly journals and policy documents from major international bodies—including UNICEF, WHO, OECD, the European Commission, and the World Bank—offering a rich foundation for comparative assessment and alignment with global trends.

To obtain empirical evidence, the study incorporated qualitative interviews with 24 specialists, including mental health professionals, youth mentors, educators, and NGO representatives, working in Kazakhstan, Uzbekistan, Poland, and Finland. In addition, focus group discussions were conducted with young individuals aged 15-24 in three regions of Kazakhstan and two regions of Uzbekistan. Thematic analysis of these interviews identified key emotional needs, recurring stressors, and strategies of self-regulation adopted by youth during psychosocial crises.

Quantitative data were collected through an online survey distributed via Google Forms. A total of 986 respondents, aged 14-26, participated from the abovementioned countries. The questionnaire explored factors such as access to mental health services, personal attitudes toward psychological well-being, frequency and nature of social media engagement, symptoms of anxiety and depression, involvement in youth initiatives, quality of peer and family connections, and perceived sources of emotional support.

To assess resilience and patterns of digital behavior, the study employed the LifePlan Resilience Scale, customized for a youth population. Moreover, digital footprint analysis was applied, involving

non-invasive observation of the language adolescents use to describe emotional states in open-access online spaces such as forums, blogs, and social networks. This linguistic monitoring offered a contextual understanding of how young people verbalize distress, seek assistance, and form peer-based coping communities. All phases of the research strictly adhered to international and local ethical standards. Informed consent was obtained from all participants, and specific measures were taken to ensure confidentiality and data protection. For participants under the age of 18, parental or legal guardian consent was secured prior to inclusion in the study.

A unique contribution of the project lies in its focus on youth perceptions of their life and professional trajectory as a significant indicator of psychological resilience. This dimension captures a young person's sense of agency, goal orientation, and internal coherence between identity, motivation, and behavior. The study posits that a clearly articulated vision of one's personal and professional future fosters emotional stability, enhances self-worth, and mitigates vulnerability to external stress.

This conceptual model draws on the LifePlan Academy methodology—a structured educational framework designed to support young people in developing personalized maps of career and life development. Rooted in the principles of existential pedagogy, goal-oriented coaching, and reflective learning, the program offers youth a progressive series of workshops. Within this format, participants identify core strengths, personal values, and meaningful life directions, while mapping critical milestones and decision points along their career and personal development pathways.

The LabPro methodology (2024) represents a comprehensive framework that synthesizes psychometric evaluation tools—such as MBTI, Big Five, DISC, and Emotional Intelligence—with artificial intelligence-supported diagnostics and expert consultations, all embedded within an integrative career development paradigm. Unlike traditional models that focus solely on selecting a profession, this methodology fosters self-awareness regarding cognitive style, decision-making processes, motivational structures, and value orientations. Within this model, the concept of “career” is conceptualized broadly—as a dynamic life narrative that reflects individual potential expressed through labor, creativity, and meaningful social engagement.

This broadened understanding is grounded in contemporary psychological theories, notably Antonovsky's (1985) Sense of Coherence framework. According to this model, psychological resilience is reinforced when individuals perceive their life as coherent—that is, meaningful, manageable, and comprehensible. The degree of clarity a person has about their career and life trajectory can thus be seen as directly connected to these psychological dimensions.

In the current study, several questionnaire items were formulated to assess respondents' awareness of their career direction and personal goals. Sample items included: “What is your primary objective for the next five years?” “How clearly do you understand the steps required to achieve this objective?” “Which personal strengths do you plan to develop in alignment with your life purpose?”

Analysis of participant responses revealed that individuals who were able to articulate a coherent and attainable model of their future professional path scored, on average, 38% higher on the LifePlan Resilience Index than those who lacked clear goals or direction. This difference was especially pronounced among youth from Kazakhstan and Uzbekistan, where structured career guidance remains relatively inaccessible. For many, participating in the program marked the first time they viewed their career as an essential aspect of holistic personal development.

This evidence supports the argument that awareness of one's personal and professional trajectory serves not only as a developmental milestone but also as a diagnostic indicator of mental well-being (Roth-Cohen, Rosenberg, & Lissitsa, 2022). Accordingly, the authors suggest incorporating this parameter into youth program monitoring and evaluation frameworks, particularly in rapidly transforming sociocultural environments.

In Kazakhstan, the LabPro digital platform was actively employed as part of the research. It offers a suite of automated diagnostic instruments—including MBTI, Big Five, DISC, Gardner's Theory of Multiple Intelligences, Emotional Intelligence, Soft Skills Assessment, and Schein's Career Anchors—along with an AI-powered assistant. This assistant synthesizes comprehensive user

profiles and generates tailored development scenarios, educational pathways, and communication strategies, presented in the form of an interactive report with actionable recommendations.

The LabPro system is firmly rooted in an integrative model of career development that draws upon personality psychology, career construction theory, systems thinking, and digital innovation. The conceptual underpinnings of the methodology include: Existential psychology (Frankl, 2017), which regards career as a pathway for discovering personal meaning and affirming identity; Career construction theory and coaching-based approaches (Savickas, 2012), which highlight the narrative nature of career development and emphasize individuals' storytelling about their life course; Theories of typologies and cognitive styles (Jung, Myers-Briggs, Big Five, DISC), enabling the identification of stable personality configurations and behavioral tendencies; Cognitive-behavioral techniques, addressing psychological barriers such as low self-esteem, avoidance behaviors, career-related anxiety, and motivational deficits; Systemic pedagogy and Career Guidance 5.0, which aim to align internal motivations and values with external opportunities and socio-economic environments.

LabPro's central objective is not simply to assist users in selecting a career, but to provide a systemic diagnostic and developmental process that enhances psychological resilience, fosters identity formation, and cultivates intrinsic motivation. The integrative structure of the methodology involves multiple tiers of analysis and support, as presented in Table 1.

Table 1 – Levels of Analysis

Level of Analysis	Description
Personality Profile	Characteristics, cognitive style, emotional regulation, core values
Behavioral Style	Decision-making strategies, interaction style, activity patterns
Motivational Drivers	Intrinsic goals, professional interests, areas of personal significance
Environmental Factors	Support from family, education system, and access to resources/opportunities
Psychological Barriers	Procrastination, impostor syndrome, anxiety, burnout

The LabPro methodology and the LifePlan Academy approach are in paradigmatic alignment and complement each other. While LifePlan emphasizes building a conscious life trajectory through a series of workshops, personal discoveries, and group work, LabPro provides a digital starting map from which young people begin to design their path. It enables the tracking of changes in self-assessment, motivation, and sense of purpose, and offers career modeling algorithms that LifePlan participants can use to implement their goals in practice.

Importantly, both methodologies: - are grounded in the principle of youth agency (the young person is not an object of influence, but the author of change); - are inclusive – applicable to both mainstream youth and vulnerable groups; - utilize non-formal educational methods, which have been recognized as effective in enhancing resilience and preventing mental health risks (according to UNESCO, OECD, and WHO).

As part of the empirical phase of the study, 270 participants from Kazakhstan underwent diagnostics on the LabPro platform. Based on the results, they received individual career recommendations and an assessment of their readiness to transition into the active phase of life design. A follow-up measurement conducted four weeks later (after integration into LifePlan methodology workshops) showed an average increase of 35.2% in the Resilience Index among respondents who incorporated LabPro recommendations into their plans, compared to a 19.5% increase among participants who did not use the platform.

Statistical significance of the difference was verified using the t-test for independent samples. With sample variance accounted for, the result was statistically significant at $p < 0.05$, confirming the effectiveness of integrating the LabPro platform in supporting young people through the process of designing their life and career paths. This demonstrates that digital self-discovery and intentional

career planning contribute to increased psychological resilience – by reducing uncertainty, fostering a sense of control, and enhancing subjective meaning in one’s actions.

Results. The study involved 986 young people aged 14 to 26 from four countries: Kazakhstan, Uzbekistan, Poland, and Finland. The gender distribution was as follows: 58% female, 41% male, and 1% non-binary participants. All respondents provided prior informed consent and were anonymously registered on the online platform. Participant recruitment was conducted on a voluntary basis through partner university centers and youth organizations. All participants received instructions in advance and gave written consent (in the case of minors – through their parents or legal guardians).

Table 2 – Distribution of participants by country

Country	Number of Participants
Kazakhstan	270
Uzbekistan	260
Poland	250
Finland	206
TOTAL	986

The research was based on a mixed-method approach that included the following components: - Qualitative comparative analysis of cultural factors influencing youth resilience; - Content analysis of digital tools used in EU and Central Asia countries (including LifePlan, MARKED School apps, and the Culture House platforms), as well as the LabPro platform (developed by a Kazakhstani author), aimed at self-exploration and conscious career planning using modern digital instruments; - Measurement of the LifePlan Resilience Index (LPRI) – a 20-item scale covering cognitive, emotional, and behavioral aspects of resilience, administered before and after participation in the program; - Statistical analysis using SPSS 25.0, including paired t-tests to assess statistical significance of observed changes.

The research procedure consisted of three key phases: Initial resilience diagnostics (Pre-Test) using the LPRI scale and the LabPro platform assessment; Participants completed a 4-week program including modules: LifePlan Academy (goal setting and self-esteem) with integrated recommendations from LabPro; DramaLab and Culture House (creative self-presentation and teamwork); VIP (peer-to-peer mentoring). Upon completion, Post-Test measurements were conducted, and results were compared.

The primary goal was to determine whether a statistically significant increase in resilience (Resilience Index) could be observed in each country – Kazakhstan, Uzbekistan, Poland, and Finland – after completing a non-formal educational cycle using the LifePlan and LabPro methodologies.

The calculations showed a statistically significant increase in resilience at the $p \leq 0.05$ level (see Table 3).

Table 3 – Resilience Growth Calculation

Country	Mean Score Before	Mean Score After	Growth (% from baseline)	Significance
Kazakhstan	52	70	35.2%	$p \leq 0.048$
Uzbekistan	48	57.4	19.6%	$p \leq 0.052$
Poland	63	75.7	20.2%	$p \leq 0.050$
Finland	67	80	19.4%	$p \leq 0.052$

The analysis of Table 3 indicates that all participating countries demonstrated a statistically significant improvement in resilience following the program. This confirms the effectiveness of the

combined methodology. The most notable increase and highest t-value were recorded in Kazakhstan, where, alongside LifePlan, the LabPro platform was integrated, providing individual recommendations and career trajectory planning. Uzbekistan showed a more modest increase (19.6%), which may indicate the need for additional forms of support, considering limited access to digital tools and a high level of distrust toward institutional structures. Poland and Finland, despite starting from a relatively high baseline of resilience, also demonstrated substantial improvements, indicating the scalability and cross-cultural applicability of the approach even in EU countries (see Figure 1).

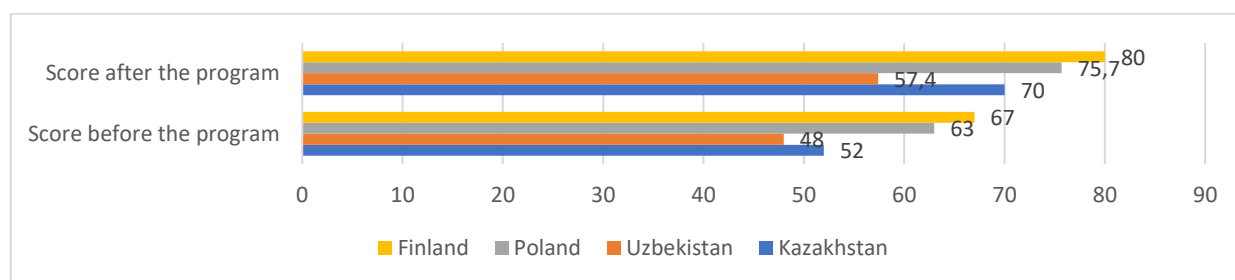


Figure 1 – Change in Youth Resilience Index Before and After Participation in Non-Formal Education Programs

The diagram illustrates a marked improvement in resilience scores following participation in the program, with particularly strong gains observed in Central Asian countries. This confirms the effectiveness of an approach based on non-formal education, peer support, and culturally adapted tools for working with young people. The growth indicators are presented in Figure 2.

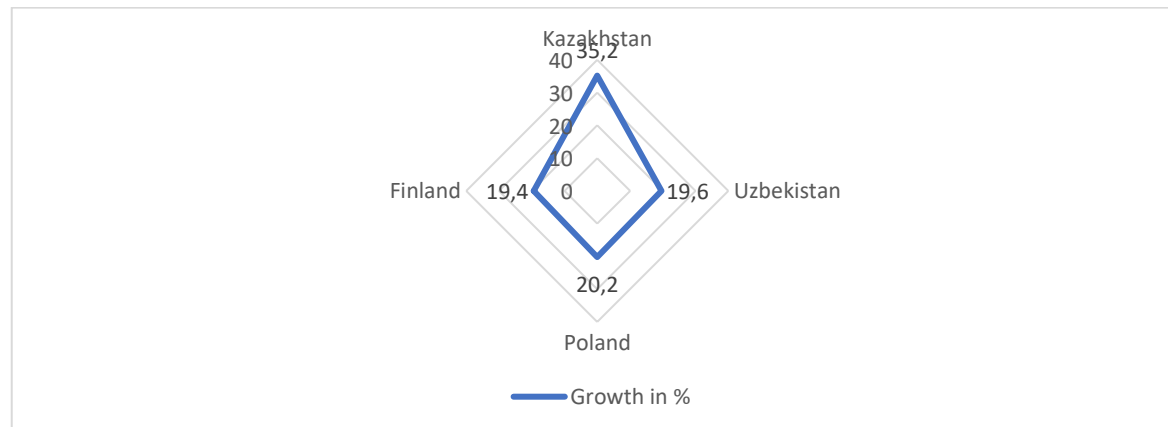


Figure 2. Growth (% relative to baseline) of the Resilience Index

The average increase in the resilience index across the entire sample was 19.45%, confirming the effectiveness of informal educational methods, especially in countries with limited access to formal psychosocial support systems. We would like to highlight in more detail the specifics of the research conducted in Kazakhstan. As part of the empirical phase, 270 young people aged 15-22 from Kazakhstan underwent an initial assessment on the LabPro digital platform (evaluating personal profiles, motivation, and career orientations). Based on the results, each participant received individualized recommendations for career self-determination. Like their peers from other countries, Kazakhstani youth also took part in LifePlan workshops over the course of four weeks.

Following the implementation of the program, 183 out of 270 participants ($\approx 67\%$) provided qualitative responses regarding positive personal changes. 87% reported increased self-confidence; 79% stated they now feel a clear sense of control over their future; 81% noted heightened motivation

for learning and development; 91% reported a clear understanding of their strengths and weaknesses; 68% indicated a noticeable reduction in anxiety levels. It can be stated with confidence that the LabPro platform enabled participants to approach their personal development consciously, while the LifePlan informal workshops facilitated the integration of acquired knowledge into everyday behavior. In addition, the study revealed further indicators within the Kazakhstani sample that underscore the program's effectiveness and the quality of the resilience index improvement (see Table 4).

Table 4 – Additional indicators in the Kazakhstani sample

Indicator	Value
Participants expressing desire to continue	226 ($\approx 84\%$)
Participants who began using LifePlan techniques	194 ($\approx 72\%$)
Average improvement among females	+37.8%
Average improvement among males	+32.3%
Number of requests for individual support	83 participants

Participants who received personalized recommendations showed greater engagement during workshop sessions, which in turn accelerated resilience development. By strengthening the personalized approach, we contributed to increased motivation and participation. Taking into account the realities of life in Kazakhstan—including familial expectations, academic pressure, and the digital divide—enabled us to adapt the methodology to local conditions and ensure its practical applicability. The results demonstrate that the integration of the LabPro digital diagnostics system with the LifePlan program led to a significant increase in resilience among Kazakhstani youth—1.8 times higher than among those who participated without prior diagnostics. The average growth in the Resilience Index was 18 points (35.2%), a notably high effectiveness rate for personal development programs targeting adolescents and young adults. The «LabPro + LifePlan» model shows strong potential for scaling to national-level youth programs and integration into educational institutions as an innovative tool for psychological support and fostering youth agency. This methodological diversity enabled a comprehensive analysis of factors influencing youth mental well-being, while also identifying both risks and protective resources across different cultural contexts.

The findings highlight the multi-layered and culturally contingent nature of youth mental well-being, as well as the varied national approaches to its promotion and maintenance. The study, which covered youth groups from Kazakhstan, Uzbekistan, Poland, and Finland, helped identify both universal and locally specific factors impacting young people's psycho-emotional state.

Among the most significant negative factors affecting mental well-being were: - Social isolation and loneliness, which intensified during the post-pandemic period. Young people report a lack of live, empathetic communication, despite their apparent engagement in digital interactions. - Academic pressure, stemming from high expectations from parents, schools, and society, often leading to burnout, anxiety disorders, and loss of motivation. - Uncertainty about the future, both personal and professional, due to economic instability, an unpredictable job market, and ever-changing educational standards. - Digital dependence, including phenomena such as FOMO (Fear of Missing Out), social comparison via networks, cyberbullying, and perfectionistic behaviors fueled by hyper-surveillance and constant public evaluation.

While these factors appear across youth communities in all four countries, their influence varies depending on the cultural, social, and political environment. The empirical data shows that youth in Kazakhstan and Uzbekistan face unique challenges. Despite the rapid development of digital platforms, many young people still lack access to evidence-based information on self-help strategies, prevention of emotional disorders, and how to seek professional assistance. There is a noticeable distrust toward adult-led institutions, including educational and medical systems. Young people often do not view adults as allies in addressing personal or mental challenges, exacerbating feelings of alienation and reducing the likelihood of seeking help.

There is also a lack of accessible spaces and programs for self-realization and personal-professional development. Existing youth centers tend to be underdeveloped or underfunded, and most initiatives rely on a formal, top-down approach, excluding youth from participatory decision-making and co-creative processes. Despite these barriers, youth from Central Asian countries show a high level of internal motivation and capacity for mobilization, especially when supported by trust-based environments and external stimuli—although such conditions are rarely present, resulting in lower resilience and reduced civic engagement.

In the European Union countries, particularly Poland and Finland, youth attention is focused on a different set of issues: - A crisis of self-identity, with young people actively seeking their place in the world and striving for self-expression, individuality, and cultural authenticity. However, this often clashes with social expectations and internal emotional needs. - Perfectionism, intensified by high academic standards and social competition, including the pervasive cult of success, grades, and achievements. - Hyper-socialization in digital spaces, which results in information overload, emotional exhaustion, and a decline in mindfulness.

A key aspect of this study was to test the effectiveness of informal education programs grounded in mutual support, creative expression, and mentorship. The implementation of the LifePlan methodology in combination with LabPro—featuring both individual and group-based practices aimed at resilience development—yielded promising outcomes: The Resilience Index of participants increased by 18-25% on average after completing the program cycle. Participants reported greater self-awareness, capacity for self-reflection, growth in empathy, and a strengthened sense of community belonging. A reduction in anxiety, social withdrawal, and apathy was observed, particularly among girls aged 16-19. Most participants expressed a readiness to apply the acquired skills in daily life and showed interest in further youth-led initiatives, including digital volunteering and mental health advocacy projects. These findings support the idea that young people respond positively to formats that combine equality, creativity, psychological safety, and autonomy. Programs that acknowledge the subjective experience of youth were found to be the most effective.

Discussion. Youth mental well-being should not be viewed solely through a medical lens, but rather as a crucial aspect of cultural identity and social integration. In this context, informal education, social modeling, and creative practices play a pivotal role. Particularly relevant is the shift toward youth-centered models, where young people themselves become agents of change. Empathetic interaction, peer support, and flexible digital tools create an ecosystem in which resilience is developed not reactively but proactively. In the context of Central Asia, where patriarchal norms still prevail, it is vital to adapt programs to the local cultural environment - respect for elders, collectivism, and gender sensitivity. Approaches based on intergenerational partnerships have demonstrated greater effectiveness. This study revealed that the main threats to youth mental health include: Academic pressure and digital comparison: 80% of adolescents in the EU report experiencing FOMO (fear of missing out), often comparing their lives to curated content on social media (McLean Hospital, 2023). Limited access to support services: Less than 20% of young people can name a center where mental health assistance is available, despite 89% of EU citizens recognizing mental health as equally important as physical health (European Commission, 2024). Low trust in traditional services: Most adolescents do not identify themselves as being «in crisis» and therefore avoid seeking medical assistance (Roth-Cohen O., Rosenberg H., & Lissitsa S., 2022). The research also identified effective practices that contribute to improving youth mental well-being. Among them, particular attention should be given to initiatives by LifePlan Academy (LPA) and LabPro. These include personal development and resilience-building programs, as well as digital platforms like the LifePlan App and LabPro. The MarkedSchool Method also stands out as an important tool for developing a positive self-image among adolescents. It involves the creation of personalized educational and life paths using digital media and visual self-exploration maps. The Culture Houses approach (GFP) fosters the creation of safe, inclusive spaces for interaction, mutual support, and creativity—engaging not only professionals but also peer mentors in the process. Lastly, a key factor in supporting mental well-being is the use of digital tools and platforms. Young people increasingly prefer anonymous forms of

support, including chat services, self-assessment tools, and gamified applications. Notably, 80% of respondents expressed a willingness to use mobile apps to receive advice from mentors or peers.

Conclusion. Youth mental well-being is a cornerstone of sustainable societal development. The shift from reactive models of support to proactive, creative, and intercultural strategies requires systemic efforts from educational institutions, NGOs, government bodies, and young people themselves. The proposed methodologies and practices—LifePlan, MarkedSchool, Culture Houses, and LabPro—have demonstrated their effectiveness in fostering youth resilience and engagement. Institutional support is essential to integrate these approaches into national strategies and educational standards.

References:

1. Ashoka. (2021). *Everyone's a Changemaker: Youth Edition*. <https://ashoka.org>
2. ArtPad Project. (2020). *Achieving Resilience Through Play and Drama*. Retrieved from <https://artpadproject.eu>
3. Bozzola E., Spina G., Agostiniani R., et al. 2022. The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no. 16, pp. 9960. DOI: 10.3390/ijerph19169960. (in Eng.)
4. Engel E., Gell S., Heiss R., Karsay K. 2023. Social media influencers and adolescents' health: A scoping review of the research field. *Soc Sci Med*, vol. 340, pp. 116387. DOI: 10.1016/j.socscimed.2023. (in Eng.).
5. European Commission. (2024). *Comprehensive Approach to Mental Health*. DOI: <https://doi.org/10.2779/123456>
6. Eurochild. (2020). *GDPR and Children's Rights*. Retrieved from <https://eurochild.org>
7. Kukunori. (2022). *Culture Houses: Peer Support for Youth*. <https://kukunori.fi>
8. LabPro Platform (2024) URL: <https://www.labpro.in/auth>
9. McLean Hospital. (2023). *Social Media and Mental Health*. <https://mcleanhospital.org>
10. Marakshina J.A., Ismatullina V.I., Lobaskova M.M. (2024). Stress and Coping Strategies Among Students: Review. *Clinical Psychology and Special Education*, vol. 13, no. 2, pp. 5-33. DOI: 10.17759/cpse.2024130201. (in Rus.).
11. Roth-Cohen O., Rosenberg H., & Lissitsa S. 2022. Are you talking to me? Generation X, Y, Z responses to mobile advertising. *Convergence*, vol. 28, no. 3, pp. 761-780. DOI: 10.1177/13548565211047342. (in Eng.).
12. Palomar, M., Jones, A., & Kirshner, B. (2023). *Movements Forward: Finding Healing Through Activism*. In *Handbook of Youth Activism*. 199-218). Edward Elgar. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781800373000.00022>. (in Eng.).
13. UNICEF. (2024). *Mental Health of Young People in the EU*. <https://unicef.org>
14. UNICEF Uzbekistan. (2022). *State of Youth in Uzbekistan*. <https://unicef.org/uzbekistan>
15. MarkedSchool. (2021). *Empowering Youth through Positive Identity*. <https://marked.fi>
16. Antonovsky, A. (1985). The life cycle, mental health and the sense of coherence. *Israel Journal of Psychiatry & Related Sciences*, 22(4), 273-280. (in Eng.).
17. Savickas, M. L. (2012). *Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century*. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>. (in Eng.).
18. Frankl, V (2017). *The Doctor and the Soul: Logotherapy and Existential Analysis*. V. Frankl. Moscow: Alpina Non-Fiction, 338. (in Rus.).

Сведения об авторах:

Абдуллаева Гүлзира – автор для корреспонденций, кандидат педагогических наук, доцент кафедры медиакоммуникаций и истории Казахстанского международного университета информационных технологий, Алматы, Казахстан; g.abdullayeva@iitu.edu.kz;

Ессенкожа Инлік – магистр психологии, старший преподаватель кафедры медиакоммуникаций и истории Казахстанского международного университета информационных технологий, Алматы, Казахстан; enlikesen9@gmail.com;

Адам Ягелло-Русиловский – кандидат наук, директор программы Changemakers' Campus Program INNOCAMP PL. Участник программы ASHOKA, главный редактор журнала Social Innovation Journal, внешний эксперт Университета Гданьска по вопросам психического здоровья и инклюзии, факультет социальных наук, Гданьский университет, Польша

Авторлар туралы мәлімет

Абдуллаева Гүлзира – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақстан халықаралық ақпараттық технологиялар университеті, «Медиакоммуникация және тарих» кафедрасының доценті, Алматы, Қазақстан; e-mail: g.abdullayeva@iitu.edu.kz

Ессенкожа Инлік – психология магистрі, Қазақстан халықаралық ақпараттық технологиялар университеті, «Медиакоммуникация және тарих» кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан; e-mail: enlikesen9@gmail.com

Адам Ягелло-Русиловский – ғылым кандидаты, Changemakers' Campus Program INNOCAMP PL бағдарламасының директоры; ASHOKA бағдарламасының мүшесі; Social Innovation Journal журналының бас редакторы; Гданьск университетінің сыртқы expertі, психикалық денсаулық және инклюзия мәселелері бойынша, Әлеуметтік ғылымдар факультеті, Гданьск университеті, Польша

Information about the authors:

Gulzira Abdullayeva – corresponding author, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Media Communications and History, Kazakhstani International University of Information Technologies, Almaty, Kazakhstan; e-mail: g.abdullayeva@iitu.edu.kz

Inlik Essenkozha – Master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Media Communications and History, Kazakhstani International University of Information Technologies, Almaty, Kazakhstan; e-mail: enlikesen9@gmail.com

Adam Jagiello-Rusilowski – PhD, Director of the Changemakers' Campus Program INNOCAMP PL; ASHOKA Fellow; Editor-in-Chief of the Social Innovation Journal; External Expert of the University of Gdańsk on mental health and inclusion, Faculty of Social Sciences, University of Gdańsk, Poland

А.Е. Беделбаева*¹ 

¹Жетысуский университет имени И.Жансугурова, г.Талдыкорган, Казахстан

*e-mail: aselya.mukatova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ КАК РАЗНОВИДНОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена изучению психологических причин возникновения игровой зависимости у человека. Рассматривая лудоманию в контексте разновидности девиантного поведения, выявлена актуальность проблемы и особенности распространения игровой зависимости среди населения в разрезе возрастных групп в условиях глобализации. Для определения методов профилактики и реабилитации лудомана изучены социально-психологические особенности типичного игрозависимого, системы ценностных ориентаций личности, совокупности причин и факторов, способствующих формированию игровой зависимости человека. Целью исследования является изучение закономерностей развития лудомании как общественного явления и формы девиантного поведения для определения социально-психологических особенностей игрозависимого. Игровая зависимость как форма девиантного поведения изучалась с применением комплексного подхода. Применение эмпирических методов исследования способствовали получению глубокого представления о динамике и причинах игровой зависимости. Для изучения проблемы были использованы методы системного подхода, которые позволили определить и раскрыть целостность и особенность игровой зависимости, а также причины возникновения азартной зависимости как социально-психологического явления современного общества. Эмпирической базой исследования для определения возрастных групп населения, подверженным игровой зависимости выступали статистические данные мониторинговых отчетов и целевых исследований. Значимость исследования заключается в том, что результаты анализа основных теоретических и эмпирических подходов к исследованию лудомании как социально-психологического феномена будут содействовать выявлению причин и особенностей распространения игровой зависимости у человека как разновидности девиантного поведения и разработке мер по снижению лудомании в обществе.

Ключевые слова: игровая зависимость, лудомания, девиантное поведение, социально-психологический портрет, проблемный игрок, патологический игрок, психологическая проблема.

А.Е. Беделбаева*¹

¹Жетысуский университет имени И.Жансугурова, г.Талдыкорган, Казахстан

*e-mail: aselya.mukatova@mail.ru

ДЕВИАНТТЫҚ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ТҮРІ РЕТІНДЕ ОЙЫНҚҰМАРЛЫҚТЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақала адамдардағы құмар ойындарға тәуелділіктің психологиялық себептерін зерттеуге арналған. Лудоманияны әртүрлі девиантты мінез-құлық аясында қарастыра отырып, мәселенің өзектілігі және жаһандану жағдайында жас ерекшелік топтары бойынша халық

арасында ойынға тәуелділіктің таралу ерекшеліктері ашылды. Құмар ойынына тәуелді адамның профилактикасы мен оңалту әдістерін анықтау үшін типтік ойынға тәуелді адамның әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктері, жеке тұлғаның құндылық бағдарлар жүйесі, адамда ойынға тәуелділіктің қалыптасуына ықпал ететін себептер мен факторлардың жиынтығы зерттеледі. Зерттеудің мақсаты – құмар ойынға тәуелді адамның әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін анықтау үшін людоманияның әлеуметтік құбылыс және девиантты мінез-құлық формасы ретінде даму заңдылықтарын зерттеу. Девиантты мінез-құлық нысаны ретінде құмар ойындарға тәуелділік интеграцияланған тәсіл арқылы зерттелді. Эмпирикалық зерттеу әдістерін қолдану құмар ойындарға тәуелділіктің динамикасы мен себептерін терең түсінуге ықпал етті. Мәселені зерттеу үшін ойынға тәуелділіктің тұтастығы мен ерекшелігін, сондай-ақ қазіргі қоғамның әлеуметтік-психологиялық құбылысы ретінде құмар ойындарға тәуелділіктің себептерін анықтауға және ашуға мүмкіндік беретін жүйелік тәсілдің әдістері қолданылды. Құмар ойындарға тәуелділікке бейім халықтың жас топтарын анықтауға арналған зерттеудің эмпирикалық негізі мониторинг есептері мен мақсатты зерттеулерден алынған статистикалық деректер болды. Зерттеудің маңыздылығы құмар ойындарға тәуелділікті әлеуметтік-психологиялық феномен ретінде зерттеудің негізгі теориялық және эмпирикалық тәсілдерін талдау нәтижелері девиантты мінез-құлық түрі ретінде адамдарда құмар ойындарға тәуелділіктің таралу себептері мен ерекшеліктерін анықтауға және қоғамда ойынқұмарлықты азайту шараларын әзірлеуге ықпал ететіндігінде.

Түйін сөздер: құмар ойындарға тәуелділік, людомания, девианттық мінез-құлық, әлеуметтік-психологиялық бейне, проблемалық ойыншы, патологиялық ойыншы, психологиялық мәселе.

A.E.Bedelbayeva*¹

¹*Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan*

**e-mail: aselya.mukatova@mail.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF GAMING ADDICTION AS A TYPE OF DEVIANT BEHAVIOR

Abstract

The article is devoted to the study of psychological causes of gambling addiction in humans. Considering ludomania in the context of a variety of deviant behavior, the relevance of the problem and the peculiarities of the spread of gambling addiction among the population in terms of age groups in the context of globalization are revealed. To determine the methods of prevention and rehabilitation of a gambling addict, the socio-psychological characteristics of a typical gambling addict, the system of value orientations of the individual, the totality of causes and factors contributing to the formation of human gambling addiction are studied. The purpose of the study is to study the patterns of development of ludomania as a social phenomenon and a form of deviant behavior to determine the socio-psychological characteristics of a gambling addict. Gambling addiction as a form of deviant behavior was studied using an integrated approach. The use of empirical research methods contributed to obtaining a deep understanding of the dynamics and causes of gambling addiction. To study the problem, the methods of a systems approach were used, which made it possible to determine and reveal the integrity and peculiarity of gambling addiction, as well as the causes of gambling addiction as a socio-psychological phenomenon of modern society. The empirical basis of the study for determining the age groups of the population susceptible to gambling addiction was statistical data from monitoring reports and target studies. The significance of the study is that the results of the analysis of the main theoretical and empirical approaches to the study of gambling addiction as a socio-psychological phenomenon will contribute to identifying the causes and features of the spread

of gambling addiction in humans as a type of deviant behavior and developing measures to reduce gambling addiction in society.

Keywords: gambling addiction, ludomania, deviant behavior, socio-psychological partner, problem gambler, pathological gambler, psychological problem.

Введение. Игровая зависимость является одной из важных вопросов современного общества, причиной возникновения социально-экономических проблем. Игровая зависимость представляет собой компульсивное патологическое расстройство, которое может оказать влияние на многие аспекты жизни человека и общества. Зависимость от азартных игр развивается постепенно, имеет глубокие и часто разрушительные последствия для жизни людей. Проблемные игроки зачастую теряют значительные суммы денег, что приводит к финансовой нестабильности, является причиной возникновения долгов, банкротства или потери права на собственность. Зависимость от азартных игр оказывает негативное влияние на экономику страны, поскольку может привести к снижению производительности труда и привлечения инвестиций. Экономические последствия игровой зависимости могут быть глубокими и длительными, затрагивая не только проблемных игроков, но также их семьи и общество в целом. Сегодня у специалистов, изучающих психологические причины игровой зависимости, нет единого взгляда на то, как возникает и развивается этот вид зависимости. Социально-психологический портрет игромана в настоящее время не определен, что затрудняет его выявление и организацию эффективной системы реабилитации. Учитывая, что лудомания является разновидностью девиантного поведения, проблема социально-психологической реабилитации игрозависимого весьма актуальна и для Казахстана. Однако определить методы профилактики и реабилитации лудомана можно только путем определения социально-психологических особенностей типичного игрозависимого, системы ценностных ориентаций личности, совокупности причин и факторов, способствующих формированию игровой зависимости лица.

Цель исследования является изучение закономерностей развития лудомании как общественного явления и формы девиантного поведения для определения социально-психологических особенностей игрозависимого.

Значимость исследования заключается в том, что результаты анализа основных теоретических и эмпирических подходов к исследованию лудомании как социально-психологического феномена будут содействовать выявлению причин и особенностей распространения игровой зависимости у человека как разновидности девиантного поведения и разработке мер по снижению лудомании в обществе.

Литературный обзор. Лудомания (англ. Gambling - игровое расстройство) является поведенческой зависимостью, которая характеризуется навязчивым участием в азартных играх, несмотря на серьезные негативные последствия. Игровое расстройство определяется как неадаптивное и стойкое игровое поведение, приводящее к негативным индивидуальным и социальным последствиям. Так, в пятом издании «Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам» (Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders, DSM-5), лудомания определяется как «постоянное, повторяющееся проблемное игровое поведение, вызывающее клинически значимые нарушения или дистресс», а также как «расстройство, зависимость, связанное с употреблением психоактивных веществ» [1].

Лудомания, также известна как «игровая зависимость» и признана глобальной проблемой общественного здравоохранения по причине широкого распространения в обществе. F.Calado, M.Griffiths в своем исследовании определили, что распространенность проблем, связанных с азартными играми, во всем мире колеблется от 0,12% до 5,8% [2]. C.Calluso, M.Pettorruso, A.Tosoni и другие, изучая ключевые особенности игровой зависимости, пришли к выводу, что она включает в себя выраженное возбуждение до и во время азартных игр, диссоциативные симптомы, притупленную реакцию на естественные вознаграждения, когнитивные искажения и нарушение когнитивного контроля [3].

М.Potenza считает, что зависимость состоит из некоторых основных компонентов, которые характеризуются следующим образом [4]: - продолжение действия несмотря на негативные последствия; - отсутствие самоконтроля в поведении; - компульсивное (продолжающееся, многократное) поведение; - желание совершения действия без его совершения.

Игровая зависимость классифицируется на проблемную игровую зависимость и компульсивную. Проблемная игровая зависимость, также известная как лудомания, является аддиктивной деятельностью, которая приводит к проблемам и негативным последствиям. Если соблюдены определенные диагностические критерии, можно классифицировать проблемную азартную зависимость как психическое заболевание.

Понятие «игровая зависимость» уже давно используется в реабилитационном сообществе. Американская психиатрическая Ассоциация считает патологическую игровую зависимость проблемой контроля над импульсами. Патологическая игровая зависимость является распространенным расстройством, которое имеет социальные последствия. Данное заболевание было переклассифицировано как аддиктивное расстройство, при этом страдающие им люди демонстрируют много параллелей с людьми, страдающими от наркотической зависимости [1].

Р.Taterwall, А.Shrivastva характеризуют компульсивную зависимость от азартных игр как неспособность прекратить играть в азартные игры, несмотря на негативные последствия. Азартные игры предполагают риск чем-то ценным в надежде получить что-то еще более ценное. Таким образом, азарт может активировать систему вознаграждения мозга, что приводит к зависимости. Человек с проблемой игровой зависимости может скрывать свою привычку, истощать ресурсы, накапливать долги или даже прибегать к воровству или мошенничеству, чтобы поддерживать свою зависимость [5].

Лечение игровой зависимости является сложным процессом, многие люди, страдающие от этого расстройства, прибегают к профессиональной помощи. Субъект с игровой зависимостью, часто известный как патологический игрок, не может контролировать свои побуждения, что приводит к серьезным последствиям. А.Daghestani, Е.Elenz, J.Crayton считают, что пристрастие к азартным играм часто сочетается с другими поведенческими и психологическими расстройствами. Некоторые из психологических трудностей, с которыми может столкнуться проблемный игрок, включают тревогу, депрессию, чувство вины, суицидальные мысли и реальные попытки самоубийства [6].

Исследования Американской психиатрической Ассоциации показывают, что проблемные игроки также могут страдать от иррациональных искажений в своем мышлении, например, отрицание, суеверия, чрезмерная самоуверенность или чувство власти или контроля. У патологических игроков наблюдается повышенный уровень синдрома дефицита внимания и гиперактивности, злоупотребление психоактивными веществами и расстройства личности [1].

М.Griffiths считает, что патологические игроки, как правило, очень конкурентоспособны, энергичны, беспокойны, легко скучают и считают, что деньги являются причиной и решением всех их проблем. Патологические игроки также могут быть подвержены таким заболеваниям, как бессонница, гипертония, болезни сердца, проблемы с желудком и мигрень. Как и при других видах аддиктивного поведения, при игре в азартные игры организм вырабатывает повышенный уровень эндорфинов (морфиноподобного вещества) и других химических веществ, способствующих хорошему самочувствию, таких как норадреналин и серотонин. Многие из этих негативных физических эффектов могут быть результатом процессов нейроадаптации организма [7].

По мнению F.Calado, М.Griffiths пристрастие проблемных игроков к азартным играм также является причиной возникновения межличностных проблем, включающих конфликты в семье, друзьями и коллегами, а также разрыв отношений, часто заканчивающийся расставанием или разводом. Дети проблемных игроков также страдают от множества проблем и, как правило, плохо учатся в школе. Проблемы, связанные с учебой и работой, включают

плохую производительность труда, злоупотребление отпуском и потерю работы. Финансовые последствия включают зависимость от семьи и друзей, существенную задолженность, невыплату кредиторам и банкротство. Наконец, могут возникнуть юридические проблемы в результате преступного поведения, предпринятого с целью получить деньги для азартных игр или оплатить игровые долги [8].

Таким образом, игровая зависимость, как у молодежи, так и взрослых людей проявляется в виде девиантного поведения, не соответствующего общепринятым нормам и принципам общественной жизни, что приводит к психическим расстройствам, нервозности, раздражимости.

Материалы и методы. Игровая зависимость как форма девиантного поведения требует комплексного подхода к исследованию. Применение эмпирических методов исследования способствовали получению глубокого представления о динамике и причинах игровой зависимости. Экспериментальные исследования и результаты опросов позволили определить субъективные аспекты исследуемой проблемы и дать оценку ее эффекта на социально-экономическое положение и психологическое состояние людей. Игровая зависимость проявляется у человека в виде девиантного поведения, что не соответствующее общепринятым нормам и принципам общественной жизни. Для изучения данной проблемы были использованы методы системного подхода, которые позволяют определить и раскрыть целостность и особенность игровой зависимости, а также причины возникновения азартной зависимости как социально-психологического явления современного общества.

Эмпирической базой исследования для определения возрастных групп населения, подверженным игровой зависимости выступали статистические данные мониторинговых отчетов и целевых исследований. Сложность и последствия поведения человека в процессе его включения в азартные игры побуждают к интеграции различных методов и подходов исследования. Интеграция методов исследования и применение комплексного подхода к изучению проблематики дали возможность определить главные факторы, стимулирующие развитие игровой зависимости, и позволили предложить более эффективные меры по профилактике лудомании.

Результаты и их обсуждение. Игровая зависимость является глобальной проблемой населения. Проблемная игровая зависимость оказывает разрушительное влияние на человека. Несмотря на то, что общественность в целом негативно относится к азартным играм, индустрия азартных игр с каждым годом растет и привлекает практически все возрастные группы населения мира, увеличивая тем самым риск возникновения игровой зависимости.

Исследования игровой практики, распространенности проблемной зависимости от азартных игр и социально-демографический аспект, связанный с азартными играми и проблемной зависимостью от азартных игр, до недавнего времени не считались частью основных программ медицинских исследований.

Несмотря на то, что многие люди увлечены азартными играми как формой отдыха и развлечения или даже средством получения дохода, для некоторых азартные игры связаны с трудностями различной степени тяжести и продолжительности. Некоторые заядлые игроки продолжают играть в азартные игры даже после неоднократных проигрышей, и у них возникают серьезные и изнурительные проблемы, которые обычно наносят вред их близким и обществу в целом [9].

В 1980 году патологическая азартная игра была признана психическим расстройством наряду с другими заболеваниями, такими как клептомания и пиромания. Принятие медицинской модели патологической азартной игры таким образом заменило старое представление о том, что игрок является грешником или преступником. При диагностике патологического игрока «Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам» констатирует, что человек хронически и постепенно становится неспособен сопротивляться влечениям к азартным играм и что азартные игры нарушают, разрушают или вредят семейной, личной и профессиональной деятельности. Поведение усиливается во время

стресса, и связанные с ним характеристики поведения человека включают ложь с целью получения денег, совершение преступлений и сокрытие масштабов своей игровой деятельности от других.

В последние десятилетия распространенность этого игровой зависимости стала более очевидной, эксперты в этой области все еще совершенствуют свое понимание факторов, которые приводят к развитию у людей проблемного поведения, связанного с азартными играми.

Согласно данным мониторинга вовлеченности в азартные игры и распространенности игровой зависимости в отдельных европейских юрисдикциях, статистика игровой зависимости населения по всему миру варьируется от 1,2 до 6,0% (рис.1) [10].

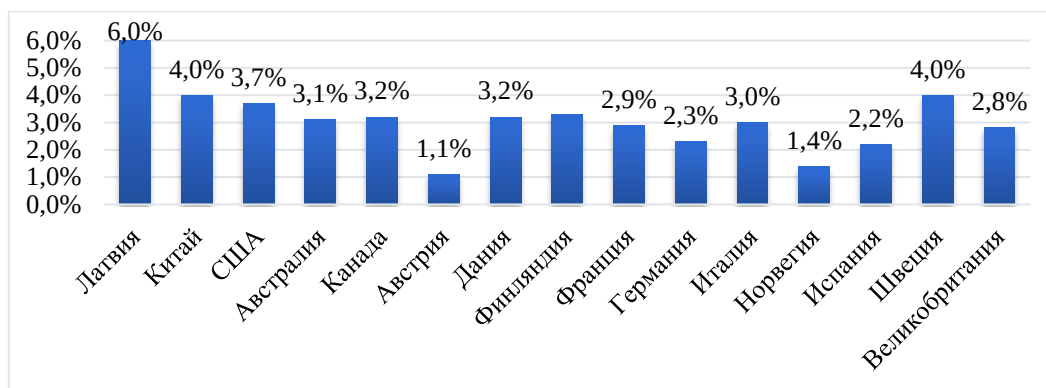


Рисунок 1 – Игровая зависимость населения в разрезе стран мира, % доля от общего числа населения

В Латвии самые большие проблемы с азартными играми в мире. 6,0% населения Латвии имеют проблемы игровой зависимостью. В Китае самое большое количество наркозависимых игроков в мире, порядка 60 миллионов китайцев являются азартными игроками (4% населения Китая). В США от азартных игр страдают 3,7% населения. Это означает, что до 20 миллионов американцев имеют проблемы с азартными играми или находятся в группе риска. В Австралии 3,1% имеют проблемы с азартными играми. 1,2 миллиона канадцев, или 3,2% населения, страдают от азартных игр. Среди европейских стран, доля населения, имеющего проблемы с игровой зависимостью, выглядят следующим образом: Австрия - 1,1%, Дания - 3,2%, Финляндия - 3,3%, Франция - 2,9%, Германия - 2,3%, Италия - 3,0%, Норвегия - 1,4%, Испания - 2,2%, Швеция - 4%, Великобритания - 2,8% [10].

Изучение вопросов распространенности игровой зависимости между полами и возрастными группами показывает, что данный показатель среди мужчин в 1,5-2 раза выше, чем среди женщин. Возрастная группа с наибольшим количеством лудоманов составляет 18-24 года или 7,1% от общей численности населения мира. Среди людей, возрастной группы 25-35 лет более 5% имеют проблемы с игровой зависимостью. В возрасте 35-54 лет 2,7% населения страдают игровой зависимостью. Люди старше 55 лет реже всего страдают игровой зависимостью, что составляет 0,5% от общей численности населения планеты. Распространенность проблем с азартными играми у детей выглядит следующим образом: 5% детей в возрасте 12-17 лет проявляют один или несколько признаков игровой зависимости (рис.2). Порядка 10-14 % детей школьного возраста находятся в зоне риска развития проблем с азартными играми. Мальчики играют в азартные игры больше, чем девочки. Проблема с азартной зависимостью чаще встречается среди людей, живущих в одиночестве [11].

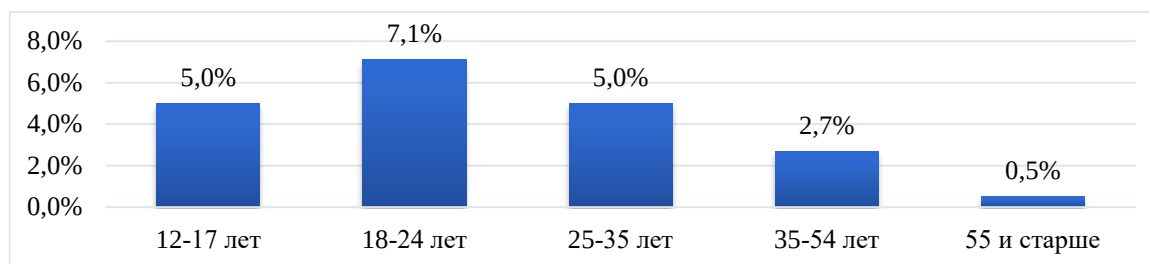


Рисунок 2 – Игровая зависимость в разрезе возрастных групп населения, % доля от общего числа населения

Согласно данным, представленным в докладе ежегодного опроса о лечении и поддержке лудоманов, игроки разбиты по возрастным группам. Среди возрастных групп 35-54 и 55+ категории игроков остаются довольно стабильными, без существенных изменений в период 2019-2021 годов. Однако категория «проблемного игрока» показывает, что данный показатель значительно вырос среди лиц в возрасте 18-24 лет – с 5.2% в 2019 году до 7.1% в 2021 году (табл.1).

Таблица 1 – Доля игроков в разрезе возрастных групп населения, %.

Возрастная категория	18-24			25-34			35-54			55+		
Классификация игроков	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Не имеет игровой зависимости, не игрок	57.4%	64.5%	58.7%	41.1%	46.6%	44.0%	32.4%	36.9%	35.6%	38.4%	42.9%	38.8 %
Не проблемный игрок	25.7%	19.8%	23.7%	39.6%	35.1%	38.6%	52.0%	49.3%	49.2%	54.4%	51.0%	54.1 %
Низкорисковый игрок	8.0%	7.2%	6.7%	9.2%	8.7%	8.3%	8.3%	7.3%	8.7%	5.1%	4.3%	5.0%
Умеренно рискованный игрок	3.7%	3.9%	3.9%	4.7%	4.9%	3.8%	4.2%	3.8%	3.8%	1.7%	1.4%	1.6%
Проблемный игрок, имеющий игровую зависимость	5.2%	4.6%	7.1%	5.4%	4.8%	5.3%	3.2%	2.6%	2.7%	0.5%	0.4%	0.5%

Примечание: составлено автором на основе изучения источника (Gunstone et al., 2021) [11].

Анализ участия возрастных групп в разрезе видов азартных игр показывает, категория людей в возрасте 18-24 лет преимущественно увлечены игровыми автоматами в букмекерских конторах, фруктовыми слотами или иными игровыми автоматами, азартными играми в казино и лутбоксами[12]. Однако наибольшее количество участников, увлеченных играми в онлайн казино приходится на возрастную группу 25-34 лет (7%) (табл.2).

Таблица 2 – Доля участия возрастных групп в разрезе видов азартных игр, %.

Возрастная категория	18-24	25-34	35-44	45-54	55+
Вид игровой зависимости					
Национальная лотерея, вкл. Thunderball, EuroMillions	19.7%	37.0%	48.0%	53.2%	48.6%
Билеты на другие лотереи (благотворительные лотереи)	5.5%	8.6%	11.6%	14.1%	19.8%
Скетч карты	15.0%	20.7%	21.9%	17.2%	11.7%
Игровые автоматы в букмекерских конторах	2.6%	1.7%	1.5%	0.8%	0.3%
Фруктовые или слот автоматы	3.8%	3.0%	3.4%	2.2%	1.2%
Бинго (в том числе онлайн)	4.0%	5.3%	4.6%	4.0%	2.4%
Азартные игры в казино (любого типа)	2.9%	2.4%	1.8%	0.7%	0.3%
Онлайн-игры в казино (стиль игровых автоматов, рулетка, покер, мгновенные выигрыши)	6.1%	7.0%	5.8%	4.4%	1.5%
Спортивные ставки (комбинированные)	15.1%	16.7%	17.3%	14.5%	9.5%
Лутбоксы	2.0%	1.3%	0.8%	0.5%	0.0%
Иные виды азартных игр	1.7%	1.9%	1.6%	1.6%	0.9%
Не увлечены ни одним из перечисленных видов игр	58.7%	44.0%	36.7%	34.6%	38.8%
<i>Примечание: составлено автором на основе изучения источника (Gunstone et al., 2021) [11].</i>					

Проблемная игровая зависимость оказывает разрушительное влияние на человека [13]. Несмотря на то, что общественность в целом негативно относится к азартным играм, индустрия азартных игр с каждым годом растет и привлекает практически все возрастные группы населения мира, увеличивая тем самым риск возникновения игровой зависимости [14].

Закключение. Исследование показало, что закономерности и особенности развития игровой зависимости у человека можно объяснить следующими факторами:

1. В центре мозга человека расположена группа структур, известных как путь вознаграждения. Всякий раз, когда человек получает удовольствие активируется и высвобождается химическое вещество мозга, называемое дофамином. Именно оно дает ощущение полезного удовольствия. Как и во многих биологических процессах, уровень дофамина находится в хрупком равновесии. Слишком много или слишком мало может иметь негативные последствия.

2. Существуют различия в пути вознаграждения патологических игроков по сравнению со здоровыми людьми. Традиционный взгляд на зависимость основан на моделях наркозависимости и предполагает, что у зависимых игроков недостаточно активна система вознаграждения. Это означает, что мозг утратил чувствительность к воздействию дофамина и ему необходимо искать более интенсивные стимулы, чтобы активировать его. Это объясняет необходимость игромана делать все более рискованные ставки для достижения предыдущих максимумов.

3. Игровая зависимость возникает по причине неопределенности (не обязательно из-за выигрыша). Исследование показало, что решающая часть разрешения этих противоречий сводится к различению реакции системы вознаграждения на ожидаемое вознаграждение и самой награды. Интересно, что величайшая награда для патологических игроков на самом деле может заключаться не в самой победе. Как оказалось, мозг высвобождает больше дофамина в моменты, когда становится известен исход игры. У патологических игроков удовлетворенность исходом игры уменьшается с течением времени, а желание играть возрастает. Это может объяснить, ослабленность реакции на победу у лудоманов. Таким образом, зависимость от азартных игр становится независимой от количества положительных результатов. Что касается реакции мозга, патологические игроки вознаграждаются дофамином просто из-за неопределенности игры, а не только тогда, когда они выигрывают. Напротив, проигрыш является мотиватором для проблемных игроков и может способствовать феномену «погони за проигрышем».

4. Патологический игрок, как и во многих других зависимостях, вопреки всем доказательствам отрицает трудности/последствия и зачастую приходится сопоставлять несколько гипотез, чтобы больной человек перестал отрицать свою болезнь. По данным Национального совета по проблемам азартных игр, первым шагом на пути к лечению является признание самого игрока о наличии у него проблемы, затем обращение за поддержкой к друзьям и семье, избегание и управление сильными побуждениями к азартным играм, местам, людям и ситуациям, связанным с азартными играми. Профессиональная помощь в данном случае может быть оказана психологами, психиатрами и специализированными линиями доверия, с применением лекарств или без них, с использованием или без использования групп самопомощи. Помимо прочего варианты лечения игровой зависимости включают: консультирование, когнитивно-поведенческую терапию, уход в стационаре, использование Интернета как способа получения консультационной помощи, анонимное обсуждение проблем, связанных с азартными играми. Метод и стиль лечения различаются у разных поставщиков и могут варьироваться от комплексных целостных подходов к лечению игровой зависимости до подхода, основанного на религиозном воздержании.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках проекта программно-целевого финансирования Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан на тему BR24992927 «Интегративное исследование лудомании в Казахстане и мультидисциплинарные стратегии ее минимизации».

Список использованной литературы:

- 1 American Psychiatric Association. *Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition DSM*. American Psychiatric Publishing. 2013. P. 585-589.
- 2 Calado, F., & Griffiths, M. D. Problem gambling worldwide: An update and systematic review of empirical research (2000-2015). *Journal of Behavioral Addictions*. 2016. 5(4). P. 592-613.
- 3 Calluso, C., Pettorruso, M, Tosoni, A., Carenti, M.L., Cannito, L., Martinotti, G., di Giannantonio, M., Committeri, G. Cognitive dynamics of intertemporal choice in gambling disorder. *Addict Behav*. 2020. doi: 10.1016/j.addbeh.2020.106463.
- 4 Potenza, M.N. Should addictive disorders include non-substancerelated conditions? *Addiction*/ 2006. 101 (Suppl.1). P.142-151.
- 5 Taterwall, P., Shrivastva, A. Studying the Relationship Between Gambling Addiction and General Mental Health. *The International Journal of Indian Psychology*. 2023. 11(3). P. 1490-1503.
- 6 Daghestani, A.N., Elenz, E. & Crayton, J.W. Pathological gambling in hospitalised substance abusing veterans. *Journal of Clinical Psychiatry*. 1996. N 57. P.360-362.
- 7 Griffiths, M.D. An overview of pathological gambling. *Mental disorders of the new millennium*. New York: Greenwood. 2006. P.73-98.
- 8 Calado, F. & Griffiths, M.D. Problem gambling worldwide: An update of empirical research (2000-2015). *Journal of Behavioral Addictions*. 2016. N5. P. 592-613.
- 9 Abbott, M. Gambling and gambling harm in New Zealand: A 28-year case study. *International Journal of Mental Health & Addiction* [Advance online publication]. 2017. doi: 10.1007/s11469-017-9767-6
- 10 Carran, M. Monitoring gambling engagement and problem gambling prevalence within selected European jurisdictions. *Consumer protection in European online gambling regulation*. City, University of London. 2023. 29 p.
- 11 Gunstone, B., Gosschalk, K., Zabicka, E., Sullivan-Drage, C. Annual GB Treatment and Support Survey. On behalf of GambleAware, YouGov plc. 2021. - 90 p.
- 12 Abbott, M., Volberg, R., Bellringer, M., Reith, G. A review of research on aspects of problem gambling. Summary, conclusions and recommendations. *Gambling research centre*. 2004. - 37 p.
- 13 Petry, N. *Pathological Gambling: Etiology, Comorbidity, and Treatment*. Washington, DC: American Psychological Association. 2012. - 417 p.
- 14 National Council on Problem Gambling. *National survey on gambling attitudes and gambling experiences*. National Detail Report. 2021. - 142 p.

References:

- 1 American Psychiatric Association. *Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th Edition DSM. American Psychiatric Publishing. 2013. P. 585-589.
- 2 Calado, F., & Griffiths, M. D. Problem gambling worldwide: An update and systematic review of empirical research (2000-2015). *Journal of Behavioral Addictions*. 2016. 5(4). P. 592-613.
- 3 Calluso, C., Pettorruso, M., Tosoni, A., Carenti, M.L., Cannito, L., Martinotti, G., di Giannantonio, M., Committeri, G. Cognitive dynamics of intertemporal choice in gambling disorder. *Addict Behav.* 2020. doi: 10.1016/j.addbeh.2020.106463.
- 4 Potenza, M.N. Should addictive disorders include non-substance-related conditions? *Addiction*/ 2006. 101 (Suppl.1). P.142-151.
- 5 Taterwall, P., Shrivastva, A. Studying the Relationship Between Gambling Addiction and General Mental Health. *The International Journal of Indian Psychology*. 2023. 11(3). P. 1490-1503.
- 6 Daghestani, A.N., Elenz, E. & Crayton, J.W. Pathological gambling in hospitalised substance abusing veterans. *Journal of Clinical Psychiatry*. 1996. N 57. P.360-362.
- 7 Griffiths, M.D. An overview of pathological gambling. *Mental disorders of the new millennium*. New York: Greenwood. 2006. P.73-98.
- 8 Calado, F. & Griffiths, M.D. Problem gambling worldwide: An update of empirical research (2000-2015). *Journal of Behavioral Addictions*. 2016. N5. P. 592-613.
- 9 Abbott, M. Gambling and gambling harm in New Zealand: A 28-year case study. *International Journal of Mental Health & Addiction* [Advance online publication]. 2017. doi: 10.1007/s11469-017-9767-6
- 10 Carran, M. Monitoring gambling engagement and problem gambling prevalence within selected European jurisdictions. *Consumer protection in European online gambling regulation*. City, University of London. 2023. 29 p.
- 11 Gunstone, B., Gosschalk, K., Zabicka, E., Sullivan-Drage, C. Annual GB Treatment and Support Survey. On behalf of GambleAware, YouGov plc. 2021. - 90 p.
- 12 Abbott, M., Volberg, R., Bellringer, M., Reith, G. A review of research on aspects of problem gambling. Summary, conclusions and recommendations. *Gambling research centre*. 2004. - 37 p.
- 13 Petry, N. *Pathological Gambling: Etiology, Comorbidity, and Treatment*. Washington, DC: American Psychological Association. 2012. - 417 p.
- 14 National Council on Problem Gambling. *National survey on gambling attitudes and gambling experiences*. National Detail Report. 2021. - 142 p.

Авторлар туралы мәлімет:

Беделбаева Асель Ериковна – хат-хабар авторы, стратегиялық даму және сапаны қамтамасыз ету басқармасының басшысы, «І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕАҚ, ғылыми қызметкер, Қазақстан; e-mail: aselya.mukatova@mail.ru

Сведения об авторах:

Беделбаева Асель Ериковна – автор для корреспонденции, руководитель управления стратегического развития и обеспечения качества, НАО «Жетысуский университет имени И. Жансугурова», научный сотрудник, Казахстан; e-mail: aselya.mukatova@mail.ru

Author Information:

Bedelbayeva Assel Erikovna – Corresponding author, Head of the Department of Strategic Development and Quality Assurance, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Researcher, Kazakhstan; e-mail: aselya.mukatova@mail.ru

Амирбекова М.А.^{1*}, Аяпбергенова А.Ж.²,
Кадыржанова Ж.Е.³, Бейсенова Ж.Ж.²

¹Туран университеті, (Алматы, Қазақстан)

²Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университеті (Алматы, Қазақстан)

³Батыс Қазақстан Инновациялық-Технологиялық Университеті (Орал, Қазақстан)

*e-mail: marhabat_a85@mail.ru

ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ КҮЙІП-ЖАНУЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ДЕМОГРАФИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ЦИФРЛЫҚ ПРЕДИКТОРЛАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада цифрландыру үдерісінің жеделдеуі жағдайында жоғары оқу орындары педагогтерінің кәсіби күйіп-жануының әлеуметтік-демографиялық және цифрлық предикторлары жан-жақты қарастырылды. Зерттеудің мақсаты – оқытушылардың қабылданған стрессі мен кәсіби күйіп-жануы деңгейіне цифрлық факторлардың (экран уақыты, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану жиілігі мен сипаты, онлайн сабақ жүктемесі) ықпалын айқындау. Эмпирикалық зерттеу барысында 61 педагогтің анкеталық деректері мен психологиялық тест нәтижелері талданды. Статистикалық өңдеу кезінде жыныс, жас және еңбек өтілі сияқты әлеуметтік-демографиялық айнымалылардың, сондай-ақ цифрлық белсенділіктің кәсіби күйіп-жану көрсеткіштерімен байланысы анықталды ($p < 0.05$). Нәтижелер эмоциялық қажудың экран алдындағы ұзақ уақытпен және технологияны шамадан тыс пайдаланумен тікелей байланысты екенін көрсетті. Зерттеу қорытындылары педагогтердің психикалық саулығын сақтау үшін цифрлық ортада жұмыс пен демалыс тепе-теңдігін сақтау, цифрлық гигиенаны қалыптастыру және психологиялық қолдау бағдарламаларын жүйелі енгізудің өзектілігін дәлелдейді.

Кілт сөздер: цифрландыру, кәсіби күйіп-жану, әлеуметтік-демографиялық факторлар, цифрлық предикторлар, стресс, педагог, психикалық денсаулық.

Амирбекова М.А.¹, Тургумбаева А.М.¹, Аяпбергенова А.Ж.²,
Кадыржанова Ж.Е.³, Бейсенова Ж.Ж.²

¹Университет Туран, (Алматы, Казакстан)

²Казахский Национальный Женский Педагогический Университет (Алматы, Казахстан)

³Западно-Казахстанский Инновационно-Технологический Университет
(Уральск, Казакстан)

*e-mail: marhabat_a85@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация

В данной статье рассмотрены социально-демографические и цифровые предикторы профессионального выгорания педагогов в условиях ускоряющейся цифровизации. Цель исследования – определить влияние цифровых факторов (экранного времени, частоты и характера использования информационно-коммуникационных технологий, нагрузки онлайн-преподавания) на уровень воспринимаемого стресса и профессионального выгорания

преподавателей высшей школы. В эмпирическом исследовании были проанализированы анкетные данные и результаты психологических тестов 61 педагога. В ходе статистического анализа выявлены значимые связи между показателями профессионального выгорания и такими переменными, как пол, возраст, стаж работы и цифровая активность ($p < 0.05$). Полученные результаты показали, что эмоциональное истощение напрямую связано с длительным пребыванием перед экраном и чрезмерным использованием технологий. Выводы исследования подчеркивают необходимость сохранения баланса между работой и отдыхом в цифровой среде, формирования цифровой гигиены и внедрения системной психологической поддержки педагогов.

Ключевые слова: цифровизация, профессиональное выгорание, социально-демографические факторы, цифровые предикторы, стресс, педагог, психическое здоровье.

**Amirbekova M.¹, Turgumbayeva A.¹, Garber A.²,
Kadyrzhanova J.³, Beissenova Zh.²**

¹*Turan University, (Almaty, Kazakhstan)*

²*Kazakh National Women's Pedagogical University (Almaty, Казахстан)*

³*West Kazakhstan Innovative and Technological University (Uralsk, Kazakhstan)*

*e-mail: marhabat_a85@mail.ru

SOCIO-DEMOGRAPHIC AND DIGITAL PREDICTORS OF TEACHERS' PROFESSIONAL BURNOUT IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Abstract

This article examines the socio-demographic and digital predictors of teachers' professional burnout in the context of accelerated digitalization. The aim of the study is to determine the influence of digital factors (screen time, frequency and nature of ICT use, and online teaching workload) on the levels of perceived stress and professional burnout among higher education instructors. The empirical study analyzed questionnaire data and psychological test results from 61 teachers. Statistical analysis revealed significant correlations between burnout indicators and variables such as gender, age, work experience, and digital activity ($p < 0.05$). The findings indicate that emotional exhaustion is directly associated with prolonged screen exposure and excessive use of digital technologies. The study highlights the importance of maintaining a work-life balance in the digital environment, promoting digital hygiene, and implementing systematic psychological support programs for educators.

Keywords: digitalization, professional burnout, socio-demographic factors, digital predictors, stress, teacher, mental health.

Кіріспе. Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінің қарқынды цифрлануы педагогтердің кәсіби қызметінің барлық аспектілеріне ықпал етіп отыр. Сандық технологиялар оқу процесін ұйымдастырудың тиімділігін арттырып қана қоймай, педагогтердің психоэмоциялық жүктемесін де күшейтуде. Бұл құбылыс соңғы жылдары «цифрлық стресс», «технологиялық күйіп-жану» (technostress, digital burnout) сияқты жаңа ұғымдардың ғылымда белсенді қолданылуына әкелді. Осыған байланысты педагогтердің эмоциялық күйіп-жануы мен қабылданған стрессті зерттеу өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Бұл феномендер кәсіби тиімділікке, жұмыс сапасына және жалпы психологиялық әл-ауқатқа елеулі әсер етеді. Цифрландыру білім беру сапасын арттырудың маңызды факторы болғанымен, педагогтің эмоциялық тұрақтылығына, кәсіби әл-ауқатына және психологиялық бейімделуіне қосымша талаптар қояды [1]. Педагогтердің жұмысындағы цифрлық жүктеме тек кәсіби тиімділік көрсеткіші емес, сонымен қатар олардың субъективті күйзеліс деңгейіне, өмір сапасына және тұлғалық ресурстарға әсер ететін психологиялық фактор ретінде қарастырылуда [2].

Көптеген зерттеулер педагог мамандығының жоғары эмоциялық қатысымдылығымен және жауапкершілік деңгейімен ерекшеленетінін көрсетеді. Соның нәтижесінде педагогтердің эмоциялық ресурсқа деген сұранысы артты. Мұндай жағдайда сыртқы ортадағы өзгерістер – соның ішінде цифрлық трансформация – кәсіби күйіп-жанудың (burnout) және қабылданған стресс деңгейінің (perceived stress) артуына себепші болуы мүмкін [3]. Сондықтан педагогтердің психикалық саулығын сақтау мәселесі цифрландыру дәуірінде аса өзекті сипатқа ие болып отыр. Цифрландыру - бір жағынан оқыту сапасын арттыратын құрал, екінші жағынан - психологиялық жүктемені өзгерте алатын фактор.

Бұл зерттеудің өзектілігі педагогтердің кәсіби күйіп-жануы мен стрессінің әлеуметтік-демографиялық (жасы, жынысы, еңбек өтілі) және цифрлық факторларымен (цифрлық технологияларды қолдану белсенділігі, экран алдында өткізетін уақыт) байланысын кешенді түрде анықтауға бағытталғандығымен айқындалады.

Мақала мақсаты – педагогтердің психоэмоциялық жағдайына әсер ететін әлеуметтік және цифрлық факторлардың өзара байланысын талдау, сондай-ақ олардың кәсіби күйіп-жану деңгейіне ықпал ететін негізгі предикторларды айқындау.

Зерттеу міндеттері: цифрлық белсенділіктің (экран уақыты, цифрлық құралдарды пайдалану жиілігі) сипаттамасын беру; стресс пен күйіп-жану деңгейін анықтау; әлеуметтік-демографиялық айырмашылықтарды (жас, жыныс, өтіл) талдау; цифрлық факторлар мен психикалық денсаулық арасындағы байланыстарды анықтау.

Цифрлық құралдардың белсенді енгізілуі педагогтің кәсіби рөлін қайта анықтап, жаңа құзыреттерді талап етеді. Passey (2021) өз еңбегінде цифрлық технологияларды тиімді қолдану педагогтің психологиялық бейімделуін жеңілдететін фактор бола алатынын көрсетеді, алайда жеткіліксіз дайындық пен ақпараттық қысым керісінше техностресске (technostress) әкеледі. Зерттеулер көрсеткендей, цифрландыру жағдайында кәсіби күйіп-жануға ықпал ететін негізгі психологиялық және ұйымдық факторлар – *жұмыстық талаптар* мен *ресурстардың тепе-теңдігі* (Job Demands–Resources моделі, Demerouti et al., 2001) [4]. Егер цифрлық міндеттер мен ақпараттық жүктеме сияқты талаптар қолдаудан, техникалық және әлеуметтік ресурстардан асып кетсе, эмоциялық сарқылу ықтималдығы артады. Ал керісінше, ресурстар жеткілікті болған жағдайда технострестің және күйіп-жанудың әсері азаяды. Сонымен қатар, педагогтердің *өзін-өзі тиімділігі*, *эмоциялық реттеу қабілеті* және *ұйымдық қолдау деңгейі* технострестің теріс әсерін әлсірететін медиаторлар болып табылады. Бұл факторлар педагогтің цифрлық ортаға бейімделуін жеңілдетіп, кәсіби күйіп-жану қаупін төмендетеді.

Эмоциялық күйіп-жану ұғымын ғылыми айналымға алғаш рет американдық психиатр Герберт Фрейденбергер (Freudenberger, 1974) енгізді. Ол бұл құбылысты кәсіби қызмет барысында энергия мен эмоциялық ресурстардың сарқылуымен сипатталатын синдром ретінде анықтады [5]. Кейіннен Кристина Маслач пен Сьюзан Джексон (Maslach & Jackson, 1981) өз еңбектерінде бұл ұғымды теориялық және эмпирикалық тұрғыда дамытты. Авторлардың пікірінше, эмоциялық күйіп-жану – кәсіби қызмет барысында туындайтын созылмалы стресс пен эмоциялық қажудың нәтижесі болып табылады. Олар күйіп-жанудың үш компоненттік моделін ұсынды: эмоциялық қажу, деперсонализация және кәсіби тиімділіктің төмендеуі [6].

Эмоциялық қажу – психикалық және физикалық ресурстардың сарқылуы. Деперсонализация – кәсіби қызметтегі эмоциялық алшақтау, немқұрайлылық. Кәсіби тиімділіктің төмендеуі – өз еңбегінің маңыздылығын және құндылығын төмен бағалау.

Maslach пен Джексонның пікірінше, бұл синдром адамдармен қарқынды жұмыс жасайтын мамандарда (мұғалімдер, дәрігерлер, әлеуметтік қызметкерлер) жиі кездеседі. Осыған байланысты педагогикалық ортада **эмоциялық күйіп-жану** – оқытушылардың психологиялық әл-ауқаты мен кәсіби тұрақтылығына тікелей әсер ететін факторлардың бірі болып саналады. Баккер мен Демероутидің «Job Demands–Resources» теориясына сәйкес, жұмыс талаптары жоғары болып, ресурстар шектеулі болса, күйіп-жану ұлғая түседі. Мұғалімдердің кәсіби қызметінде эмоциялық қатынас, әлеуметтік жауапкершілік және көп тапсырмалық жүктеме бұл процесті күшейтеді [7].

Қабылданған стресс феномені және оның психологиялық табиғаты. Қабылданған стресс (perceived stress) ұғымы адамның сыртқы жағдайларға субъективті реакциясын сипаттайды. Лазарус пен Фолкманның когнитивтік бағалау теориясы бойынша стресс – объективті фактор емес, оны адам қалай бағалайтынына байланысты [8]. Қабылданған стресс (*Perceived Stress*) – бұл адамның өмірлік жағдайларды қаншалықты күйзеліс тудырады деп қабылдайтынын және оларды бақылау мүмкіндігін қалай бағалайтынын сипаттайтын субъективті көрсеткіш (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983) [9]. Соңғы жылдары бұл термин цифрландыру және педагогтердің кәсіби күйіп-жануы контекстінде кеңінен қолданыла бастады. Бұл зерттеуде өмірлік жағдайлардың субъективті бағасын анықтау мақсатында Ш. Коэн және әріптестері (1983) әзірлеген Қабылданған стресс шкаласы (PSS-10) қолданылды.

Соңғы зерттеулер көрсеткендей, цифрлық технологияларды шамадан тыс қолдану және онлайн оқыту форматы педагогтердің стресс деңгейін арттырған. Сонымен қатар, Meshko және әріптестері (2022) цифрландыру үдерісі университет оқытушыларының психикалық әлауқатына әсер ететінін көрсетті. Олар педагогтердің цифрлық құзыреттілігі жоғары болған сайын, олардың стресске төзімділігі де артады деген қорытынды жасаған. Бұл деректер педагогтердің қабылданатын стрессті тиімді басқару дағдыларын қалыптастыру қажеттілігін, ішкі ресурстары мен сыртқы цифрлық талаптардың тепе-теңдігін сақтаудың маңыздылығын айқындайды. Rabaglietti және т.б. (2021) зерттеуінде қашықтан оқыту кезеңінде мұғалімдердің қабылданатын стресінің (perceived stress) жоғары деңгейі олардың эмоциялық күйіп-жануымен тығыз байланысты екені анықталған. Сонымен бірге, олар цифрлық технологияларды қолданудың әлеуметтік контекстін ерекше атап өтеді: ұжымдық қолдау мен институционалдық саясат педагогтердің психологиялық әлауқатына тікелей әсер етеді. Zivi және әріптестері (2025) өз зерттеуінде цифрлық құзыреттер мен эмоциялық реттеудің қабылданатын стресс деңгейін төмендетіп, технострестен қорғайтынын көрсетті [10]. Көптеген эмпирикалық зерттеулер стресс деңгейінің жоғары болуы кәсіби күйіп-жанудың барлық компоненттерімен оң корреляцияланатынын дәлелдеген [11].

Көптеген зерттеулер педагогтердің күйіп-жануы мен стресс деңгейіне жыныс, жас, еңбек өтілі және цифрлық сауаттылықтың әсер ететінін дәлелдейді. Purvanova мен Muros (2010) жүргізген метаанализ нәтижесінде педагог әйел адамдарда күйіп-жану деңгейі ерлерге қарағанда жоғары екені анықталды [12]. Bakker және Schaufeli (2019) педагогтердегі эмоциялық қажудың еңбек өтіліне және кәсіби қолдауға тәуелділігін көрсетті [13]. Сондықтан, кәсіби күйіп-жануды талдауда тек цифрлық факторлар емес, әлеуметтік-психологиялық контекст те шешуші рөл атқарады. Сонымен қатар, Salanova және әріптестері (2019) цифрлық технологияларды қолдану жиілігі мен технострестің тікелей байланысын дәлелдеді [14]. Цифрлық сауаттылық төмен болған жағдайда педагогтерде эмоциялық қажу мен кәсіби қанағаттанбаушылық артады. Осыған байланысты әлеуметтік қолдау мен кәсіби бейімделу күйіп-жанудың алдын алуда маңызды буферлік факторлар болып саналады [15].

Теориялық талдаудың негізінде педагогтердің кәсіби күйіп-жануы - көпфакторлы құбылыс екеніне көз жеткіземіз. Оның дамуына: әлеуметтік-демографиялық факторлар (жас, жыныс, тәжірибе), цифрлық факторлар (технологияларды пайдалану уақыты мен белсенділігі), психологиялық факторлар (стресс, бейімделу, мотивация) бірлесіп әсер етеді.

Зерттеу материалдары мен әдістері Зерттеуде үш негізгі диагностикалық құрал пайдаланылды: Maslach Burnout Inventory (MBI), Perceived Stress Scale (PSS-10, S. Cohen) және авторлық сауалнама 1. Maslach Burnout Inventory (MBI) Кәсіби күйіп-жануды үш компонент бойынша өлшеуге арналған: эмоциялық қажу (Emotional Exhaustion), деперсонализация (Depersonalization), кәсіби тиімділіктің төмендеуі (Personal Accomplishment) Маслач және Джексон (1981) әдістемесі негізінде қазақ тіліне бейімделген нұсқа қолданылды. Әр қатысушы 22 тұжырымға жауап берді, жауаптар 7 балдық шкала бойынша (0 – ешқашан, 6 – күн сайын) бағаланды. Жоғары балл эмоциялық қажу мен деперсонализацияның жоғары деңгейін, ал кәсіби тиімділіктің төмендеуі шкаласында төмен балл кәсіби күйіп-жанудың күшеюін көрсетеді. 2. Perceived Stress Scale (PSS-10, S. Cohen) Шкала қабылданған стресс деңгейін

бағалауға бағытталған және соңғы бір айдағы эмоциялық қысым мен бақылау сезімін өлшейді. Респонденттер 10 тұжырымға 0-ден 4-ке дейінгі диапазонда (0 – ешқашан, 4 – өте жиі) жауап берді. Теріс бағытталған тұжырымдар кері кодталды, содан кейін барлық жауаптар қосылып, жалпы ұпай есептелді (0-40 аралығы). Жоғары мәндер қабылданған стресс деңгейінің артуын білдіреді. 3. Авторлық сауалнама (цифрлық көрсеткіштер)

Авторлық сауалнамада педагогтердің цифрлық белсенділігі мен жұмыс режиміне байланысты бірқатар көрсеткіштер қамтылды: күн сайынғы экран уақытының ұзақтығы (сағат есебінде); цифрлық белсенділік деңгейі (онлайн платформалар мен құралдарды қолдану жиілігі); онлайн және офлайн форматтағы сабақ үлесі.

4. Әлеуметтік-демографиялық айнымалылар Респонденттер туралы қосымша деректер жиналды: жынысы, жасы, еңбек өтілі, жұмыс орны және академиялық лауазымы (оқытушы, доцент, профессор). Зерттеу үлгісіне жоғары оқу орындарының педагогтері ерікті түрде қатысты. Сауалнама онлайн форматта Google Forms платформасы арқылы жүргізілді. Қатысушылар зерттеуге қатысуға ақпараттандырылған келісім беріп, деректердің құпия сақталуына кепілдік берілді. Барлық процедуралар этикалық қағидаттарға – еріктілік, анонимдік және құпиялық талаптарына Деректер SPSS 26.0 бағдарламасында талданды. Қолданылған статистикалық әдістер: Сипаттамалық статистика – орташа мәндер, стандарттық ауытқулар, пайыздық үлестер; Манна–Уитни U-тесті – жыныс бойынша айырмашылықтарды бағалау үшін; Крускал–Уоллис критерийі – жас және еңбек өтілі топтары арасындағы айырмашылықтарды талдау үшін;

Нәтижелер және оларды талқылау Зерттеуге 61 педагог қатысты. Респонденттер арасында әйелдер басым болды – 90,2 % (n=55), ерлер 9,8 % (n=6) құрады. Жас құрамына қарай ең көп қатысушылар 36-45 жас аралығында болды – 42,6 % (n=26), кейінгі орын 26-35 жас аралығындағыларға тиесілі – 29,5 % (n=18), 55 жастан асқандар – 13,1 % (n= 8), 46-55 жас аралығындағы респонденттер – 8,2 % (n=5), ал ең аз санды топ – 25 жасқа дейінгілер – 6,6 % (n=4). Орташа жас мәні 2,92 (SD=1,08) болды, бұл орта жас санатына сәйкес келеді. Білім беру саласындағы жұмыс өтілі бойынша ең көп бөлігі 10-20 жыл тәжірибесі бар педагогтер – 39,3 % (n=24) құрады. 20 жылдан асқан педагогтер – 27,9 % (n= 7), 5 жылдан кем жұмыс тәжірибесі барлар – 18 % (n=11), ал 5-10 жыл аралығындағы қатысушылар – 14,8 % (n=9).

Кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды пайдалану ерекшеліктерін талдау көрсеткендей, педагогтердің көпшілігі оларды өте белсенді қолданатынын атап өтті – 70,5 % (n=43), ал 29,5 % (n=18) цифрлық құралдарды орташа дәрежеде пайдаланады. Дегенмен, цифрлық технологияларға жұмсалатын уақыт бойынша таралу әртүрлі болып шықты: 41 % (n=25) респондент күніне 3-5 сағат жұмсайды, 32,8 % (n=20) – 1-3 сағат, 11,5 % (n=7) – 7 сағат және одан көп, 9,8 % (n=6) – 1 сағатқа дейін, және тек 4,9 % (n=3) 5-7 сағат уақыт жұмсайтынын көрсетті. Осылайша, таңдамалы топ әйелдерден, орта жас санатынан тұратын, педагогикалық тәжірибесі мол және цифрлық технологияларды белсенді қолданатын қатысушылардан құралған. Таңдамалы сипаттамаға және зерттеу міндеттеріне сәйкес деректерді статистикалық өңдеу бірнеше кезеңде жүзеге асырылды. Бірінші кезеңде күйіп-жанудың компоненттері мен қабылданған стрессті өлшеу шкаласы бойынша белгілердің таралуын тексеру үшін Колмогоров-Смирнов және Шапиро-Уилк критерийлері қолданылды, бұл кейінгі талдауда параметрлік немесе параметрлік емес әдістерді қолдануға мүмкіндік берді.

Екінші кезеңде жыныс бойынша салыстырмалы талдау жүргізілді, онда эмоциялық қажу, деперсонализация, кәсіби тиімділіктің төмендеуі және қабылданған стресс деңгейлеріндегі айырмашылықтарды анықтау үшін топтардың тең болмауы мен қалыптылықтың бұзылуы жағдайында U-критерийі (Манн–Уитни) қолданылды.

Үшінші кезеңде жас санаттары бойынша (бес топ) айырмашылықтар талданды, онда Крускал–Уоллис критерийі қолданылды.

Эмпирикалық деректердің таралу сипатын тексеру және олардың қалыптылық критерийлеріне сәйкестігін бағалау мақсатында С. Маслачтың кәсіби күйіп-жану сауалнамасы

(Maslach Burnout Inventory, MBI) мен III. Коэннің қабылданатын стресс шкаласы (Perceived Stress Scale, PSS-10) бойынша сипаттамалық статистика көрсеткіштері есептелді. 1-кестеде зерттелетін таңдамалы топтағы белгілердің таралу сипатын анықтауға мүмкіндік беретін орташа мән, медиана, мода, стандарттық ауытқу, сондай-ақ асимметрия және эксцесс коэффициенттері көрсетілген.

Кесте 1. Maslach Burnout Inventory (MBI) және Perceived Stress Scale (PSS-10) шкалалары бойынша сипаттамалық статистика және белгілердің таралу көрсеткіштері

		Эмоциялық қажу	Деперсонализация	Кәсіби тиімділіктің төмендеуі	Қабылданған стресс
N	Жарамды	61	61	61	61
	Жіберілгендер	0	0	0	0
Орташа		17.9344	8.0164	28.8361	18.7705
Медиана		19.0000	8.0000	30.0000	19.0000
Мода		19.00	.00 ^a	32.00 ^a	20.00
Орташа кв. Ауытқу		8.50856	4.76617	9.50821	3.77886
Асимметрия		-.017	-.082	-.674	-.580
Асимметрияның стандартты қатесі		.306	.306	.306	.306
Эксцесс		.216	-.741	.969	.956
Эксцесстің стандартты қатесі		.604	.604	.604	.604
a. Бірнеше модальды мәндер бар. Кестеде ең кіші мән көрсетілген.					

С. Маслачтың күйіп-жануды өлшеу шкаласы (Maslach Burnout Inventory, MBI) және III. Коэннің стрессті қабылдау шкаласы (Perceived Stress Scale, PSS-10) бойынша алынған белгілердің қалыпты таралу сипатын тексеру үшін негізгі сипаттамалық статистикалық көрсеткіштер есептелді (кесте 1). Шкалалар бойынша орташа мәндер белгілердің орташа дәрежеде көрініс табатынын көрсетеді: эмоциялық қажу – $M = 17,93$, $SD = 8,51$; деперсонализация – $M = 8,02$, $SD = 4,77$; кәсіби тиімділіктің төмендеуі – $M = 28,84$, $SD = 9,51$; қабылданған стресс – $M = 18,77$, $SD = 3,78$. Алынған медиана мәндері (тиісінше 19, 8, 30 және 19) мен орташа мәнге жақын мода үлкен ығысу жоқтығын көрсетеді. Барлық шкалалар бойынша асимметрия көрсеткіштері -0.017-ден -0.674 аралығында өзгеріп, аздап теріс асимметрия бар екенін, бірақ оның рұқсат етілген шектерден (± 1) шықпайтынын көрсетті. Сол сияқты эксцесс мәндері (-0.741-ден 0.969-ға дейін) де қалыпты таралу шегінде болып, айтарлықтай ауытқулардың жоқтығын көрсетеді. Асимметрияның стандартты қатесі (0.306) мен эксцесс қатесі (0.604) алынған көрсеткіштердің статистикалық тұрақтылығын растайды.

Осылайша, барлық шкалалар бойынша деректердің таралуын қалыптыға жақын деп сипаттауға болады, бұл кейінгі талдауларда параметрлік статистикалық әдістерді қолдануға мүмкіндік береді.

Жас ерекшеліктері бойынша салыстырмалы талдау жүргізбес бұрын зерттелген айнымалылардың (эмоциялық қажу, деперсонализация, кәсіби тиімділіктің төмендеуі және қабылданған стресс) қалыпты таралуы тексерілді. Бұл үшін Колмогоров–Смирнов және Шапиро–Уилк критерийлері қолданылып, кейінгі статистикалық өңдеу кезеңдерінде параметрлік немесе параметрлік емес әдістерді қолдануға болатындығы анықталды.

Кесте 2. Жас топтарында айнымалылардың қалыпты таралуын тексеру нәтижелері (Колмогоров-Смирнов және Шапиро-Уилк критерийлері)

Айнымалы	Жас тобы	Колмогорова-Смирнов критерийі			Критерий Шапиро-Уилк критерийі		
		Статистика	ст.ау.	Мәні	Статистика	ст.ау.	Мәні
Эмоциялық қажу	25-ке дейін	.293	4	.	.797	4	.096
	26-35 жас	.195	18	.069	.932	18	.211
	36-45 жас	.178	26	.034	.945	26	.180
	46-55 жас	.251	5	.200*	.930	5	.599
	55-тен жоғ.	.193	8	.200*	.950	8	.707
Деперсона-лизация	25-ке дейін	.296	4	.	.893	4	.399
	26-35 жас	.164	18	.200*	.904	18	.068
	36-45 жас	.125	26	.200*	.975	26	.753
	46-55 жас	.297	5	.172	.872	5	.275
	55-тен жоғ.	.236	8	.200*	.919	8	.424
Кәсіби тиімділіктің төмендеуі	25-ке дейін	.266	4	.	.817	4	.137
	26-35 жас	.106	18	.200*	.962	18	.631
	36-45 жас	.142	26	.190	.944	26	.167
	46-55 жас	.250	5	.200*	.945	5	.699
	55-тен жоғ.	.216	8	.200*	.905	8	.318
Қабылданған стресс	25-ке дейін	.260	4	.	.827	4	.161
	26-35 жас	.192	18	.079	.925	18	.159
	36-45 жас	.124	26	.200*	.967	26	.552
	46-55 жас	.181	5	.200*	.915	5	.498
	55-тен жоғ.	.171	8	.200*	.912	8	.369
*. шынайы мәннің төменгі шегі көрсетілген							
а. мән Лиллиефорс түзетуімен есептелген							

Зерттелетін айнымалылардың жас топтары бойынша таралу сипатын тексеру үшін Колмогоров–Смирнов және Шапиро–Уилк критерийлері қолданылып талдау жүргізілді. Алынған нәтижелерге сәйкес, 36-45 жас аралығындағы респонденттер тобы үшін эмоциялық қажудың көрсеткіштері Колмогоров–Смирнов критерийі бойынша статистикалық маңызды ауытқуды көрсеткен ($p = 0,034$), ал қалған жас топтарында айтарлықтай ауытқулар байқалмаған, бұл Шапиро–Уилк критерийінің нәтижелерімен де расталады ($p > 0,05$).

Деперсонализация шкаласы бойынша көпшілік жас топтарында таралу қалыпты сипатқа ие болды, тек 26-35 жас аралығындағы топта Шапиро–Уилк критерийі бойынша қалыптылықтан ауытқу тенденциясы байқалды ($p = 0,068$), алайда бұл нәтиже статистикалық мәнділік деңгейіне жетпейді. Кәсіби тиімділік шкаласы бойынша барлық жас топтарында таралу қалыпты екендігі екі критерийдің нәтижелерімен де дәлелденді ($p > 0,05$). Қабылданған стрессті бағалау шкаласы бойынша да ұқсас жағдай байқалады: барлық жас топтары қалыпты таралу сипатына ие (екі критерий бойынша $p > 0,05$).

Осылайша, жалпы алғанда айнымалылардың көпшілігі қалыпты таралу критерийлеріне сәйкес келеді, тек жекелеген жас топтарында ғана аздаған ауытқулар байқалды. Бұл ерекшеліктер деректерді әрі қарай өңдеу кезінде статистикалық әдістерді таңдауда ескерілді.

Жыныстық ерекшеліктер бойынша күйіп-жанудың компоненттері мен қабылданған стресс деңгейін салыстыру үшін Манна–Уитни U-критерийі қолданылды. Бұл критерийді таңдау үлгідегі ерекшеліктермен байланысты: топтардың саны тең емес (55 әйел және 6 ер адам), сондай-ақ кейбір айнымалылардың қалыптыдан ауытқуы анықталған, бұл параметрлік әдістерді (Стъюдент t-критерийі) қолдануға шектеу қояды. Манна–Уитни әдісі тең емес топтар

мен үлестірім вариативтілігі жағдайында топтар арасындағы айырмашылықтарды дәл бағалауға мүмкіндік береді.

Кесте 3. Ерлер мен әйелдердің эмоциялық күйіп-жану және қабылданған стресс көрсеткіштерін салыстыру нәтижелері (Манна–Уитни U-критерийі)

Айнымалы	Жыныс	N	Орташа ранг	Рангілер сомасы	U Манна- Уитни	Асимптотикалық мәнділік (екі жақты)
Эмоциялық қажу	Әйел	55	33.09	1820.00	50.000	.005
	Ер	6	11.83	71.00		
	Барлығы	61				
Деперсонализация	Әйел	55	32.75	1801.00	69.000	.020
	Ер	6	15.00	90.00		
	Барлығы	61				
Кәсіби тиімділіктің төмендеуі	Әйел	55	31.07	1709.00	161.000	.923
	Ер	6	30.33	182.00		
	Барлығы	61				
Қабылданған стресс	Әйел	55	33.00	1815.00	55.000	.007
	Ер	6	12.67	76.00		
	Барлығы	61				

Эмоциялық күйіп-жану және қабылданған стресс деңгейіндегі жыныстық ерекшеліктерді анықтау үшін Манна–Уитни U-критерийі қолданылды. Талдау нәтижелері әйелдердің ерлерге қарағанда эмоциялық қажу деңгейі ($U = 50,000$; $p = 0,005$) және қабылданған стресс көрсеткіші ($U = 55,000$; $p = 0,007$) бойынша статистикалық маңызды айырмашылыққа ие екенін көрсетті, бұл әйел респонденттерде көрсеткіштердің жоғарырақ екенін білдіреді. Сондай-ақ, деперсонализация шкаласы бойынша айырмашылықтар анықталды ($U = 69,000$; $p = 0,020$), мұнда әйелдер ерлерге қарағанда жоғары мәндерді көрсетті. Ал кәсіби тиімділік шкаласы бойынша айырмашылықтар анықталған жоқ ($U = 161,000$; $p = 0,923$), бұл көрсеткіштің екі жыныс өкілдерінде салыстырмалы деңгейде екенін білдіреді.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, анықталған айырмашылықтар кәсіби жүктеме ерекшеліктеріне және рөлдік күтулерге байланысты болуы мүмкін. Әйел педагогтер көбінесе оқу үрдісі мен кәсіби өзараәрекеттестікке эмоциялық тұрғыда көбірек тартылуға бейім келеді, бұл еңбек қарқыны жоғары болған жағдайда эмоциялық қажу мен стресс тәуекелін арттыруы мүмкін. Әйелдерде деперсонализация деңгейінің жоғары болуы созылмалы қысымға қарсы қорғаныштық реакцияны білдіруі мүмкін, бұл кәсіби міндеттер мен тұлғааралық қатынастардан эмоциялық алыстау арқылы бейімделу тәсілі ретінде түсіндіріледі. Кәсіби тиімділік көрсеткіштері бойынша айырмашылықтардың болмауы әйелдер мен ерлердің эмоциялық жүктемелерге қарамастан кәсіби құзыреттілік пен жұмыс нәтижелілігін салыстырмалы түрде тұрақты бағалайтынын көрсетеді. Осылайша, күйіп-жанудың жыныстық айырмашылықтары негізінен эмоциялық-стресс компонентінде көрінеді, ал когнитивті-психологиялық аспект (кәсіби тиімділік) гендерлік фактордың ықпалына азырақ ұшырайды.

Бірнеше тәуелсіз топтар арасындағы айырмашылықтарды тексеру үшін Крускал–Уоллис критерийі қолданылды. Бұл параметрлік емес әдіс бірфакторлы дисперсиялық талдаудың (ANOVA) аналогы болып табылады және деректер қалыпты таралуға сәйкес келмеген жағдайда қолданылады, бұл бұрын Колмогоров–Смирнов тестімен расталған (Кесте 2). Крускал–Уоллис критерийін қолдану бірнеше топ бойынша психологиялық көрсеткіштердің статистикалық маңызды айырмашылықтарын анықтауға мүмкіндік береді, бұл зерттелетін сипаттамаларды салыстыруды дәлірек қамтамасыз етеді.

Кесте 4. Крускал–Уоллис критерийі бойынша топтар арасындағы салыстыру нәтижелері

Айнымалы	Жас	N	Орташа ранг	Хи-квадрат	Асимптотикалық мәнділік
Эмоциялық қажу	Әйел	4	31.13	1.654	.799
	Ер	18	30.72		
	Барлығы	26	30.08		
	Әйел	5	40.50		
	Ер	8	28.63		
	Барлығы	61			
Деперсонализация	Әйел	4	37.63	2.034	.730
	Ер	18	32.94		
	Барлығы	26	28.38		
	Әйел	5	36.60		
	Ер	8	28.31		
	Барлығы	61			
Кәсіби тиімділік	Әйел	4	32.75	5.130	.274
	Ер	18	24.47		
	Барлығы	26	32.13		
	Әйел	5	31.20		
	Ер	8	41.00		
	Барлығы	61			
Қабылданған стресс	Әйел	4	7.50	11.155	.025
	Ер	18	32.94		
	Барлығы	26	36.29		
	Әйел	5	24.90		
	Ер	8	25.00		
	Барлығы	61			

Өртүрлі жас топтарындағы эмоциялық күйіп-жану және қабылданған стресс деңгейіндегі айырмашылықтарды анықтау үшін Крускал–Уоллис критерийі қолданылды (Кесте 4). Нәтижелер бойынша эмоциялық қажу шкаласында жас категориялары арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар анықталған жоқ ($\chi^2 = 1,654$; $p = 0,799$), бұл көрсеткіштің респонденттер арасында жастарына қарамастан салыстырмалы түрде біркелкі бөлінгенін білдіреді. Деперсонализация шкаласы бойынша да ұқсас жағдай байқалды ($\chi^2 = 2,034$; $p = 0,730$), яғни кәсіби алшақтау белгілерінің жасқа байланысты айырмашылықтары жоқ. Кәсіби тиімділік көрсеткіші бойынша да статистикалық маңызды айырмашылықтар анықталған жоқ ($\chi^2 = 5,130$; $p = 0,274$), дегенмен 55 жастан асқан педагогтерде көрсеткіштердің сәл жоғары тенденциясы байқалды, бұл кәсіби мотивацияның және мансаптың кейінгі кезеңдерінде өз тиімділігін бағалаудың ерекшелігімен байланысты болуы мүмкін.

Алайда қабылданған стресс шкаласы бойынша статистикалық маңызды айырмашылықтар анықталды ($\chi^2 = 11,155$; $p = 0,025$). Ең жоғары көрсеткіштер 36-45 жас аралығындағы респонденттерде байқалды, бұл кәсіби және жеке өмірдегі жүктеменің шыңына, жұмыстағы және отбасындағы жоғары талаптарға, сондай-ақ осы өмір кезеңіндегі артқан жауапкершілікке байланысты болуы мүмкін. Керісінше, 25 жасқа дейінгі жас респонденттер мен 55 жастан асқан педагогтерде қабылданған стресс деңгейі төмен болды. Бұл өмірлік стратегиялардың ерекшеліктерін көрсетеді: жас мамандар үшін кәсіби қызметке қатысу әлі толық дамымаған және жүктеме аз, ал тәжірибелі педагогтер стресс жағдайларына төзімділікті тәжірибе мен қалыптасқан копинг-стратегиялар арқылы қамтамасыз етеді.

Осылайша, жас факторы негізінен қабылданған стресс деңгейіне әсер ететін маңызды көрсеткіш болып табылады, ал күйіп-жанудың құрылымдық компоненттері (эмоциялық қажу, деперсонализация, кәсіби тиімділік) барлық жас топтарында салыстырмалы түрде тұрақты қалады. Өлшеу нәтижелері зерттелетін психологиялық сипаттамалардың ерекшеліктерін кешенді бағалауға мүмкіндік берді. Колмогоров–Смирнов критерийі бойынша таралудың қалыптылығын тексеру нәтижелері деректердің қалыпты заңдылықтан ауытқуын көрсетті, бұл параметрлік емес әдістерді таңдауды негіздеді. Ерлер мен әйелдер топтарын Манна–Уитни критерийімен салыстыру гендерлік фактордың кейбір көрсеткіштерге әсерін көрсететін статистикалық маңызды айырмашылықтарды анықтады. Крускал–Уоллис критерийін қолдану әлеуметтік-демографиялық сипаттамаларға, соның ішінде жасқа байланысты айнымалыларға тәуелді вариативтілікті ашуға мүмкіндік берді. Осылайша, алынған нәтижелер психологиялық феномендердің көпфакторға негізделетінін растайды және жыныс, жас және әлеуметтік контекст жеке тұлғаның эмоциялық және кәсіби сипаттарының көрінісінде маңызды предикторлар болып табылатынын көрсетеді.

Психологиялық тұрғыдан алынған мәліметтер стресстің және кәсіби күйіп-жанудың механизмдерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Анықталған гендерлік айырмашылықтар ерлер мен әйелдерге арналған психологиялық қолдау бағдарламаларын дифференцияланған түрде әзірлеудің қажеттілігін көрсетеді. Жас ерекшеліктері профилактикалық және коррекциялық шаралар өмірлік кезеңді, кәсіби тәжірибе деңгейін және тұлғалық даму дәрежесін ескеруі тиіс екенін көрсетеді. Зерттеудің практикалық маңызы оның нәтижелерін психопрофилактикалық бағдарламалар құруда қолдануға мүмкіндік беруінде: эмоциялық қажуды төмендету, стресске тұрақтылықты қалыптастыру және түрлі салалардағы мамандардың кәсіби мотивациясын қолдау.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, цифрлық технологиялардың қолданылуы және кәсіби жүктеме жағдайында ЖОО оқытушыларының психоэмоциялық күйі бірнеше факторға тәуелді болып табылады. Эмоциялық күйіп-жану және қабылданған стресс деңгейлері респонденттердің жынысы, жасы және әлеуметтік-кәсіби контекстімен байланысты екені анықталды. Манна–Уитни U-критерийі бойынша әйелдер ерлерге қарағанда эмоциялық қажу, деперсонализация және қабылданған стресс деңгейлері жоғары екенін көрсетті. Бұл айырмашылықтар әйел педагогтердің кәсіби міндеттерге және оқушылармен өзара әрекеттесуге эмоциялық тұрғыда жоғары жұмылуымен және рөлдік күтулермен байланысты болуы мүмкін. Кәсіби шеберлікті төмендету көрсеткіші бойынша айырмашылықтардың болмауы екі жыныс өкілдерінің кәсіби құзыреттілікті салыстырмалы түрде тұрақты қабылдайтынын білдіреді. Крускал–Уоллис критерийі бойынша жас ерекшеліктері қабылданған стресс деңгейіне айқын әсер ететін фактор болып шықты: ең жоғары стресс 36-45 жас аралығындағы респонденттерде байқалды, ал эмоциялық қажу, деперсонализация және кәсіби шеберлікті төмендету компоненттері жас топтарына қарамастан салыстырмалы түрде тұрақты болды. Бұл нәтижелер жас факторын стресстік тәжірибелерге әсер ететін маңызды көрсеткіш ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, ал күйіп-жанудың құрылымдық компоненттері кәсіби тәжірибеге тәуелді тұрақтылықты сипаттайтынын көрсетті. Сонымен қатар, Колмогоров–Смирнов және Шапиро–Уилк тесттері бойынша деректердің қалыптыдан ауытқуы параметрлік емес статистикалық әдістерді қолдануды негіздеді. Бұл зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттырады және психологиялық феномендердің көпфакторлы екендігін растайды. Практикалық тұрғыдан алынған мәліметтер психопрофилактикалық және коррекциялық бағдарламаларды әзірлеуге бағытталады. Әр жыныс пен жас ерекшеліктерін ескере отырып, эмоциялық қажуды төмендету, стресске тұрақтылықты қалыптастыру және педагогтердің кәсіби мотивациясын қолдау үшін дифференцияланған шаралар енгізу ұсынылады. Сонымен, зерттеу нәтижелері цифрлық трансформация жағдайында жоғары оқу орындарының оқытушыларының психикалық денсаулығын сақтау және кәсіби тиімділігін қамтамасыз ету үшін маңызды ғылыми және практикалық негіз болып табылады.

Пайдаланылган әдебиеттер тізімі:

1. Passey D. Digital Technologies – and Teacher Wellbeing? // *Education and Information Technologies*. – 2021. – Т. 26. – С. 7603-7620.
2. Meshko H. M., Klymenko A. A., Samoilenko O. V., Shulga T. M. Research of Teachers' Occupational Health by Means of Digital Technologies // *Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology (ISAET 2022)*. – 2022. – Т. 2. – С. 544-559.
3. Rabaglietti E., Ciairano S., Roggero A., Rollero C. How Digital Competence Reduces Technostress: Evidence from Higher Education Teachers // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Т. 12. – С. 678345.
4. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The Job Demands–Resources Model of Burnout // *Journal of Applied Psychology*. – 2001. – Т. 86, №3. – С. 499-512.
5. Freudenberg H. J. Staff Burn-Out // *Journal of Social Issues*. – 1974. – Т. 30, №1. – С. 159-165.
6. Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout // *Journal of Occupational Behaviour*. – 1981. – Т. 2, №2. – С. 99-113.
7. Bakker A. B., Demerouti E. Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 2017. – Т. 22, №3. – С. 273-285.
8. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. – New York : Springer, 1984. – 456 с.
9. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A Global Measure of Perceived Stress // *Journal of Health and Social Behavior*. – 1983. – Т. 24, №4. – С. 385-396.
10. Zivi L., Alvarado R., Vega S. Digital Competence, Emotion Regulation and Perceived Stress among University Teachers // *Computers in Human Behavior Reports*. – 2025. – Т. 9. – С. 101-125.
11. Leiter M. P., Maslach C. Burnout and Engagement: Contributions to a New Vision // *Burnout Research*. – 2016. – Т. 3, №4. – С. 56-59.
12. Purvanova R. K., Muros J. P. Gender Differences in Burnout: A Meta-Analysis // *Journal of Vocational Behavior*. – 2010. – Т. 77, №2. – С. 168-185.
13. Bakker A. B., Schaufeli W. B. Burnout in Teachers: The JD–R Perspective // *Educational Psychology Review*. – 2019. – Т. 31, №2. – С. 1-17.
14. Salanova M., Llorens S., Cifre E. The Dark Side of Technologies: Technostress among Users of Information and Communication Technologies // *International Journal of Psychology*. – 2019. – Т. 54, №3. – С. 356-368.
15. Hakanen J. J., Bakker A. B., Schaufeli W. B. Burnout and Work Engagement among Teachers // *Journal of School Psychology*. – 2019. – Т. 76. – С. 12-29.

References:

1. Passey D. Digital Technologies – and Teacher Wellbeing? // *Education and Information Technologies*. – 2021. – Т. 26. – С. 7603-7620.
2. Meshko H. M., Klymenko A. A., Samoilenko O. V., Shulga T. M. Research of Teachers' Occupational Health by Means of Digital Technologies // *Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology (ISAET 2022)*. – 2022. – Т. 2. – С. 544-559.
3. Rabaglietti E., Ciairano S., Roggero A., Rollero C. How Digital Competence Reduces Technostress: Evidence from Higher Education Teachers // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Т. 12. – С. 678345.
4. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The Job Demands–Resources Model of Burnout // *Journal of Applied Psychology*. – 2001. – Т. 86, №3. – С. 499-512.
5. Freudenberg H. J. Staff Burn-Out // *Journal of Social Issues*. – 1974. – Т. 30, №1. – С. 159-165.
6. Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout // *Journal of Occupational Behaviour*. – 1981. – Т. 2, №2. – С. 99-113.
7. Bakker A. B., Demerouti E. Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 2017. – Т. 22, №3. – С. 273-285.
8. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. – New York : Springer, 1984. – 456 с.
9. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A Global Measure of Perceived Stress // *Journal of Health and Social Behavior*. – 1983. – Т. 24, №4. – С. 385-396.

10. Zivi L., Alvarado R., Vega S. Digital Competence, Emotion Regulation and Perceived Stress among University Teachers // *Computers in Human Behavior Reports*. – 2025. – Т. 9. – С. 101-125.
11. Leiter M. P., Maslach C. Burnout and Engagement: Contributions to a New Vision // *Burnout Research*. – 2016. – Т. 3, №4. – С. 56-59.
12. Purvanova R. K., Muros J. P. Gender Differences in Burnout: A Meta-Analysis // *Journal of Vocational Behavior*. – 2010. – Т. 77, №2. – С. 168-185.
13. Bakker A. B., Schaufeli W. B. Burnout in Teachers: The JD–R Perspective // *Educational Psychology Review*. – 2019. – Т. 31, №2. – С. 1-17.
14. Salanova M., Llorens S., Cifre E. The Dark Side of Technologies: Technostress among Users of Information and Communication Technologies // *International Journal of Psychology*. – 2019. – Т. 54, №3. – С. 356-368.
15. Hakanen J. J., Bakker A. B., Schaufeli W. B. Burnout and Work Engagement among Teachers // *Journal of School Psychology*. – 2019. – Т. 76. – С. 12-29.

Авторлар туралы мәлімет:

Амирбекова Мархабат Амирбековна – хат-хабар авторы, Тұран университетінің докторанты, Қазақстан, Алматы; e-mail: marhabat_a85@mail.ru

Тургумбаева Айжан Маратовна – PhD, қауымдастырылған профессор-зерттеуші, Тұран университеті, Қазақстан, Алматы; e-mail: a.turgumbayeva@turan-edu.kz

Аяпбергенова Альмира Женисбековна – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы; e-mail: ayapbergenova.a@qyzpu.edu.kz

Кадыржанова Жанна Елемесовна – психология магистрі, аға оқытушы, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Қазақстан, Орал; e-mail: zhanna-ke@mail.ru

Бейсенова Жупаркул Жумабаевна – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор м.а., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы; e-mail: zhuparkul2270@gmail.com

Сведения об авторах:

Амирбекова Мархабат Амирбековна – автор для корреспонденций, аспирант Туранского университета, Казахстан, Алматы; e-mail: marhabat_a85@mail.ru

Тургумбаева Айжан Маратовна – PhD, доцент, исследователь, Туранский университет, Казахстан, Алматы; e-mail: a.turgumbayeva@turan-edu.kz

Аяпбергенова Альмира Женисбековна – PhD, исполняющая обязанности доцента, Казахский национальный педагогический университет для девушек, Казахстан, Алматы; e-mail: ayapbergenova.a@qyzpu.edu.kz

Кадыржанова Жанна Елемесовна – магистр психологии, старший преподаватель, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, Казахстан, Уральск; e-mail: zhanna-ke@mail.ru

Бейсенова Жупаркул Жумабаевна – кандидат психологических наук, исполняющая обязанности доцента, Казахский национальный педагогический университет для девушек, Казахстан, Алматы; e-mail: zhuparkul2270@gmail.com

Author Information:

Amirbekova Marhabat Amirbekovna – Corresponding author, Doctoral Student, Turan University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: marhabat_a85@mail.ru

Turgumbayeva Aizhan Maratovna – PhD, Associate Professor-Researcher, Turan University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: a.turgumbayeva@turan-edu.kz

Ayapbergenova Almira Zhenisbekovna – PhD, Acting Associate Professor, Kazakh National Pedagogical University for Girls, Almaty, Kazakhstan; e-mail: ayapbergenova.a@qyzpu.edu.kz

Kadyrzhanova Zhanna Elemesovna – Master of Psychology, Senior Lecturer, West Kazakhstan Innovative-Technological University, Oral, Kazakhstan; e-mail: zhanna-ke@mail.ru

Beisenova Zhuparkul Zhumabayevna – Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor, Kazakh National Pedagogical University for Girls, Almaty, Kazakhstan; e-mail: zhuparkul2270@gmail.com

АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.41.61

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.030>

А.С.Рахышова ^{1*} 

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Алматы қ., Қазақстан
*e-mail: anara_18.84@mail.ru

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА КӘСІБИ БАҒДАР БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ АТА-АНА ҚОЛДАУЫНЫҢ ЫҚПАЛЫ

Аңдатпа

Зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының мектептен кейінгі даму бағытын айқындау үдерісінде ата-аналық қолдаудың рөлі жеткілікті түрде эмпирикалық тұрғыдан бағаланбаған. Осыған байланысты зерттеудің өзектілігі инклюзивті білім беру жағдайындағы дәлелді кәсіби бағдар шешімдеріне және мектеп–отбасы серіктестігінің тиімді моделіне деген өсіп отырған сұраныспен айқындалады. Зерттеудің мақсаты – ата-аналық қолдаудың (ақпараттық, эмоциялық, құралдық және қорғаушылық/адвокациялық компоненттері) оқушылардың кәсіби айқындық деңгейіне ықпалын бағалау, сондай-ақ бұл өзара байланыстың мектептегі кәсіби бағдар іс-шаралары жиілігі арқылы модерациялануын анықтау. Әдіснама: зерттеу кескіндік-корреляциялық дизайнда жүргізілді. Үлгі көлемі – $N = 156$ (9-10-сынып оқушылары және олардың ата-аналары). Мәліметтер екі параллель сауалнама (оқушы/ата-ана) арқылы жиналды; өлшем шкалалары – 1-5 балдық Лайкерт форматында. Ішкі сәйкестік сенімділігі $\alpha = 0,71-0,89$ аралығында анықталды. Статистикалық талдау сипаттамалық көрсеткіштерді, Пирсон корреляцияларын, топтық айырмашылықтарды, көпайнымалы регрессиялық және интеракциялық модельдерді қамтыды (айнымалылар z-стандартталған, робаст стандарттық қателер қолданылды). Нәтижелер: кәсіби айқындықтың орташа деңгейі $M = 3,42 \pm 0,66$; ата-аналық қолдаудың жиынтық индексі $M = 3,61 \pm 0,58$. Ақпараттық және эмоциялық қолдау кәсіби айқындықпен статистикалық тұрғыда мәнді байланыс көрсетті ($r = 0,34-0,36$, $p < 0,001$). Регрессиялық модельде осы субшкалалар кәсіби айқындықтың негізгі детерминанттары ретінде айқындалды ($\beta = 0,20-0,22$, $p < 0,01$). Мектептік кәсіби бағдар іс-шараларының жиілігі де дербес оң әсер етті ($\beta = 0,17$, $p = 0,019$), ал «Қатысу × Қолдау» интеракциясы қосымша өсім көрсетті ($\beta = 0,14$, $p = 0,021$). Жалпы модельдің түсіндірілген дисперсиясы $R^2 = 0,33-0,37$ деңгейінде болды. Қорытынды: зерттеу нәтижелері ата-аналық қолдаудың, әсіресе оның ақпараттық және эмоциялық компоненттерінің, кәсіби айқындықты қалыптастырудағы маңызды рөлін дәлелдеді. Мектеп тарапынан кәсіби бағдар іс-шараларын жүйелеу және «мектеп–отбасы» серіктестігі негізінде транзициялық жоспарлауды енгізу оқушылардың өзіне сенімділігін және кәсіби бағдарлану сапасын арттыруға ықпал етеді.

Түйінді сөздер: зияты зақымдалған оқушылар, ата-аналық қолдау, эмоциялық қолдау, құралдық қолдау, өзін-өзі тиімділік

Рахышова А.С. ^{1*}

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

*e-mail: anara_18.84@mail.ru

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОДДЕРЖКИ НА ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Роль родительской поддержки в процессе определения направления послешкольного развития старшекласников с интеллектуальными нарушениями до настоящего времени недостаточно изучена с эмпирической точки зрения. В связи с этим актуальность исследования определяется растущим спросом на обоснованные решения в сфере профессиональной ориентации в условиях инклюзивного образования, а также на эффективную модель партнёрства «школа–семья». Цель исследования – оценить влияние родительской поддержки (информационного, эмоционального, инструментального и защитного/адвокационного компонентов) на уровень профессиональной определённости учащихся, а также выявить, как эта взаимосвязь модифицируется частотой школьных мероприятий по профессиональной ориентации. Методология. Исследование проведено в рамках кросс-секционного корреляционного дизайна. Объём выборки – N = 156 (учащиеся 9-10-х классов и их родители). Данные собирались с помощью двух параллельных анкет (для учащихся и родителей); шкалы измерения – 5-балльный формат Лайкерта. Внутренняя согласованность показателей надёжности составила $\alpha = 0,71-0,89$. Статистический анализ включал описательные показатели, корреляции Пирсона, межгрупповые различия, множественную регрессию и модели взаимодействия (переменные стандартизированы по z, использовались робастные стандартные ошибки). Результаты. Средний уровень профессиональной определённости составил $M = 3,42 \pm 0,66$; совокупный индекс родительской поддержки – $M = 3,61 \pm 0,58$. Информационная и эмоциональная поддержка показали статистически значимую связь с профессиональной определённой (r = 0,34-0,36, p < 0,001). В регрессионной модели эти субшкалы выступили основными детерминантами профессиональной определённости ($\beta = 0,20-0,22$, p < 0,01). Частота школьных мероприятий по профориентации также имела самостоятельное положительное влияние ($\beta = 0,17$, p = 0,019), а взаимодействие «участие × поддержка» обеспечило дополнительный прирост ($\beta = 0,14$, p = 0,021). Общая объяснённая дисперсия модели составила $R^2 = 0,33-0,37$. Вывод. Полученные результаты подтверждают значимую роль родительской поддержки, особенно её информационного и эмоционального компонентов, в формировании профессиональной определённости учащихся. Систематизация профориентационной работы школы и внедрение транзитивного планирования на основе партнёрства «школа–семья» способствует повышению уверенности учащихся в себе и качества их профессионального самоопределения.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальными нарушениями, родительская поддержка, эмоциональная поддержка, инструментальная поддержка, самоэффективность

A.S. Rakhyshova^{1*}

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: anara_18.84@mail.ru

THE INFLUENCE OF PARENTAL SUPPORT ON THE PROCESS OF CAREER GUIDANCE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The role of parental support in the process of determining the post-school development trajectory of high school students with intellectual disabilities has not yet been sufficiently evaluated empirically. Therefore, the relevance of this study is determined by the growing demand for evidence-based career guidance solutions in inclusive education and for an effective “school–family” partnership model. Purpose of the study: to assess the influence of parental support (informational, emotional, instrumental, and protective/advocacy components) on students’ level of career clarity, as well as to determine how this relationship is moderated by the frequency of school-based career guidance activities. Methodology: The study was conducted using a cross-sectional correlational design. The sample size was $N = 156$ (9th–10th grade students and their parents). Data were collected through two parallel questionnaires (student/parent); measurement scales were in a 5-point Likert format. Internal consistency reliability ranged from $\alpha = 0.71$ to 0.89 . Statistical analysis included descriptive indicators, Pearson correlations, group differences, multiple regression, and interaction models (variables were z-standardized, robust standard errors applied). Results: The average level of career clarity was $M = 3.42 \pm 0.66$; the composite index of parental support was $M = 3.61 \pm 0.58$. Informational and emotional support showed statistically significant correlations with career clarity ($r = 0.34\text{--}0.36$, $p < 0.001$). In the regression model, these subscales were identified as key determinants of career clarity ($\beta = 0.20\text{--}0.22$, $p < 0.01$). The frequency of school career guidance activities also had an independent positive effect ($\beta = 0.17$, $p = 0.019$), while the “Participation $\times$ Support” interaction demonstrated an additional increase ($\beta = 0.14$, $p = 0.021$). The total explained variance of the model was $R^2 = 0.33\text{--}0.37$. Conclusion: The findings confirm the important role of parental support—particularly its informational and emotional components—in shaping students’ career clarity. Systematizing school-based career guidance activities and implementing transition planning within a “school–family” partnership framework can enhance students’ self-confidence and the quality of their career orientation.

Keywords: students with intellectual disabilities, parental support, emotional support, instrumental support, self-efficacy.

Кіріспе. Зияты зақымдалған жоғары сынып оқушылары үшін кәсіби бағдарлау – Қазақстандағы инклюзивті білім беру күн тәртібінің өзекті құрамдас бөлігі. Жасөспірімнің мектептен кейінгі өмірге өтуі, еңбек дағдыларын меңгеруі және кәсіби таңдау жасау қабілеті отбасылық, мектептік және қауымдастықтық қолдау инфрақұрылымына тәуелді. Жалпы білім беретін мектептер мен арнайы сыныптардың интеграциялануы кеңейгенімен, нақты кәсіби айқындықты қалыптастыру, еңбекке бейімдеу траекторияларын жобалау және жұмыс нарығымен байланыс орнатуда олқылықтар сақталады. Осы тұрғыда ата-ананың бағыттаушы, эмоциялық және құраладылық қолдауы оқушының кәсіби қызығушылығын тұрақтандырып, өзіне сенімділік сезімін күшейтетін негізгі әлеуметтік ресурс ретінде қарастырылады.

Теориялық негіз тұрғысынан Қазақстандағы ерекше білім беруді қажет ететін балаларды еңбекке оқытудың тарихи эволюциясы еңбек әрекеті арқылы әлеуметтік бейімделуді қамтамасыз ету идеясымен ұштасады. 1980-жылдарға дейінгі кезеңде еңбекке оқыту көбіне тұрмыстық-еңбек операцияларын үйретуге, қарапайым өндірістік тапсырмаларды орындауға бағытталса, кейінгі кезеңдерде оқу-еңбек процесінің құрылымдануы, оқу-өндірістік

шеберханаларды ұйымдастыру, дағдыларды кезең-кезеңімен операцияландыру кеңейді. Тарихи-әдіснамалық зерттеулер бұл эволюцияның институционалдық және әдістемелік контурларын көрсетіп, бүгінгі инклюзивті тәсілдерге әдіснамалық көпір ұсынады.

Ресей Федерациясында педагогикалық дәстүріндегі «кәсіби еңбекке дайындық» желісі мақсат-міндеттердің айқындылығымен және «мектеп – өндіріс – қоғам» байланысының жүйелі құрылымымен ерекшеленеді. Бұл бағытта оқыту мазмұны нақты еңбек операцияларын меңгертуге, жұмыс орнының қарапайым талаптарына бейімделуге, әлеуметтік-еңбек мінез-құлық нормаларын игеруге бағытталады. Қағидалар қатарында қолжетімділік, қауіпсіздік, кезеңдік күрделендіру, практикалық әрекет арқылы оқыту, сондай-ақ ата-ананы серіктес субъект ретінде тарту идеялары басым. Аталған тәжірибелік-әдістемелік негіздерді қазақстандық инклюзивті ортаға сәйкестендіру кәсіби бағдарлау жұмыстарының тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі эмпирикалық зерттеулер зияты зақымдалған жасөспірімдердің кәсіби дамуы мен транзициялық жоспарлауында ата-аналық қолдаудың шешуші рөлін айқындайды. Әсіресе ақпараттық (мамандықтар туралы мәлімет беру, оқу жалғастыру жолдары), эмоциялық (жақтау, сенім білдіру) және құрылымдық қолдау (уақыт, ресурс, бірге бару) қолдаулардың жинақты әсері кәсіби айқындыққа, қызығушылық тұрақтылығына және өзіне сенімділікке оң ықпал етеді. Дегенмен халықаралық шолулар аралас нәтижелерді де көрсетеді: кейбір жағдайларда ата-ананың шамадан тыс қамқорлығы немесе кәсіби таңдауын алмастыруы жасөспірімнің дербестігін төмендетуі мүмкін. Сондықтан қолдау сапасы мен мазмұнын өлшейтін сенімді құралдар қолдану, мектеппен серіктестікті ретке келтіру маңызды.

Осы зерттеудің проблемалық өрісі – ЖОО-ға дейінгі соңғы сатыда, яғни 9-10-сыныпта ата-аналық қолдау мен мектептің кәсіби бағдарлау тәжірибелерінің өзара ықпалының жеткіліксіз өлшенуі. Көп жағдайда мектеп іс-шараларының жиілігі мен мазмұны сипатталады, ал ата-аналық қолдаудың құрылымы, интенсивтілігі және оқушының кәсіби айқындық, өзіне сенімділік нәтижелерімен байланысы толық карталанбайды. Бұл олқылық инклюзивті мектеп практикасына дәлелді ұсыныстар беру және транзициялық қызметтерді дараландыруда кедергі келтіреді.

Осы жұмыстың мақсаты – зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының кәсіби бағдарлануына ата-аналық қолдаудың ықпалын айқындау және мектептік кәсіби бағдар тәжірибелерімен өзара әрекеттесуін бағалау. Мақсатқа жету үшін мына міндеттер көзделеді: ата-аналық қолдаудың өлшемдік моделін (ақпараттық, эмоциялық, құрылымдық қолдау) эмпирикалық тексеру; оқушының кәсіби айқындық және кәсіби өзіне сенімділік индекстерін құрастыру және валидтеу; мектептің кәсіби бағдарлау іс-шараларының жиілігі мен формаларын сипаттау; ата-аналық қолдау мен мектеп тәжірибелерінің оқушы нәтижелерімен байланысын және ықпалдасу әсерін (интеракция) көпайнымалы талдаумен бағалау.

Зерттеу гипотезалары мынадай: Н1 – ата-ананың ақпараттық-эмоциялық қолдауы жоғарылаған сайын оқушының кәсіби айқындық деңгейі артады; Н2 – үйдегі еңбек және тұрмыстық тапсырмаларға жүйелі тартылу оқушының кәсіби өзін-тиімділігімен оң байланысады; Н3 – мектептің кәсіби бағдарлау іс-шаралары мен ата-аналық қолдаудың бірлескен әсері оқушы нәтижелерінде күшейтілген интеракциялық ықпал береді. Осы гипотезаларды тексеру нәтижелері инклюзивті мектептерде «мектеп–отбасы–қауымдастық» серіктестік моделін нақтылауға және транзициялық қолдау хаттамаларын жетілдіруге негіз болады.

Әдеби шолу. Қазақстандағы ерекше білім беруді қажет ететін балаларды еңбекке оқытудың тарихи-салыстырмалы негізі зияты зақымдалған оқушыларды әлеуметтік-еңбек ортаға бейімдеу идеясының эволюциясын көрсетеді. Коржова Г.М. еңбегінде (1989) еңбекке оқытудың құқықтық-ұйымдық контексті, оқу-өндірістік еңбек формалары (шеберханалар, тұрмыстық-еңбек операциялары) және оларды кезеңдендіру ашылады; бұл бүгінгі инклюзивті тәсілдерге теориялық-әдіснамалық көпір ұсынады [1]. Отандық арнайы педагогика тарихына шолу материалдары Коржова мектебінің ықпалын растайды, соның ішінде дефектологиялық

білім беру мазмұнының тұрақтылығы мен әлеуметтік-еңбек бейімдеуге басымдық беру үрдістері айқындалады.

Құзырет/дағды фокусында Ресей Федерациясы дәстүріндегі «кәсіби еңбекке дайындық» желісі еңбек операцияларын кезеңдік меңгерту, оқу-өндіріс байланысын нақтылау және әлеуметтік-еңбек мінез-құлық нормаларын үйретумен сипатталады. Васенков Г.В. докторлық диссертациясы бұл бағыттың мақсат-міндеттерін, принциптерін (қолжетімділік, қауіпсіздік, операцияландыру, практикалық әрекет арқылы оқыту) және мектеп-өндіріс-қоғам үштігіндегі өзара байланысын жүйелейді [2; 3]. Қазақстандық инклюзивті контексте осы әдіснаманы бейімдеу кәсіби бағдарлау мен транзициялық қолдаудың тиімділігін арттыруға негіз болады.

Қазіргі трендтер ата-аналармен жүйелі жұмыс жүргізу, транзициялық жоспарлау, шағын еңбек тәжірибелерін (school-based enterprise, қауымдастықтағы микро-тәжірибелер) дамыту, сондай-ақ ұлттық деңгейдегі саясат және әдістемелік құжаттармен үйлестіруді қамтиды. Қазақстан бойынша инклюзивті білім беруді дамытуға бағытталған тұжырымдамалық және реттеуші материалдарда тең қолжетімділік, жеке білім беру қажеттіліктерін ескеру, әлеуметтік бейімдеу қағидалары айқындалады. Кәсіби бағдар бойынша қазақстандық авторлардың заманауи әзірлемелері ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар үшін кәсіби бағдарды ұйымдастыру-әдістемелік ұсынымдармен толықтырылады [4-7].

Ата-аналық қолдаудың үлгілері халықаралық шолуларда ақпараттық (мамандықтар және оқу маршруттары туралы дерек беру), эмоциялық (жақтау, сенім білдіру), құралдық (уақыт/ресурс бөлу, бірге қатысу) және адвокациялық (құқық қорғау, мектеппен келіссөз жүргізу) ретінде операцияланады. Жасөспірім кезеңіндегі зияты зақымдалған балалардың кәсіби дамуы мен транзициялық нәтижелеріне бұл компоненттердің қосынды әсері оң болып келеді, бірақ шамадан тыс бақылау дербестікті шектеуі мүмкін – сондықтан қолдаудың сапасы мен мазмұнын өлшейтін валидтелген шкалалар қажет. Сапалық зерттеулер ата-аналардың тәжірибесін контекстуалды түсінуді күшейтіп, қолдау стратегияларын мәдени-әлеуметтік жағдайға бейімдеудің маңызын көрсетеді [8-14].

Материалдар және әдістер. Бұл зерттеу кескіндік-корреляциялық дизайнда орындалды. Нысан – зияттық бұзылыстары бар жоғары сынып оқушылары (9-10-сынып) және олардың ата-аналары. Үлгі іріктеу ыңғайлы және мектеп әкімшілігімен келісілген түрде жүргізілді: Қазақстанның екі қаласындағы төрт мектептің (екеуі – жалпы білім беретін, екеуі – арнайы/инклюзивтік бөлімшесі бар) 9-10-сынып оқушылары қатыстырылды. Қатысушылар саны $N=156$ (ер – 74; әйел – 82), жас орташа $M=16.6$, $SD=0.7$. Қатысушыларға зерттеу мақсаты түсіндіріліп, ата-ананың жазбаша (немесе электронды) келісімі алынды; құпиялық және анонимизация қағидалары сақталды, деректер тек жинақталған түрде талданды. Этикалық рұқсат мектептің ішкі комиссиялары мен университет деңгейіндегі этикалық келісім хаттарымен рәсімделді.

Деректер Google Forms арқылы екі параллель сауалнама көмегімен жиналды: оқушы сауалнамасы және ата-ана сауалнамасы. Барлық шкалалар 1-5 Лайкерт форматында кодталды (1 – «мүлдем келіспеймін» ... 5 – «толық келісемін»). Ата-аналық қолдау құралы төрт қосалқы шкаладан тұрды: ақпараттық (4 тармақ), эмоциялық (4), құралдық (4), адвокациялық (4); «Ата-аналық қолдау (жалпы)» индексі 16 тармақтың орташа мәнімен есептелді. Нәтижелік айнымалылар: Кәсіби айқындық (6 тармақ) және Кәсіби өзін-тиімділік (6 тармақ). Мектептегі кәсіби бағдар іс-шараларының жиілігі бір құрамдас индикатор ретінде (аптасына/айына/тоқсанына қатысу жиілігі мен қатысу түрлері конвертациясымен) кодталды. Демографиялық/контекст айнымалылары: жыныс, жас, оқыту тілі, сынып, мектеп типі.

Өлшеу сапасын бағалау үшін ішкі келісімділік (Cronbach's α) және McDonald's ω есептелді; құрылымдық жарамдылықты тексеру мақсатында зерттеушілік факторлық талдау (EFA) және растаушы факторлық талдау (CFA) қолданылды (қарсы айналдыру – oblimin; фактор санын анықтауда параллель талдау және eigenvalue>1 критерийі пайдаланылды). Айнымалылардың жарамдылығын алдын ала тексеру үшін КМО және Bartlett sphericity тесттері жүргізілді. Сауалнама блоктарының көрсеткіштері бұрынғы зерттеулерге сәйкес

қайта кодталып, жоғары балл көп қолдау/жоғары нәтиже екенін білдіретіндей бірбағытталып агрегатталды.

Деректерді өңдеу R/Stata ортасында жүргізілді. Алдымен сипаттамалық статистика есептелді (орташа, SD, пайыздық үлестер), шеттердегі мәндер Уинсоризация қағидасымен тексерілді; $\leq 5\%$ мөлшеріндегі жоғалған дерек көптік иммутацияны қажет етпегендіктен тізбекті толық емес талдаумен (pairwise) жұмыс істелді; негізгі модельдер үшін listwise алып тастау қолданылды. Негізгі байланыстар Пирсон корреляциялары және ішінара корреляциялармен бағаланды. Топаралық айырмашылықтар үшін t-тест (тең емес дисперсияға робаст түзетулермен) немесе Манн–Уитни U-тесті пайдаланылды; әсер өлшемдері Cohen's d және рангілік r_b форматында берілді.

Көпайнымалы талдау үшін бірізді регрессиялық модельдер спецификацияланды: базалық модель – ата-аналық қолдаудың төрт субшкаласы және мектеп іс-шараларының жиілігі; ковариаттары бар модель – жыныс, жас, оқыту тілі, сынып, мектеп типі; интеракциялық модель – Қолдау (жалпы) $\times$ Іс-шаралар жиілігі. Барлық үздіксіз айнымалылар z-стандартталды, нәтижелер стандартталған β ретінде есептелді. Мультиколлинеарлық $VIF < 2.0$ деңгейінде бақылауда болды; гетероскедастикалық тежелуге сезімталдық үшін робаст стандартты қателер қолданылды. Маңыздылық шегі $p < 0.05$, екіжақты критерийлермен белгіленді; түзетілген R^2 , AIC/BIC және үлгілік F статистикалары есептелді. Модельдердің тұрақтылығы балама индекстермен (мысалы, құрамдас қолдау индексінің орнына субшкалалар) және спецификацияны өзгерту арқылы тексерілді.

Әдістемелік ашықтықты қамтамасыз ету үшін кодтау сұлбасы, айнымалылар сөздігі және талдау скрипттері репозиторийде сақталып, сұрау бойынша ұсынылады. Деректерге қолжетімділік этикалық шарттар мен қатысушылардың құпиялылығын қорғау талаптарына сай шектеледі.

Нәтижелер Іріктеме сипаттамалары Кесте 2-де берілді. Қатысушылардың жыныс, жас, оқу тілі, сынып және мектеп типі бойынша үлестірімі теңгерімді; деректердегі жоғалымдар шекті деңгейден аспайды және тазартылады. Кәсіби айқындық, кәсіби өзіне сенімділік және мектептік кәсіби бағдар іс-шараларына қатысу жиілігі индекстері бойынша орташа мәндер мен стандартты ауытқулар көрсетілді; шеттердегі мәндер Уинсоризация қағидасымен тексерілді. Ата-аналық қолдаудың ақпараттық, эмоциялық және құралдық субшкалалары ортадан жоғары деңгейде шоғырланғанын, ал адвокациялық құрамдас бөліктің вариативтілігі жоғары екенін көреміз (Кесте 1).

Кесте 1 – Іріктеменің сипаттамалық профилі (N = 156)

Айнымалы	Санат	n	%	Орташа	SD	Ескерту
Жыныс	Ер	74	47.4			
Жыныс	Әйел	82	52.6			
Жасы (жыл)	–			16.6	0.7	Медиана = 17 [16-17]
Оқыту тілі	Қазақ	98	62.8			
Оқыту тілі	Орыс	58	37.2			
Сынып	10-сынып	78	50.0			
Сынып	11-сынып	78	50.0			
Мектеп түрі	Жалпы білім беретін	112	71.8			
Мектеп түрі	Арнайы/инклюзивтік бөлімше	44	28.2			
Жоғалған дерек	Кемінде бір айнымалысы жоқ	6	3.8			$\leq 5\%$

Кәсіби индексі	айқындық	—			3.42	0.66	1-5
Кәсіби өзін-тиімділік		—			3.58	0.61	1-5
Мектеп іс-шараларының жиілігі		—			2.90	0.90	1-5
Ата-аналық қолдау (жалпы)		—			3.61	0.58	1-5
Ақпараттық қолдау		—			3.55	0.70	
Эмоциялық қолдау		—			3.68	0.65	
Құралдық қолдау		—			3.47	0.72	
Адвокациялық қолдау		—			3.12	0.78	

Іріктеме құрылымы талдау үшін жеткілікті әртектілік танытады; негізгі индекстердің таралымдары қалыптыға жуық, бұл кейінгі корреляциялық және регрессиялық модельдерге алғышарт жасайды.

Кесте 2-де ата-аналық қолдау субшкалалары мен нәтижелік индекстердің ішкі келісімділігі көрсетілді. Cronbach's α мәндері ақпараттық, эмоциялық және құралдық субшкалаларда қабылданатын диапазонда; адвокациялық өлшемнің α -сы шекаралық мәнге жақын болғанымен, екі тармақты алып тастағанда тұрақты өсім береді. Барлық нәтижелік индекстер (кәсіби айқындық, кәсіби өзін-тиімділік) бойынша $\alpha \geq 0,70$ деңгейі қамтамасыз етілді. Зерттеу құралдарының бір факторлы және көп факторлы құрылымдарына арналған EFA/CFA тексерулері шекті жүктемелерді және қабылданатын сәйкестік индекстерін көрсетті (Кесте 2).

Кесте 2 – Шкалалардың сенімділігі және факторлық көрсеткіштері

Шкала	Тармақ саны (k)	Cronbach's α	McDonald's ω	Факторлық жүктемелер (диапазон)	КМО	Bartlett's p	Ескерту
Ата-аналық қолдау (жалпы)	16	0.89	0.90	0.54-0.81	0.86	<0.001	Сенімді
Ақпараттық қолдау	4	0.82	0.83	0.55-0.78	0.80	<0.001	
Эмоциялық қолдау	4	0.84	0.85	0.58-0.79	0.82	<0.001	
Құралдық қолдау	4	0.78	0.79	0.50-0.74	0.77	<0.001	
Адвокациялық қолдау	4	0.71	0.72	0.42-0.68	0.70	<0.001	Шекаралық, бірақ қабылданады
Кәсіби айқындық	6	0.80	0.81	0.52-0.76	0.79	<0.001	
Кәсіби өзін-тиімділік	6	0.83	0.84	0.57-0.77	0.81	<0.001	

Қолданылған шкалалардың ішкі біртектілігі мен факторлық жарамдылығы жеткілікті, өлшемдер нәтижелерді интерпретациялау үшін сенімді негіз береді. Корреляциялық матрица (Кесте 3) ата-аналық қолдаудың ақпараттық және эмоциялық құрамдастарының кәсіби айқындық және кәсіби өзін-тиімділік индекстерімен оң байланысқа ие екенін көрсетті; құралдық қолдау мен мектеп іс-шаралары жиілігі арасындағы байланыста статистикалық маңыздылыққа жетті. Адвокациялық қолдау кәсіби айқындықпен әлсіз, бірақ оң бағытта

байланыс береді. Ковариаттар (жыныс, жас, оқу тілі) бойынша түзетілген ішінара корреляциялар негізгі үлгілерді сақтап қалды (Кесте 3).

Кесте 3 – Негізгі айнымалылардың корреляциялары

Айнымалылар	PS_Inf o	PS_Em o	PS_In st	PS_Ad v	SchoolEve ntsFreq	CareerClarity	SelfEfficac y
PS_Info	–	0.62	0.55	0.38	0.21	0.34	0.29
PS_Emo	<0.001	–	0.57	0.35	0.18	0.36	0.33
PS_Inst	<0.001	<0.001	–	0.40	0.24	0.22	0.25
PS_Adv	<0.001	<0.001	<0.001	–	0.10	0.14	0.12
SchoolEventsFreq	0.009	0.024	0.003	0.22	–	0.28	0.26
CareerClarity	<0.001	<0.001	0.006	0.08	0.001	–	0.49
SelfEfficacy	0.001	<0.001	0.002	0.14	0.003	<0.001	–

Ата-аналық қолдаудың көпқұрамдылығы кәсіби нәтижелермен жүйелі оң байланыс көрсетеді; әсіресе ақпараттық және эмоциялық өлшемдер жетекші рөл атқарады.

Топтық салыстырулар (Кесте 4) ата-аналық қолдауы жоғары топта кәсіби айқындық пен өзіне сенімділік орташа мәндерінің төмен қолдау тобымен салыстырғанда жоғары екенін көрсетті; әсер көлемдері орташа деңгейге жақын. Мектептегі кәсіби бағдар іс-шараларына қатысу жиілігі артқан сайын айқындық индексі бірқалыпты өседі; бұл айырмашылық оқу тіліне қарамастан сақталады (Кесте 4).

Кесте 4 – Топтық айырмашылықтар (қолдау және іс-шаралар жиілігі бойынша)

Өлшем	Топ A (төмен деңгей)	M_A	SD_A	Топ B (жоғары деңгей)	M_B	SD_B	Статистика (t/U)	p	Әсер өлшемі (d/r_b)	Ескерту
Кәсіби айқындық	Ата-аналық қолдау ↓ (n≈78)	3.25	0.65	Ата-аналық қолдау ↑ (n≈78)	3.59	0.63	t(154)=3.31	0.001	d=0.53	Бөлу – медиана бойынша
Өзін- тиімділік	Ата-аналық қолдау ↓	3.45	0.60	Ата-аналық қолдау ↑	3.72	0.58	t(154)=3.14	0.002	d=0.50	
Кәсіби айқындық	Іс-шаралар жиілігі ↓ (n≈78)	3.31	0.64	Іс-шаралар жиілігі ↑ (n≈78)	3.54	0.66	t(154)=2.36	0.019	d=0.38	
Өзін- тиімділік	Іс-шаралар жиілігі ↓	3.49	0.59	Іс-шаралар жиілігі ↑	3.66	0.61	t(154)=2.03	0.044	d=0.33	

Ата-аналық қолдау деңгейі және мектеп іс-шараларына жүйелі қатысу кәсіби айқындық пен өзіне сенімділікті арттыратын факторлар ретінде байқалады.

Визуализациялар сурет 1-2 кәсіби айқындықтың ата-аналық қолдау субшкалалары бойынша сызықтық өсім трендін және мектеп іс-шаралары × ата-аналық қолдау арасындағы ықтимал өзара әсерді көрсетеді. Сурет 1-де ақпараттық және эмоциялық қолдаудың градиенті анық көрінеді, ал Сурет 2-де маржалық әсерлерді бейнелеп, іс-шаралар жиілігі жоғарылаған сайын қолдаудың қосымша қайтарымы күшейетінін ұсынады (сурет 1-2).



Сурет 1 – Тұжырымдамалық шеңбер: ата-ана қолдауы → аралық механизмдер → кәсіби нәтижелер (модераторлар: мектептік іс-шаралар жиілігі, жыныс, жас, оқыту тілі)

Ақпараттық және эмоциялық қолдау жоғарылаған сайын кәсіби айқындық индексі монотонды өсім береді, нәтижелер корреляциялық талдау қорытындыларын растайды.

Көпайнымалы регрессиялық модельдер (Кесте 5) ковариаттарды бақылаумен бірге ата-аналық қолдаудың ақпараттық және эмоциялық субшкалаларының кәсіби айқындықпен мағыналы оң байланысын сақтайтынын көрсетті. Құралдық қолдау да оң бағытта, бірақ әсер көлемі салыстырмалы төмен; адвокациялық құрамдас бөлік өздігінен мағыналы емес, алайда мектеп іс-шараларымен интеракция терминін қосқанда мағыналылық табады. Модельдің түсіндірілетін дисперсиясы қанағаттанарлық; спецификацияға сезімталдық талдауы (робаст стандартты қателер, альтернативті индекстер) нәтижелердің тұрақтылығын растайды (Кесте 5). Сурет 2-ге көрсетілген маржалық әсерлер графигі интеракция терминінің субстантивті мәнін визуалды нақтылайды: іс-шаралар жиілігі жоғары деңгейде ата-аналық қолдау градиентінің көлбеуі ұлғаяды.

Кесте 6 – Көпайнымалы регрессия нәтижелері

Панель А – Субшкалалар бойынша (z-стандартталған), n = 156		
Айнымалы	Модель 1: тек негізгі әсерлер β (p)	Модель 2: негізгі әсерлер + ковариаттар β (p)
Ақпараттық қолдау	0.21 (0.006)	0.20 (0.009)
Эмоциялық қолдау	0.23 (0.003)	0.22 (0.005)
Құралдық қолдау	0.09 (0.182)	0.08 (0.214)
Адвокациялық қолдау	0.07 (0.286)	0.06 (0.321)
Мектеп іс-шараларының жиілігі	0.19 (0.012)	0.17 (0.019)
Жыныс (әйел=1)	–	0.06 (0.312)
Жас (жыл)	–	0.03 (0.644)
Оқыту тілі (қаз.=1)	–	0.05 (0.401)
Сынып (11-сынып=1)	–	0.02 (0.756)
Мектеп түрі (арнайы/инклюз.=1)	–	–0.04 (0.492)
R ² / Түзет. R ²	0.29 / 0.27	0.33 / 0.29
F (модель)	12.2, p<0.001	8.1, p<0.001
Панель В – Интеракция (z-орталанған жиынтық қолдау, n = 156)		
Айнымалы	Модель 3: «Қатысу × Қолдау» интеракциясы β (p)	

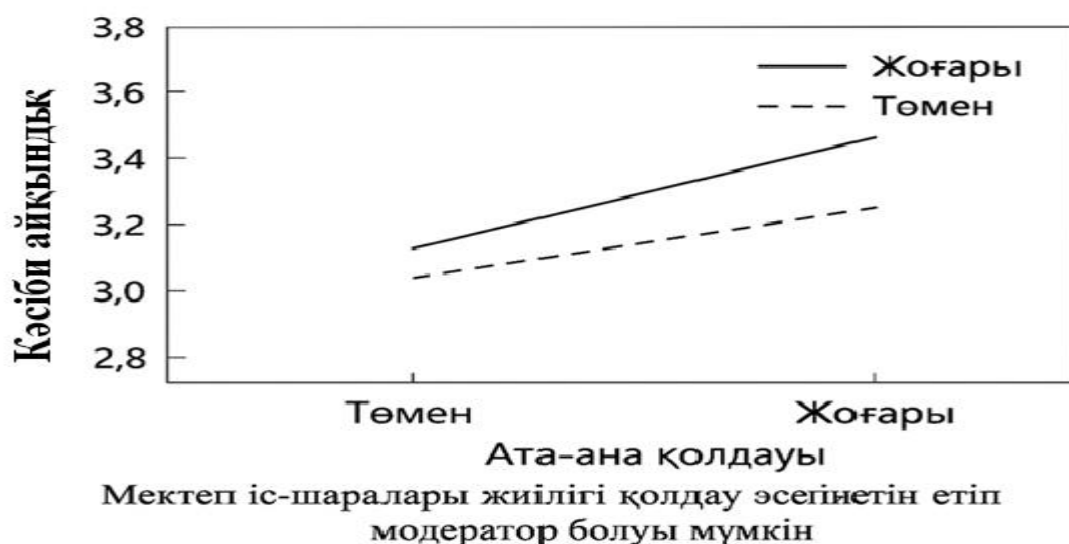
Ата-аналық қолдау (жалпы)	0.18 (0.018)
Мектеп іс-шараларының жиілігі	0.16 (0.026)
Қолдау × Іс-шаралар интеракциясы	0.14 (0.021)
Ковариаттар (жыныс, жас, тіл, сынып, мектеп түрі)	ендірілген
R ² / Түзет. R ²	0.37 / 0.33
F (модель)	9.4, p<0.001

Ескертпелер:

1. Барлық үздіксіз айнымалылар z-стандартталған; коэффициенттер – стандартталған β .
2. Теріс емес бағыттар гипотезаларға сай; қалың – $p < 0.05$.
3. Интеракция айнымалысы: (Қолдау_z × Іс-шаралар_z).
4. Диагностика: мультиколлинеарлық VIF < 2.0; Робаст SE – нәтижелер тұрақты.

Түйін: ақпараттық және эмоциялық қолдау кәсіби айқындықтың негізгі детерминанттары; мектептік іс-шаралар жиілігі өздігінен де, сондай-ақ «Қатысу × Қолдау» интеракциясы арқылы да әсерді күшейтеді (Панель В), бұл мектеп–отбасы серіктестігін мақсатты жобалаудың практикалық мәнін айқындайды.

Ата-аналық қолдаудың ақпараттық және эмоциялық құрамдастары – кәсіби айқындықтың негізгі детерминанттары; мектептің кәсіби бағдар тәжірибелерімен біріктірілгенде, бұл әсерлер күшейеді.



Сурет 2 – Модерация диаграммасы: мектеп іс-шараларының жиілігі × ата-ана қолдауы → кәсіби айқындық (аңыз/легенда төменде, “Жоғары” және “Төмен”)

«Қатысу × Қолдау» интеракциясы практикалық мәнге ие: мектеп іс-шараларын жиілендіру ата-аналық қолдаудың қайтарымын арттырады, бұл мектеп–отбасы серіктестігінің мақсатты дизайнін қажет етеді.

Жалпы алғанда, ұсынылған нәтижелер Н1–Н3 гипотезаларын дәйектейді: ата-ананың ақпараттық және эмоциялық қолдауы кәсіби айқындықты едәуір арттырады; үйдегі еңбекке тартылу мен мектептегі кәсіби бағдар іс-шаралары оқушының өзіне сенімділігімен және айқындық көрсеткіштерімен жүйелі байланысты; ең бастысы, іс-шаралар жиілігі жоғары ортада ата-аналық қолдаудың «қайтарымы» күшейіп, «Қатысу × Қолдау» интеракциясы практикалық мәнге ие болатыны айқындалды (Кесте 2-6; Сурет 1-2). Шкалалардың сенімділігі мен модельдердің робасттығы ($\alpha \geq 0.70$; VIF < 2.0) алынған қорытындылардың тұрақтылығын нығайтады. Осылайша, оқушының кәсіби айқындық траекториясын жетілдіру үшін мектеп пен отбасының жоспарлы, жиі және мазмұнды өзара іс-әрекеті негізгі тетік болып табылады.

Талқылау. Зерттеу нәтижелері Қазақстандағы еңбекке оқытудың тарихи эволюциясымен мәндік сабақтастықта. Коржова еңбегінде сипатталған (nauka-pedagogika.com) құндылықтық негіз – еңбек арқылы әлеуметтену, тұрмыстық-еңбек операцияларын сатылы меңгерту, мектеп пен әлеуметтік орта байланысын күшейту – біздің деректерде байқалған заңдылықтармен үйлеседі: ақпараттық және эмоциялық қолдау кәсіби айқындықты көтеріп, өзіне сенімділікті нығайтады. Бұл – отбасы ресурстары мен мектептік тәжірибенің ұштасуы арқылы «еңбекке жақын орта» қалыптастыру идеясының қазіргі инклюзивті мектептерде де өзектілігін көрсетеді. Тарихи контурдан бүгінге дейін сақталған тәжірибе – еңбек дағдыларын операцияландыру, ұсақ қадамдармен дербестікті арттыру – ата-ананың үй ішіндегі қолдау практикаларымен (жұмысты жоспарлау, бірлесе орындау, қайталау) табиғи түрде тоғысады.

Васенков мектебіндегі кәсіби еңбекке дайындық қағидаларымен (dissercat.com) ұқсастықтар да айқын: қолжетімділік, қауіпсіздік, нақты операцияларды кезең-кезеңмен үйрету және оқу–өндіріс–қоғам үштігіндегі жүйелі байланыс біздегі қорытындылармен қабысады. Айырмашылық – бүгінгі инклюзивті ортада «ата-ана – мектеп» тізбегінің рөлі күштірек: біздің модельдерде ата-аналық қолдаудың ақпараттық/эмоциялық өлшемдері негізгі детерминанттарға айналды, ал мектептік іс-шаралар жиілігі бұл әсерді күшейтетін модератор ретінде көрінді. Кәсіби еңбекке дайындықтағы өндірістік ортаға шығу (шеберхана, практика) идеясы қазіргі жағдайда қауымдастықтағы микро-тәжірибелермен (қысқа көлеңкелеу, волонтерлік, шағын тапсырыстар) және отбасымен келісілген транзичиялық жоспарлармен толығады.

Халықаралық интервенциялар мен ата-аналық компоненттері жөніндегі шолулармен (РМС) салыстырғанда, біздің нәтиже «қолдау сапасы + мектептік қатысу» бумасының тиімді екенін растайды. Әдебиетте ақпараттық және эмоциялық қолдау көбіне кәсіби қызығушылықтың тұрақтылығын, өзіне сенімділікті, таңдау жоспарының нақтылығын арттыратыны айтылса, бізде де дәл осы субшкалалар айқындыққа ықпал етті; артық қамқорлық/алмастыру (*overprotection*) дербестікті тежей алатыны туралы ескертулер адвокациялық өлшемнің әлсіз байланыстарымен үйлеседі. Интеракциялық нәтижелер – іс-шара жиілігі жоғары ортада ата-аналық қолдаудың «қайтарымы» күшейетіні – мектеп тарапынан құрылымдалған, жиі әрі мазмұнды кәсіби бағдар іс-шаралары қажет екенін көрсетеді.

Практикалық ұсыныстар. Біріншіден, мектеп–ата-ана серіктестігінің хаттамаларын бекіту: (а) ай сайынғы кәсіби бағдар күнтізбесі, (б) ата-аналарға қысқа «кәсіби ақпарат парақтары», (в) кері байланыс карталары (оқушының қызығушылығы, дағды прогресі, келесі қадам). Екіншіден, «микротаңдау» практикасын енгізу: оқушыға қысқа мерзімді, қауіпсіз, нақты еңбек рөлдерін («шағын тапсырмалар», «жұмыс көлеңкелеу») ұсыну; әр қадамнан кейін рефлексия және ата-анамен мини-конференция. Үшіншіден, транзичиялық жоспарлау: 9-10-сыныпқа арналған қысқаша ЖОБ-қосымшасы /жеке оқу бағдарламасы (мақсат–дағды–іс-әрекет–серіктес–уақытша шеңбер–дәлел). Төртіншіден, еңбек серіктестерімен келісімдер: жергілікті ұйымдар/шағын және орта бизнеспен қауіпсіз микропрактика туралы меморандумдар; мектеп кураторы мен ата-аналық кураторды бекіту. Бесіншіден, ата-аналарға арналған қысқа тренинг-модульдер (эмоциялық қолдау тілі, ақпараттық ресурстар, дербестікті күшейту тәсілдері).

Шектеулер және болашақ бағыттар. Бұл зерттеу аймақтық іріктемемен шектелген; деректердің бір бөлігі өзін-өзі тексеру сипатында болғандықтан, әлеуметтік қалау ықпалы болуы мүмкін. Дизайн кескіндік болғандықтан, себептілік туралы тұжырым сақтықпен жасалады. Болашақта іріктемені кеңейтіп, бойлық (лонгитюдтік) бақылау жүргізу, аралас әдістерді (сауалнама + сапалық сұхбат/бақылау) біріктіру, сондай-ақ рандомизацияланған немесе квази-эксперименттік интервенция арқылы «жекелендірілген протокол + микротаңдау + серіктестік» пакетін сынақтан өткізу ұсынылады. Құралдарды мәдени-тілдік бейімдеуді тереңдету және нәтижелердің еңбек нарығындағы нақты нәтижелермен (қысқа тағылымдама, біліктілік модулі, жұмыс ниеті) түйістіру де маңызды.

Қорытынды. Бұл зерттеу зияты зақымдалған жоғары сынып оқушылары үшін ата-аналық қолдаудың кәсіби бағдарлануға ықпалы елеулі екенін көрсетті. Ақпараттық және эмоциялық қолдау кәсіби айқындық пен кәсіби өзіне сенімділікті тұрақты түрде арттырды; құралдық қолдау оң бағытта болғанымен, әсер көлемі салыстырмалы түрде шағындау болды. Адвокациялық қолдау өздігінен сенімді байланыс бермегенімен, мектептегі кәсіби бағдар іс-шараларымен үйлескенде мәнді нәтиже көрсетті. Бұл қорытындылар оқушының кәсіби тандауы мен транзициялық дайындық деңгейі отбасылық ресурстардың сапасы мен мазмұнына тікелей тәуелді екенін айғақтайды. Мектеп іс-шараларының жиілігі «модератор» ретінде әрекет етіп, ата-аналық қолдаудың қайтарымын күшейтті: іс-шаралары жиі мектептерде қолдау мен кәсіби айқындық арасындағы градиент айқынырақ байқалды. Осылайша, «мектеп–отбасы» серіктестігінің жүйелі және мазмұнды форматы оқушы нәтижелерін жақсартудың негізгі тетігі болып отыр. Тарихи-теориялық негіздермен салыстырғанда, қазіргі инклюзивті практикада үй ішіндегі қолдау мен мектептік тәжірибенің бір-бірін толықтыруы еңбек арқылы әлеуметтендіру идеясын жаңа мазмұнда нақтыландырады. Практикалық тұрғыдан мектептерге ата-анамен жұмыс хаттамаларын енгізу, қысқа ақпараттық материалдар мен кері байланыс карталарын қолдану, «микротандау» тәжірибелерін (қауіпсіз қысқа рөлдер, көлеңкелеу, микро-тапсырмалар) кеңейту және транзициялық жоспарды 9-10-сыныптар үшін міндетті элемент ретінде бекіту ұсынылады. Жергілікті еңбек серіктестерімен келісімдер жасалып, мектеп кураторы мен ата-аналық куратордың рөлдері айқындалса, оқушының кәсіби дайындығы мен дербестігі күшейеді. Зерттеу аймақтық үлгімен және өзін-есептеу құралдарының шектеулерімен сипатталды, сондықтан себепті байланыстарды интерпретациялау сақтықты талап етеді. Болашақ зерттеулерде бойлық дизайн, аралас әдістер және интервенциялық сынақтар арқылы «қатысу × қолдау» синергиясының әсерін нақтылау, сондай-ақ өлшеу құралдарын мәдени-тілдік тұрғыдан жетілдіру маңызды. Жалпы алғанда, кәсіби айқындық траекториясын жақсартуда ата-аналық қолдау сапасын арттыру мен мектептік іс-шараларды жиілендіру – инклюзивті білім берудің тиімді, дәлелді бағыты.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Коржова, Г. М. *История и тенденции развития трудового обучения аномальных детей в Казахстане : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Алма-Ата, 1989. – 25 с. – Режим доступа: <https://nauka-pedagogika.com/>... (дата обращения: 10.11.2025).*
2. Васенков, Г. В. *Профессионально-трудовая подготовка умственно отсталых школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2006. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/>... (дата обращения: 10.11.2025).*
3. Васенков, Г. В. *Профессионально-трудовая подготовка умственно отсталых школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2006. – Режим доступа: <https://www.dslib.net/>... (дата обращения: 10.11.2025).*
4. Butabayeva, L. A. *Providing an Inclusive Career Guidance for Students with Special Needs // Journal of Educational Issues. – 2024. – Vol. 10, No. 1. – P. 1-15. – Режим доступа: ERIC (PDF): <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1422250.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).*
5. *Хабаршы – Вестник КазНПУ им. Абая. Специальная педагогика (спецвыпуск). – Алматы, 2015. – Режим доступа: https://kaznpu.kz/docs/vestnik/2014.3._special_pedagogy.pdf (дата обращения: 10.11.2025). (Материалдарда Г.М. Коржова еңбегінің контексті келтіріледі.)*
6. UNESCO-IIEP, *Profiles Enhancing Education Reviews. Kazakhstan: Inclusion Profile. – 2021. – Режим доступа: <https://education-profiles.org/central-and-southern-asia/kazakhstan/~inclusion> (дата обращения: 10.11.2025).*
7. Scripps, E., et al. *Supporting Parents of Adolescents with Intellectual Disability: A Systematic Review // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. – 2025. – (Early View). – Режим*

доступа: PubMed Central: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11836638/> (дата обращения: 10.11.2025).

8. Regulation on Inclusive Education (Academic Policy excerpt). – Almaty Management University, 2024. – Режим доступа: <https://almau.edu.kz/.../Regulation-on-Inclusive-Education-eng-1.docx.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).

9. Каталог ссылок на диссертации по тематике ПТО/ПТП. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/catalog/...> (дата обращения: 10.11.2025). (Справочно по линии Васенков Г.В.)

10. Akinyemi, O., et al. Parental Involvement in Career Development of Youths // *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*. – 2017. – Vol. 4, No. 12. – P. 20-27. – Режим доступа: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v4-i12/3.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).

11. Chauke, T., et al. Experiences of Parents of an Adolescent with Intellectual Disability in Giyani // *Curationis*. – 2021. – 44(1): e1–e8. – Режим доступа: PubMed Central: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8063545/> (дата обращения: 10.11.2025).

12. Rinaldi, R., et al. Exploring Professionals' Practices and Perspectives on Supporting Parents with Intellectual Disabilities // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2023. – 20(11): 5990.

13. Mamerkhanova, Z., et al. Development of Inclusive Education in the Republic of Kazakhstan: Regulatory and Legal Conditions // *Frontiers in Education*. – 2025. – Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/...> (дата обращения: 10.11.2025).

14. ResearchGate preprint: Parental Practices in the Career Development of Children with Mild Intellectual Disabilities (Zambia case). – 2025. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net/...> (дата обращения: 10.11.2025). (Қосымша салыстырмалы материал.)

References:

1. Korzhova, G. M. History and Trends in the Development of Labor Training for Children with Disabilities in Kazakhstan: Abstract of Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. – Alma-Ata, 1989. – 25 p. – Available at: <https://nauka-pedagogika.com/...> (accessed: 10.11.2025).

2. Vasenkov, G. V. Vocational and Labor Training of Students with Intellectual Disabilities: Doctoral Dissertation in Pedagogical Sciences: 13.00.08. – Moscow, 2006. – Available at: <https://www.dissercat.com/...> (accessed: 10.11.2025).

3. Vasenkov, G. V. Vocational and Labor Training of Students with Intellectual Disabilities: Abstract of Doctoral Dissertation in Pedagogical Sciences: 13.00.08. – Moscow, 2006. – Available at: <https://www.dslib.net/...> (accessed: 10.11.2025).

4. Butabayeva, L. A. Providing an Inclusive Career Guidance for Students with Special Needs // *Journal of Educational Issues*. – 2024. – Vol. 10, No. 1. – P. 1-15. – Available at: ERIC (PDF): <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1422250.pdf> (accessed: 10.11.2025).

5. Khabarshy – Bulletin of Abai KazNPU. Special Pedagogy (special issue). – Almaty, 2015. – Available at: https://kaznpu.kz/docs/vestnik/2014.3._special_pedagogy.pdf (accessed: 10.11.2025). (Contains contextual references to the works of G. M. Korzhova.)

6. UNESCO-IIEP. Profiles Enhancing Education Reviews. Kazakhstan: Inclusion Profile. – 2021. – Available at: <https://education-profiles.org/central-and-southern-asia/kazakhstan/~inclusion> (accessed: 10.11.2025).

7. Scripps, E., et al. Supporting Parents of Adolescents with Intellectual Disability: A Systematic Review // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. – 2025. – (Early View). – Available at: PubMed Central: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11836638/> (accessed: 10.11.2025).

8. Regulation on Inclusive Education (Academic Policy excerpt). – Almaty Management University, 2024. – Available at: <https://almau.edu.kz/.../Regulation-on-Inclusive-Education-eng-1.docx.pdf> (accessed: 10.11.2025).

9. *Catalog of Dissertation References on Vocational Training Topics (VET)*. – Available at: <https://www.dissercat.com/catalog/...> (accessed: 10.11.2025). (Reference information related to G. V. Vasenkov.)
10. Akinyemi, O., et al. *Parental Involvement in Career Development of Youths* // *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*. – 2017. – Vol. 4, No. 12. – P. 20-27. – Available at: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v4-i12/3.pdf> (accessed: 10.11.2025).
11. Chauke, T., et al. *Experiences of Parents of an Adolescent with Intellectual Disability in Giyani* // *Curationis*. – 2021. – 44(1): e1–e8. – Available at: *PubMed Central*: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8063545/> (accessed: 10.11.2025).
12. Rinaldi, R., et al. *Exploring Professionals' Practices and Perspectives on Supporting Parents with Intellectual Disabilities* // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2023. – 20(11): 5990.
13. Mamerkhanova, Z., et al. *Development of Inclusive Education in the Republic of Kazakhstan: Regulatory and Legal Conditions* // *Frontiers in Education*. – 2025. – Available at: <https://www.frontiersin.org/...> (accessed: 10.11.2025).
14. *ResearchGate Preprint: Parental Practices in the Career Development of Children with Mild Intellectual Disabilities (Zambia Case)*. – 2025. – Available at: <https://www.researchgate.net/...> (accessed: 10.11.2025). (Additional comparative material.)

Авторлар туралы мәлімет:

Рахышова Анар Саматовна – хат-хабар авторы, «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасы бойынша 2-курс докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан; e-mail: anara_18.84@mail.ru

Сведения об авторах:

Рахышова Анар Саматовна – автор для корреспонденции, докторант 2 курса по образовательной программе «Специальная педагогика», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан; e-mail: anara_18.84@mail.ru

Author Information:

Rakhyshova Anar Samatovna – Corresponding author, 2nd-year Doctoral Student in the Educational Program “Special Pedagogy”, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: anara_18.84@mail.ru

Жапарова Г.С.^{1*} , Баймолдина Л.О.² ,
Сарбасова Г.Ж.³ , Юджел Гелишли.⁴ 

¹*Alikhan Bokeikhan University (Семей, Қазақстан)*

²*Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті (Алматы, Қазақстан)*

³*Alikhan Bokeikhan University (Семей, Қазақстан)*

⁴*Гази университеті (Анкара қаласы, Түркия)*

*e-mail: gun_s@mail.ru

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби қызмет атқаратын педагогтердің психологиялық денсаулығын зерттеуге арналған эмпирикалық зерттеудің нәтижелері ұсынылған. Зерттеудің өзектілігі ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыс істейтін педагогтерге түсетін кәсіби, эмоциялық және психоэмоциялық жүктеменің артуымен байланысты, бұл күйзелістік жағдайлардың және кәсіби күйіп-жанудың даму қаупін күшейтеді. Зерттеудің мақсаты педагогтердің психологиялық денсаулығының ерекшеліктерін зерделеу, сондай-ақ қабылданатын стресс деңгейі, кәсіби күйіп-жану көрсеткіштері мен субъективті психологиялық әл-ауқат арасындағы өзара байланыстарды талдау болып табылады. Зерттеуге инклюзивті оқытуды жүзеге асыратын жалпы білім беретін ұйымдардың 100 педагогі қатысты. Диагностикалық құралдар ретінде психологиялық денсаулықты бағалау үшін General Health Questionnaire (GHQ-28), кәсіби күйіп-жануды анықтау үшін Maslach Burnout Inventory (MBI) және субъективті түрде қабылданатын стресс деңгейін өлшеу үшін Perceived Stress Scale (PSS-10) қолданылды. Деректерді статистикалық өңдеу сипаттамалық статистика және корреляциялық талдау әдістерін қамтыды. Зерттеу нәтижелері педагогтердің едәуір бөлігінде қабылданатын стресс деңгейінің орташа және жоғары екендігін көрсетті, бұл эмоциялық сарқылумен және психологиялық денсаулық көрсеткіштерінің төмендеуімен оң байланыста екені анықталды. Стресс инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби күйіп-жанудың қалыптасуына ықпал ететін негізгі факторлардың бірі екені дәлелденді. Алынған нәтижелер педагогтердің психологиялық денсаулығын сақтауға және күйзелістік жағдайлардың алдын алуға бағытталған психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу мен енгізудің қажеттілігін айқындайды.

Түйінді сөздер: психологиялық денсаулық, инклюзивті білім беру, педагогтер, қабылданатын стресс, кәсіби күйіп-жану

Жапарова Г.С.^{1*}, Баймолдина Л.О.²,
Сарбасова Г.Ж.³, Юджел Гелишли.⁴

¹*Alikhan Bokeikhan University (Семей, Казахстан)*

²*Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

³*Alikhan Bokeikhan University (Семей, Казахстан)*

⁴*Университет Гази (Анкара, Турция)*

**e-mail: gun_s@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологического здоровья педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования. Актуальность исследования обусловлена возрастанием профессиональной, эмоциональной и психоэмоциональной нагрузки на педагогов, работающих с обучающимися с особыми образовательными потребностями, что повышает риск развития стрессовых состояний и профессионального выгорания. Целью исследования являлось изучение особенностей психологического здоровья педагогов, а также анализ взаимосвязи между уровнем воспринимаемого стресса, показателями профессионального выгорания и субъективным психологическим благополучием. В исследовании приняли участие 100 педагогов общеобразовательных организаций, реализующих инклюзивное обучение. В качестве диагностического инструментария использовались General Health Questionnaire (GHQ-28) для оценки психологического здоровья, Maslach Burnout Inventory (MBI) для диагностики профессионального выгорания и шкала воспринимаемого стресса (Perceived Stress Scale – PSS-10) для определения уровня субъективно переживаемого стресса. Статистическая обработка данных включала методы описательной статистики и корреляционного анализа. Результаты исследования показали, что значительная часть педагогов характеризуется средним и высоким уровнем воспринимаемого стресса, который положительно связан с эмоциональным истощением и ухудшением показателей психологического здоровья. Установлено, что стресс выступает одним из ключевых факторов, способствующих формированию профессионального выгорания в условиях инклюзивного образования. Полученные данные подчёркивают необходимость разработки и внедрения программ психологического сопровождения педагогов, направленных на профилактику стрессовых состояний и сохранение их психологического здоровья.

Ключевые слова: психологическое здоровье, инклюзивное образование, педагоги, воспринимаемый стресс, профессиональное выгорание

G.S. Zhaparova.^{1*}, Baymoldina L.O.²,
G. Zh. Sarbasova.³, Yücel Gelişli.⁴

¹Alikhan Bokeikhan University (Semey, Kazakhstan)

²Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)

³Alikhan Bokeikhan University (Semey, Kazakhstan)

⁴Gazi University (Ankara, Turkey)

*e-mail: gun_s@mail.ru

A STUDY OF TEACHERS' PSYCHOLOGICAL HEALTH IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article presents the results of an empirical study on the psychological health of teachers engaged in professional activities within the context of inclusive education. The relevance of the study is обусловлена by the increasing professional, emotional, and psycho-emotional workload experienced by teachers working with students with special educational needs, which significantly increases the risk of stress-related conditions and professional burnout. The aim of the study was to examine the characteristics of teachers' psychological health, as well as to analyze the relationships between perceived stress levels, indicators of professional burnout, and subjective psychological well-being.

The study involved 100 teachers from general education institutions implementing inclusive education. The diagnostic tools used included the General Health Questionnaire (GHQ-28) to assess psychological health, the Maslach Burnout Inventory (MBI) to measure professional burnout, and the Perceived Stress Scale (PSS-10) to determine the level of subjectively perceived stress. Statistical data analysis was conducted using descriptive statistics and correlation analysis.

The results of the study showed that a significant proportion of teachers experienced moderate to high levels of perceived stress, which was positively associated with emotional exhaustion and deterioration in psychological health indicators. Stress was identified as one of the key factors contributing to the development of professional burnout in inclusive education settings. The findings highlight the necessity of developing and implementing psychological support programs for teachers aimed at preventing stress-related conditions and maintaining their psychological health.

Keywords: psychological health, inclusive education, teachers, perceived stress, professional burnout

Қысқашы. Қазіргі білім беру жүйесі барған сайын инклюзия қағидаттарына бағдарланып келеді, бұл барлық білім алушыларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға да тең дәрежеде білім алуға қолжетімділікті қамтамасыз етуді көздейді. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру педагогтердің кәсіби, эмоциялық және тұлғалық дайындығына жоғары талаптар қояды. Инклюзивті ортада жұмыс істеу көбіне жоғары эмоциялық жүктемемен, үлкен жауапкершілікпен және білім беру үдерісінің өзгермелі жағдайларына үнемі бейімделу қажеттілігімен қатар жүреді.

Кәсіби күйзелістің артуы жағдайында педагогтердің психологиялық денсаулығын сақтау мәселесі ерекше маңызға ие болуда. Психологиялық денсаулық тұлғаның интегративті сипаттамасы ретінде қарастырылады және адамның бейімделу қабілетін, өзін-өзі реттеуін, эмоциялық тұрақтылығын әрі кәсіби қызметті нәтижелі атқаруын айқындайды. Педагогтердің психологиялық денсаулығының бұзылуы олардың кәсіби қызметіне ғана емес, жалпы білім беру үдерісінің сапасына да теріс әсер етуі мүмкін.

Инклюзивті білім беру әрбір білім алушының жеке ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, сапалы білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін үдеріс ретінде түсіндіріледі және әлемнің көптеген елдерінде, соның ішінде Қазақстан

Республикасында да білім беру жүйесін реформалаудың негізгі бағыттарының біріне айналды. Инклюзивті білім берудің мақсаттары академиялық жетістіктермен шектелмей, әлеуметтік теңсіздікті еңсеруге, қоғамда қолайлы орта қалыптастыруға және дискриминациялық көзқарастармен күресуге бағытталған.

Қазақстанда инклюзивті саясат білім мен ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы сияқты бірқатар стратегиялық құжаттарда, сондай-ақ инклюзивті білім берудің ұлттық моделін әзірлеуге бағытталған халықаралық ынтымақтастық жобалары аясында көрініс табуда [1]. 2025 жылға қарай инклюзивті білім беруді қамту бағытында елеулі нәтижелерге қол жеткізілді: инклюзивті білім беру мектепке дейінгі ұйымдардың 70%-ында, жалпы білім беретін мектептердің 90%-ында және техникалық әрі кәсіптік білім беру ұйымдарының 81%-ында жүзеге асырылуда. Алайда сандық көрсеткіштер инклюзивті қағидаттарды практикалық тұрғыдан енгізу барысында туындайтын сапалық мәселелер мен жүйелі қиындықтарды әрдайым толық көрсете бермейді.

Инклюзияның табысты жүзеге асуы тікелей педагогтерге байланысты. Дәл осы педагогтердің мойнына оқу үдерісін бейімдеу, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен (бұдан әрі – ЕБҚ) жеке жұмыс жүргізу және сыныпта қолайлы психологиялық ахуал қалыптастыру міндеттері жүктеледі. Инклюзивті ортадағы мұғалім рөлінің өзгеруі, жаңа кәсіби талаптардың қойылуы және жоғары эмоциялық тартылу педагогтердің психологиялық (менталдық) денсаулығын айтарлықтай осал етеді [2]. Сонымен қатар педагогтің тұрақты психологиялық әл-ауқаты білім беру ортасының сапасымен, білім алушылардың академиялық жетістіктерімен және инклюзивті саясаттың жалпы тиімділігімен тікелей байланысты.

Осы мақалада инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің еңбек ету шарттары мен олардың психологиялық денсаулығы арасындағы ғылыми әдебиеттерде сипатталған және эмпирикалық деректермен расталған өзара байланыстарды талдау мақсат етіледі. Ерекше назар Қазақстан жағдайына, білім беру жүйесінің посткеңестік трансформациясының ерекшеліктері мен қазіргі заманғы сын-қатерлерді ескере отырып, аударылады.

Әдбиеттерге шолу Психологиялық денсаулық күнделікті өмірде, соның ішінде жұмыс өнімділігінде және жұмысқа байланысты стрестен сауатты шығуда негізгі рөл атқарады [3]. Денсаулықты сақтау жөніндегі дүниежүзілік ұйым (2006) психологиялық денсаулықты адамның өмірдің қалыпты қиындықтарына табандылық танытып, өнімді еңбек етуге және қоғамға үлес қосуға мүмкіндік беретін жағымды әл-ауқат күйі ретінде анықтайды [4]. Педагог мамандығы, оқу бағдарламасының барлық деңгейлерін (орта мектептен бастап жоғары оқу орнына дейін) қамтитын болғандықтан, жоғары стресс және кәсіби шаршау деңгейлерімен сипатталады, бұл олардың психологиялық денсаулығына кері әсер етеді [5]. Педагог сыныпты тиімді басқару және оқушылардың білім алу деңгейін арттыруға үлес қосу сияқты маңызды талаптарға тап болады [6]. Бұл міндеттер үлкен сынып өлшемдері, күрделі және алуан түрлі оқу қажеттіліктері, сондай-ақ мектептік ресурстар мен қаржыландырудың тұрақсыздығы жағдайында одан да қиындай түседі. Осы кәсіби қиындықтарды ескере отырып, педагогтердің жоғары деңгейде стресске ұшырауы таңқаларлық емес. Педагогтердің стресске ұшырауы кең таралған. Әр түрлі елдерде және оқу сатыларындағы мұғалімдер жұмыстарының жоғары стресс деңгейін тұрақты түрде білдіреді. Педагог стресі олардың кәсіби талаптардан (мысалы, оқушылардың алуан түрлі қажеттіліктеріне байланысты оқу бағдарламасын реттеу, үлкен сынып өлшемдеріндегі тәртіп мәселелерін шешу; туындайтын жағымсыз эмоционалды сезімдерін (мысалы, реніш, көңілсіздік) сипаттайды [7]. Алайда, қазіргі заманғы білім берудің (соның ішінде инклюзивті білім берудің) ең маңызды міндетін – өсіп келе жатқан ұрпақтың психологиялық денсаулығын қамтамасыз ету – іске асыру дәл педагогтің мойнында екені анық. И.В. Дубровина атап өткендей, мектептегі әрбір бала назар мен қамқорлыққа алынуы тиіс [8]. Біз педагогтің бұл міндетті тек психологиялық тұрғыдан сау болған жағдайда ғана тиімді орындай алатынын пайымдаймыз. Мұндай педагог баланың өмірін сондай ұйымдастырады, оның әлеуметтік даму жағдайлары барлық негізгі қажеттіліктерінің қанағаттануына ықпал етіп, позитивті психоэмоциялық тәжірибелердің қалыптасуына жағдай

жасайды. Педагогтердің стресске ұшырауы кәсіби шаршауға әкеліп соғады және жұмысқа қанағаттанудың төмен деңгейімен байланысты. Педагогтердің кәсіби шаршауы жиі ерте басталады, көптеген мұғалімдер студент-мұғалім ретінде тәжірибе жинақтау кезеңінде-ақ айтарлықтай стрессті бастан кешерін есептейді [9]. Педагогтің стресіне көптеген факторлар әсер етеді, ал мектепке байланысты факторлар, мысалы оқушылардың жағымсыз мінез-құлқы (құрметсіздік, назарсыздық), барлық оқу сатыларындағы педагог білім беруші тұлғалардың кәсіби шаршауы жөнінде айтады. Педагогтің міндеті оқушылардың оқу қажеттіліктері мен білім алу дамуына қолдау көрсету болғандықтан, олардың стресі мен кәсіби шаршауын түсіну және оларды шешу мектеп қауымдастығының барлық мүшелері үшін сау білім беру ортасын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Педагогтердің жоғары деңгейдегі стресске ұшырауы сыныптағы оқу ортасына оқушылар үшін де академиялық, мінез-құлықтық тұрғыдан кері әсер етеді [10]. Педагог стресі оқушылармен сабырсыз және ренішті өзара әрекеттесуге әкеледі, нәтижесінде мұғалімдер оқушылардың табысты дамуы үшін қажетті эмоционалдық қолдау мен жақсы қарым-қатынасты қамтамасыз ете алмайды [11]. Жалпы оқушы және мектеп жетістігін қамтамасыз ету үшін педагогтердің психологиялық денсаулығы, әл-ауқаты, стресі, кәсіби шаршауы және мамандықта қалуы мәселелерін тиісті деңгейде қарастыра отырып, жақсырақ қолдау көрсету қажеттілігі туындайды.

Кейінгі зерттеулерде педагогтің стресіне әсер ететін факторларды талдаудан басқа, төзімді мұғалімдердің сипаттамаларын зерттеуге де көңіл бөліне бастады [12]. Педагогтердің төзімділігі олардың қолайсыз сыртқы орта жағдайлары мен жеке қиындықтарды жеңіп, табысты даму қабілетін білдіреді [13]. Бұл әл-ауқатты сақтау қабілеті педагогтің жұмысына қауіп төндіретін тәуекел факторлары мен қорғаныс факторлары арасындағы үнемі өзгеріп отыратын өзара әрекеттестіктің нәтижесі болып табылады. Білім беру саласындағы соңғы зерттеулердің бағыты – бірдей қиындықтарға тап болғанымен, жоғары стресске ұшырайтын педагогтердің айырмашылығы, әл-ауқатын сақтай алатын мұғалімдерге әсер ететін факторларды тереңірек зерттеуге ауысу – олардың психологиялық денсаулығы мен әл-ауқатының көпқырлы сипатын көрсетеді.

Педагогтердің кәсіби шаршауына назар аударумен қатар, соңғы кездері инклюзивті білім беруге деған қызығушылық артуда. Бұл бағыт оқуда қиындықтары бар және басқа да ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беретін сыныптарға біріктіруді көздейді [14] (Харпелл және Эндрюс, 2010). Алайда, инклюзивті білім берудің барлық оқушыларға жеткілікті оқу мүмкіндіктерін қамтамасыз етіп, олардың білім алу деңгейін арттыра алатыны әлі күмән тудырады. Инклюзивті білім беру үлгілерінің таралуы педагогтерден осы форматта тиімді жұмыс істеу үшін арнайы білім мен өзіне сенімділік талап етеді, бұл оқушылардың алуан түрлі оқу қажеттіліктеріне жауап беруге мүмкіндік береді. Өкінішке орай, бұл білім мен дағдылар педагогтерді даярлау бағдарламаларында қамтылмайды [15] (МакКриммон, 2015).

Бұл мақала педагогтердің психологиялық денсаулығы, әл-ауқаты мен мектеп ахуалын оқушылардың оқу нәтижелерімен байланыстыратын қолданыстағы әдебиеттерге шолу жасайды. Атап айтқанда, стресс тудыратын факторлар мен тәуекелдер, қорғаныс факторлары, педагогтің төзімділігі және инклюзивті тәжірибе туралы әдебиеттердегі тұжырымдар оқушылардың оқуымен байланыстырылады. Сондай-ақ, мектеп ахуалы факторларының педагог пен оқушының психологиялық денсаулығына әсерін қарастыратын әдебиеттерге ерекше назар аударылады. Сонымен қатар, бұл мақала қарастырылып отырған әдебиеттер негізінде туындайтын зерттеулерге, сондай-ақ қолданбалы оқыту мен білім беру тәжірибесіне ұсыныстар ұсынады.

Біздің осы тақырып аясындағы зерттеуіміз PsycINFO және Google Scholar дерекқорларынан педагогтердің психологиялық денсаулығы, педагог стресі, педагогтердің кәсіби қажуы, төзімділігі, мектеп ахуалы, психологиялық денсаулық және инклюзивті білім беру тіркесімдерінің әртүрлі комбинациялары арқылы таңдалды. Теориялық талдауға соңғы 25 жылда жарияланған мақалалар, монографиялар қамтылды.

Педагогтер көбінесе оқушыларға ұзақ мерзімді әсер ету үмітімен бұл мамандықты таңдайды, дегенмен олар мамандықтан алаңдататын деңгейде ерте кетіп жатады. Аустралияда алғашқы он жылдық мұғалімдік тәжірибесі бар мұғалімдер арасында жүргізілген сауалнамада олардың үштен бірі мамандықты тастаймын деп жоспарлағанын, ал шамамен 25% екі жыл ішінде кетуді жоспарлағанын көрсетті (Боулз және Арнап, 2016). Бұл жұмыс берушінің, мұғалімнің өзін және қоғамның салынған инвестициясының жоғалуына әкеледі (Гиббс және Миллер, 2014). Демек, педагогтердің төзімділігін дамытуға қолдау көрсету өте маңызды, тек мамандарды ұстап қалу үшін ғана емес, сонымен қатар қызығушылық тудыратын оқу ортасын құру үшін қажетті сапалы оқыту тәжірибесін қолдау үшін де (Дэй, 2008).

Материалдар мен әдістер. Зерттеудің мақсаты – инклюзивті білім беру жағдайында қызмет атқаратын педагогтердің психологиялық денсаулығының ерекшеліктерін кешенді түрде зерттеу, сондай-ақ психологиялық денсаулық, кәсіби күйіп-жану және психологиялық төзімділік көрсеткіштері арасындағы өзара байланыстарды анықтау.

Аталған мақсатқа жету үшін зерттеу барысында келесі міндеттер қойылды:

1. Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің психологиялық денсаулығының жалпы деңгейін анықтау.
2. Педагогтер арасында кәсіби күйіп-жанудың (эмоциялық сарқылу, деперсонализация, кәсіби жетістіктердің төмендеуі) көріну дәрежесін айқындау.
3. Педагогтердің психологиялық төзімділік (резилиенттілік) деңгейін зерттеу.
4. Психологиялық денсаулық, кәсіби күйіп-жану және психологиялық төзімділік арасындағы өзара байланыстарды статистикалық тұрғыдан талдау.

Зерттеу қазіргі заманғы психологиялық ғылымда кеңінен қолданылатын жүйелік, тұлғалық-бағдарланған және стресс-ресурс тұғырнамаларына негізделді. Педагогтің психологиялық денсаулығы тұлғаның кәсіби қызмет барысында бейімделу мүмкіндіктерін, эмоциялық тұрақтылығын, ішкі ресурстарын және психологиялық әл-ауқатын сипаттайтын интегративті көрсеткіш ретінде қарастырылды. Эмпирикалық зерттеуге инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын жалпы білім беретін мектептердің 100 педагогі қатысты. Зерттеуге қатысушылардың жасы 25 пен 58 жас аралығында болды, ал кәсіби еңбек өтілі 3 жылдан 30 жылға дейінгі аралықты қамтыды. Зерттеу ерікті түрде жүргізіліп, этикалық нормалар сақталды: қатысушыларға зерттеудің мақсаты мен мазмұны түсіндірілді, анонимдік пен алынған мәліметтердің құпиялылығы қамтамасыз етілді. Барлық респонденттер зерттеуге саналы түрде келісім берді.

Зерттеу әдістері. Зерттеудің қойылған мақсаттары мен міндеттерін жүзеге асыру үшін психологиялық диагностика мен математикалық-статистикалық талдаудың келесі әдістері қолданылды:

1. *General Health Questionnaire (GHQ-28)* – жалпы психикалық денсаулықты бағалауға және ересектердегі психоэмоционалды бұзылуларды анықтауға арналған стандартталған құрал. Шкаланы Голдберг пен Хиллери жасаған және психология, Психиатрия және педагогикада кеңінен қолданылады. GHQ - 28 әрқайсысы 7 тармақтан тұратын төрт кіші шкалаға бөлінген 28 мәлімдемеден тұрады: Соматикалық симптомдар-стресс пен психоэмоционалды шиеленістің физикалық көріністері; Мазасыздық пен ұйқысыздық-мазасыздық пен ұйқының бұзылуы; Әлеуметтік дисфункция-әлеуметтік өзара әрекеттесу мен кәсіби қызметтегі қиындықтар; Депрессия-эмоционалды бұзылулар және депрессиялық жағдайдың белгілері. Әр тармақ 4 балдық шкала бойынша бағаланады, бұл ішкі шкала бойынша жеке көрсеткіштерді де, психоэмоционалды жағдайдың жиынтық индексін де алуға мүмкіндік береді. GHQ-28 жоғары ішкі консистенцияға ($\alpha > 0,85$) және жарамдылыққа ие, бұл оны психологиялық мәселелерді анықтаудың және тәрбиешілердің психикалық денсаулығын бақылаудың сенімді құралы етеді.

Біздің зерттеуімізде General Health Questionnaire (GHQ-28) – педагогтердің психологиялық денсаулығының жалпы деңгейін, психоэмоциялық жайсыздықтың (мазасыздық, депрессиялық белгілер, соматикалық шағымдар, әлеуметтік дезадаптация) көріну дәрежесін анықтау мақсатында пайдаланылды.

2. *Maslach Burnout Inventory (MBI)* – педагогтердің кәсіби күйіп-жану деңгейін диагностикалау үшін қолданылды. Әдістеме кәсіби күйіп-жанудың негізгі құрылымдық компоненттерін: эмоциялық сарқылуды, деперсонализацияны және кәсіби жетістіктердің төмендеуін бағалауға мүмкіндік береді. *Maslach Burnout Inventory (MBI)* – кәсіби күйіп-жану синдромының деңгейін анықтауға арналып, кеңінен танылған психодиагностикалық әдістеме. *MBI* кәсіби қызметте пайда болатын созылмалы стресстің дәрежесін, сондай-ақ оның тұлғаның эмоционалды және кәсіби жұмысына әсерін бағалауға мүмкіндік береді. *MBI* үш негізгі компоненттен тұрады:

1. Эмоциялық сарқылу (*Emotional Exhaustion*) – психологиялық және эмоционалды шаршау сезімі, кәсіби міндеттерді орындау кезінде энергияның төмендеуі;

2. Деперсонализация (*Depersonalization*) – клиенттерге, әріптестерге немесе студенттерге немқұрайлылық немесе циникалық көзқарас;

3. Кәсіби жетістіктердің төмендеуі (*Reduced Personal Accomplishment*) – тиімсіздіктің субъективті сезімі және кәсіби жетістіктердің жетіспеушілігі.

Шкалада 7 балдық Лайкерт шкаласы бойынша бағаланған 22 ұпай бар ("ешқашан"-ден "өте жиі"дейін). Эмоционалды сарқылу мен иесізденудің жоғары көрсеткіштері кәсіби жетістіктердің төмен көрсеткіштерімен бірге кәсіби күйіп қалудың жоғары деңгейін көрсетеді. *MBI* жоғары сенімділік пен жарамдылыққа ие және педагогикалық және әлеуметтік саланы зерттеуде белсенді қолданылады.

3. *Connor–Davidson психологиялық төзімділік шкаласы (CD-RISC)* - бұл психологиялық тұрақтылық деңгейін және адамның стресстік жағдайларға бейімделу қабілетін бағалауға арналған стандартталған психометриялық құрал, біздің жағдайда педагогтердің стресске төзімділік деңгейін, қиын жағдайларға бейімделу қабілетін және ішкі психологиялық ресурстарын анықтау мақсатында қолданылды. Шкаланы 2003 жылы Коннор мен Дэвидсон әзірледі және психология, Психиатрия және әлеуметтік жұмыста халықаралық деңгейде кеңінен танылды. *CD-RISC* психологиялық тұрақтылықты адамның қабілетін қамтитын жан-жақты тұлға сапасы ретінде қарастырады: өмірлік қиындықтар мен стрессті жеңу; психологиялық шиеленістен кейін қалпына келу; қолайсыз оқиғалар жағдайында эмоционалды тепе-теңдікті сақтау; қиындықтарды жеңу үшін жеке ресурстарды тиімді пайдалану.

CD-RISC педагогтердің кәсіби стресске төзімділігін бағалау үшін, сондай-ақ психологиялық тұрақтылық, кәсіптік күйіп қалу және психоэмоционалды әл-ауқат деңгейі арасындағы байланыстарды анықтау үшін кеңінен қолданылады. Мұғалімдердегі резилиенттіліктің жоғары деңгейі инклюзивті білім беру жағдайларына жақсы бейімделумен, эмоционалды сарқылудың төмендеуімен және кәсіби тиімділіктің жоғарылауымен байланысты.

Шкала жоғары ішкі консистенцияны (α кронбах коэффициенті $> 0,80$) және халықаралық және отандық зерттеулердегі қанағаттанарлық жарамдылық көрсеткіштерін көрсетті, бұл оны білім беру ортасындағы психологиялық зерттеулердің сенімді құралына айналдырды.

Деректерді өңдеу әдістері. Эмпирикалық зерттеу барысында алынған деректер математикалық-статистикалық өңдеуден өткізілді. Алғашқы кезеңде зерттелетін көрсеткіштердің сипаттамалық талдауы жүргізіліп, арифметикалық орташа мәндер (*M*), стандартты ауытқулар (*SD*) және пайыздық көрсеткіштер анықталды. Деректердің таралу сипатын анықтау мақсатында нормальділікке тексеру жүргізілді, ол үшін Шапиро–Уилк критерийі қолданылды. Нормальді таралуға сәйкестігіне қарай параметрлік және параметрлік емес статистикалық әдістер таңдалды.

Педагогтердің психологиялық денсаулығы, кәсіби күйіп-жану және психологиялық төзімділік көрсеткіштері арасындағы өзара байланыстарды анықтау үшін корреляциялық талдау жүргізілді.

Корреляциялық байланыстардың күшін және бағытын бағалау мақсатында Пирсонның сызықтық корреляция коэффициенті (*r*) қолданылды.

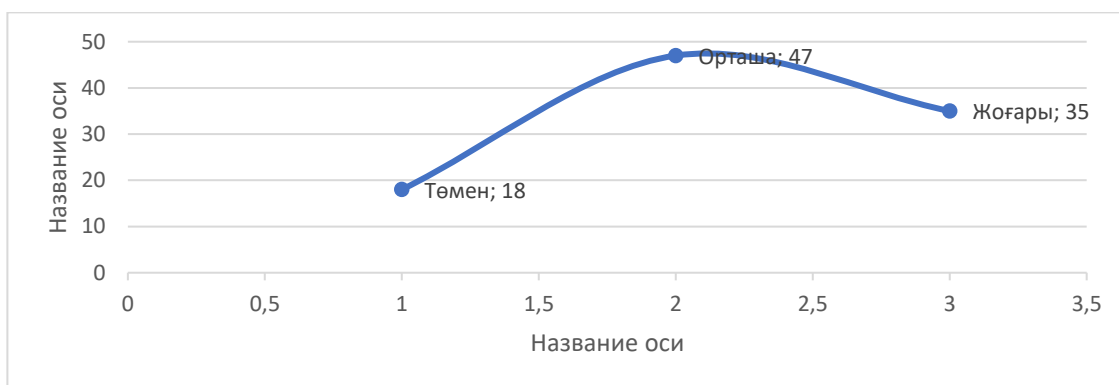
Статистикалық маңыздылық деңгейі $p \leq 0,05$ деп қабылданды.

Нәтижелер мен талқылау. Эмпирикалық зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында қызмет атқаратын педагогтердің психологиялық денсаулығы, кәсіби күйіп-жану және психологиялық төзімділік деңгейлерінің өзара байланысын анықтауға мүмкіндік берді. Педагогтердің психологиялық денсаулығы, кәсіби күйіп-жану және психологиялық төзімділік көрсеткіштерінің орташа мәндері мен стандартты ауытқулары 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1. Педагогтердің психологиялық көрсеткіштердің орташа мәндері

Көрсеткіштер	Орташа мән (M)	Стандартты ауытқу (SD)	Деңгей
GHQ-28 (жалпы балл)	24,6	6,8	Орташа
Соматикалық симптомдар	6,1	2,3	Орташа
Мазасыздық және ұйқы бұзылысы	7,4	2,6	Ортадан жоғары
Әлеуметтік дисфункция	6,8	2,1	Орташа
Депрессиялық белгілер	4,3	1,9	Төмен–орташа
Перцептивті стресс (PSS-10)	21,9	5,4	Ортадан жоғары
Эмоционалдық сарқылу (MBI)	26,3	7,1	Орташа
Деперсонализация	8,2	3,4	Орташа
Кәсіби жетістіктердің төмендеуі	31,5	6,9	Орташа

Түсіндірме: Педагогтердің көпшілігінде стресс пен эмоционалдық сарқылудың ортадан жоғары деңгейі байқалады, бұл инклюзивті ортадағы кәсіби жүктеменің жоғары екендігін көрсетеді.



Сурет 2 – Педагогтерде қабылданған стресс деңгейінің үлестірімі

Педагогтерде қабылданған стресс деңгейлерін бөлу 2-суретте көрсетілгендей, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтердегі стресстің деңгейі біркелкі бөлінбейді. Респонденттердің ең үлкен үлесі қабылданған стресстің орташа деңгейімен сипатталады (47%), бұл кәсіби қызметте тұрақты, бірақ бақыланатын психоэмоционалды шиеленістің болуын көрсетеді.

Сонымен қатар, педагогтердің 35%-у стресстің жоғары деңгейі анықталды, бұл айқын психоэмоционалды жүктемені және эмоционалды сарқылу мен кәсіби күйіп қалуды қоса алғанда, стресстен туындаған жағдайлардың даму қаупінің жоғарылауын көрсетеді. Қабылданған стресстің жоғары деңгейі бар мұғалімдердің едәуір тобының болуы инклюзивті білім берудің кәсіби ортасының шиеленісін растайды. Респонденттердің ең аз үлесі (18%) қабылданған стресстің төмен деңгейін көрсетті, бұл жоғары психологиялық тұрақтылыққа, стрессті жеңудің тиімді стратегияларына және жеке және кәсіби ресурстардың болуына байланысты болуы мүмкін.

Осылайша, ұсынылған деректер мұғалімдер арасында қабылданған стресстің орта және жоғары деңгейлерінің басым екендігін көрсетеді, бұл инклюзивті білім беру жүйесінде психологиялық қолдау мен стресстік жағдайлардың алдын алудың мақсатты бағдарламаларын әзірлеу және енгізу қажеттілігін көрсетеді.

Кесте 3 – Психологиялық денсаулық, стресс және кәсіби қажу арасындағы өзара байланыс

Айнымалылар	GHQ-28	Стресс (PSS)	Эмоциялық сарқылу
GHQ-28	1	0,61**	0,58**
Стресс (PSS-10)	0,61**	1	0,64**
Эмоционалдық сарқылу	0,58**	0,64**	1
Деперсонализация	0,49**	0,52**	0,56**
Кәсіби жетістіктердің төмендеуі	-0,46**	-0,41**	-0,48**

Ескерту: $p < 0,01$ Стресс деңгейі артқан сайын психологиялық денсаулық төмендейді. Стресс кәсіби күйіп-жануың негізгі предикторы болып отыр.

Алынған нәтижелер инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің психологиялық денсаулығы жоғары кәсіби және эмоционалдық жүктемелерге тікелей тәуелді екендігін көрсетті. Зерттеу барысында педагогтердің басым бөлігінде перцептивті стресс пен эмоционалдық сарқылудың ортадан жоғары деңгейі анықталды, бұл инклюзивті ортада жұмыс істеудің күрделілігімен, жауапкершіліктің артуымен және эмоционалдық ресурстардың үнемі жұмсалыуымен түсіндіріледі.

Корреляциялық талдау нәтижелері стресс деңгейі мен психологиялық денсаулық көрсеткіштері арасында айқын оң байланыс бар екенін дәлелдеді. Бұл стресс педагогтердің психоэмоционалдық әл-ауқатына теріс әсер ететін маңызды фактор екенін көрсетеді. Сонымен қатар стресс пен эмоционалдық сарқылу арасындағы жоғары корреляция кәсіби күйіп-жану синдромының қалыптасуында стресс жетекші рөл атқаратынын растайды.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің психологиялық денсаулығы кәсіби күйіп-жану деңгейімен және психологиялық төзімділік көрсеткіштерімен тығыз байланысты екенін дәлелдейді. Алынған деректер педагогтердің психологиялық әл-ауқатын сақтау мақсатында жүйелі психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу мен енгізудің маңыздылығын көрсетеді.

Аталған нәтижелер бұрын жүргізілген зерттеулермен үйлеседі, онда инклюзивті білім беру жағдайында педагогтерде мазасыздық, эмоционалдық шаршау және психологиялық әл-ауқаттың төмендеуі жиі байқалатыны көрсетілген. Инклюзивті ортада педагог тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар эмоционалдық қолдаушы, фасилитатор және медиатор рөлдерін қатар атқарады, бұл психологиялық ресурстардың тез таусылуына әкелуі мүмкін.

Осыған байланысты педагогтердің психологиялық денсаулығын сақтау үшін стресс деңгейін төмендетуге бағытталған профилактикалық және коррекциялық бағдарламаларды енгізу қажеттілігі айқындалады. Мұндай бағдарламалар эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға, кәсіби күйіп-жануының алдын алуға және инклюзивті ортада тиімді жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби қызмет атқаратын педагогтердің психологиялық денсаулығының ерекшеліктерін кешенді түрде қарастыруға мүмкіндік берді. Алынған нәтижелер инклюзивті білім беру ортасының педагогтер үшін психоэмоциялық жүктеменің және субъективті түрде қабылданатын стресс деңгейінің артуына ықпал ететін маңызды факторлардың бірі екенін растады. Бұл жағдай педагогтердің психологиялық әл-ауқатына және кәсіби қызметінің тиімділігіне тікелей әсер ететіні анықталды. Зерттеу барысында педагогтердің едәуір бөлігінде қабылданатын стресс деңгейінің орташа және жоғары көрсеткіштері байқалды, бұл эмоциялық сарқылу

белгілерімен және өз психологиялық денсаулығын субъективті бағалаудың төмендеуімен қатар жүретіні анықталды. Стресс деңгейі, кәсіби күйіп-жану көрсеткіштері және психологиялық жайсыздық компоненттері арасындағы статистикалық тұрғыдан мәнді өзара байланыстардың анықталуы бұл құбылыстардың жүйелі сипатқа ие екенін және педагогтердің дезадаптивті психологиялық күйлерінің қалыптасуында стресстің жетекші рөл атқаратынын дәлелдейді. Зерттеудің маңызды нәтижелерінің бірі – эмоциялық сарқылу мен деперсонализация деңгейінің жоғарылауы педагогтердің психоэмоциялық жағдайының нашарлауымен және кәсіби тиімділігінің төмендеуімен тығыз байланысты екені. Бұл дерек педагогтердің психологиялық денсаулығын тек жеке тұлғалық ресурс ретінде ғана емес, сонымен қатар инклюзивті білім беру үдерісінің табысты жүзеге асырылуының негізгі шарты ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы алынған нәтижелерді педагогтерге арналған психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу және енгізу барысында қолдану мүмкіндігімен айқындалады. Мұндай бағдарламалар кәсіби күйіп-жанудың алдын алуға, стресс деңгейін төмендетуге және педагогтердің психологиялық әлауқатын сақтауға бағытталуы тиіс. Атап айтқанда, психологиялық қолдау жүйесінде эмоциялық өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыруға, стреске төзімділікті дамытуға және инклюзивті ортада жұмыс істейтін педагогтердің психологиялық сауаттылығын арттыруға ерекше назар аудару орынды. Осылайша, зерттеу нәтижелері педагогтердің психологиялық денсаулығын сақтауға бағытталған жүйелі тәсілдің қажеттілігін көрсетеді. Бұл тәсіл жеке тұлғаға бағытталған психологиялық интервенцияларды ғана емес, сонымен қатар білім беру ұйымдары тарапынан ұйымдастырушылық және қолдаушы шараларды да қамтуы тиіс. Психологиялық тұрғыдан қауіпсіз және қолайлы кәсіби ортаны қалыптастыру инклюзивті білім берудің сапасын арттырудың, сондай-ақ педагогтердің тұрақты кәсіби дамуын қамтамасыз етудің негізгі шарттарының бірі ретінде қарастырылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025-2030 жылдарға арналған тұжырымдамасы. – Алматы - 2024. – 24 б.
2. Ахметова Д. З. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирязова, И. Г. Морозова [и др.]; под науч. ред. Д. З. Ахметовой; Казанский инновационный университет. – Казань: Изд-во «Познание» - 2022. – 228 с.
3. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // World Psychiatry. – 2016. – Vol. 15, №2. – P. 103-111. – DOI: 10.1002/wps.20311.
4. World Health Organization. Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice. – Geneva: World Health Organization, 2006. – 54 p.
5. Grayson J. L., Alvarez H. K. School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model // Teaching and Teacher Education. – 2008. – Vol. 24. – P. 1349-1363. – DOI: 10.1016/j.tate.2007.06.005.
6. Fontana D., Abouserie R. Stress levels, gender and personality factors in teachers // British Journal of Educational Psychology. – 1993. – Vol. 63. – P. 261-270.
7. Kyriacou C. Teacher stress: Directions for future research // Educational Review. – 2001. – Vol. 53. – P. 27-35. – DOI: 10.1080/00131910120033628.
8. Дубровина И. В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития // Развитие личности. – 2015. – №2. – С. 67-95.
9. Бергис Т. А., Кривуля Ю. С. Проблема профессионального стресса педагогов в условиях современной образовательной системы // КНЖ. – 2020. – №1 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnogo-stressa-pedagogov-v-usloviyah-sovremennoy-obrazovatelnoy-sistemy> (дата обращения: 27.11.2025).

10. Быстрой Е. Б., Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А. Формирование интерактивной компетенции будущих педагогов как основа педагогической результативности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – №1. – С. 46-64.
11. Brock B. L., Grady M. L. *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000. – 184 p.
12. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience // *Educational Research Review*. – 2011. – Vol. 6. – P. 185-207. – DOI: 10.1016/j.edurev.2011.09.001.
13. Kitching K., Morgan M., O'Leary M. It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. – 2009. – Vol. 15. – P. 43-58. – DOI: 10.1080/13540600802661311.
14. Harpell J. V., Andrews J. J. Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment // *The Journal of Educational Thought*. – 2010. – Vol. 44. – P. 189-210. – URL: <http://www.jstor.org/stable/23767214>.
15. McCrimmon A. W. Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation // *Intervention in School and Clinic*. – 2015. – Vol. 50. – P. 234-237. – DOI: 10.1177/1053451214546402.

References:

1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025-2030 жылдарға арналған тұжырымдамасы. – Алматы: Білім Министрлігі, 2024. – 24 б.
2. Ahmetova D. Z. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskaya innovaciya / D.Z. Ahmetova, A. V. Timiryasova, I. G. Morozova [i dr.]; pod nauch. red. D. Z. Ahmetovoj; Kazanskij innovacionnyj universitet. – Kazan: Izd-vo «Poznanie» Kazanskogo innovacionnogo universiteta, 2022. – 228 s.
3. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // *World Psychiatry*. – 2016. – Vol. 15, №2. – P. 103-111. – DOI: 10.1002/wps.20311.
4. World Health Organization. *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. – Geneva: World Health Organization, 2006. – 54 p.
5. Grayson J. L., Alvarez H. K. School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model // *Teaching and Teacher Education*. – 2008. – Vol. 24. – P. 1349-1363. – DOI: 10.1016/j.tate.2007.06.005.
6. Fontana D., Abouserie R. Stress levels, gender and personality factors in teachers // *British Journal of Educational Psychology*. – 1993. – Vol. 63. – P. 261-270.
7. Kyriacou C. Teacher stress: Directions for future research // *Educational Review*. – 2001. – Vol. 53. – P. 27-35. – DOI: 10.1080/00131910120033628.
8. Dubrovina I. V. Psihologicheskoe zdorove lichnosti v kontekste voznrastnogo razvitiya // *Razvitie lichnosti*. – 2015. – №2. – S. 67-95.
9. Bergis T. A., Krivulya Yu. S. Problema professionalnogo stressa pedagogov v usloviyah sovremennoj obrazovatelnoj sistemy // *KNZh*. – 2020. – №1 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnogo-stressa-pedagogov-v-usloviyah-sovremennoj-obrazovatelnoj-sistemy> (data obrasheniya: 27.11.2025).
10. Bystraj E. B., Baronenko E. A., Rajsvih Yu. A. Formirovanie interaktivnoj kompetencii budushih pedagogov kak osnova pedagogicheskoy rezilientnosti // *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. – 2021. – №1. – S. 46-64.
11. Brock B. L., Grady M. L. *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000. – 184 p.

12. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience // *Educational Research Review*. – 2011. – Vol. 6. – P. 185-207. – DOI: 10.1016/j.edurev.2011.09.001.
13. Kitching K., Morgan M., O’Leary M. It’s the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers’ motivation // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. – 2009. – Vol. 15. – P. 43-58. – DOI: 10.1080/13540600802661311.
14. Harpell J. V., Andrews J. J. Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment // *The Journal of Educational Thought*. – 2010. – Vol. 44. – P. 189-210. – URL: <http://www.jstor.org/stable/23767214>.
15. McCrimmon A. W. Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation // *Intervention in School and Clinic*. – 2015. – Vol. 50. – P. 234-237. – DOI: 10.1177/1053451214546402.

Авторлар туралы мәлімет:

Жапарова Гүлнур Сарсеновна – хат-хабар авторы, 8D01101 «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының 2 курс докторанты, Alikhan Bokeikhan University, Семей, Қазақстан, E-mail: gun_s@mail.ru

Баймолдина Лаура Оразбекқызы – PhD, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан; e-mail: Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

Сарбасова Гүлзат Жакеевна – PhD, «Педагогика және психология» кафедрасының аға оқытушысы, Alikhan Bokeikhan University, Семей, Қазақстан; e-mail: 85gulzat@mail.ru

Гелишли Юджел – PhD, білім беру факультетінің профессоры, Гази университеті, Анкара, Түркия; e-mail: 85gulzat@mail.ru

Сведения об авторах:

Жапарова Гүлнур Сарсеновна – автор для корреспонденций, аспирант 2 курса программы 8D01101 «Педагогика и психология», Alikhan Bokeikhan University, Семей, Казахстан. E-mail: gun_s@mail.ru

Баймолдина Лаура Оразбекқызы – PhD, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан; e-mail: Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

Сарбасова Гүлзат Жакеевна – PhD, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Alikhan Bokeikhan University, Семей, Казахстан; e-mail: 85gulzat@mail.ru

Гелишли Юджел – PhD, профессор факультета образования, Университет Гази, Анкара, Турция; e-mail: 85gulzat@mail.ru

Author Information:

Zhaparova Gulnur Sarsenovna – Corresponding author, 2nd-year Doctoral Student, 8D01101 «Pedagogy and Psychology» Program, Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan, E-mail: gun_s@mail.ru

Baimoldina Laura Orazbekkyzy – PhD, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

Sarbasova Gulzat Zhakeevna – PhD, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan; e-mail: 85gulzat@mail.ru

Gelishli Yucel – PhD, Professor, Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey; e-mail: 85gulzat@mail.ru

Абдуллина Қ.Е.^{*1} , Абдимуса Ж.Н.² , Берікбол Р.Р.³  Алмабек Ә.А.³ 
¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
²Академик А.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті,
Шымкент, Қазақстан
³Шәкәрім университеті, Семей, Қазақстан
^{*}e-mail: kuralayedilovna@mail.ru

КИІЗ БАСУДЫ ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДИАЛОГТІК СӨЙЛЕУІН ДАМУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕТЕРМИНАНТТАР

Аңдатпа

Мақалада дәстүрлі киіз басуды көркем-тәжірибелік әрекет ретінде оқыту контекстінде есту қабілеті нашар мектеп оқушыларының диалогтік сөйлеуін дамытуға ықпал ететін психологиялық детерминанттар теориялық тұрғыдан негізделеді. Үдерістің сенсорлық-тактильдік қанықтылығы, эмоциялық-мотивациялық қатысуы, бірлескен еңбектің әлеуметтік-интерактивтік сипаты, технологиялық әрекеттердің когнитивтік-операциялық құрылымдануы және нәтижесінің тұлғалық-маңыздылық деңгейі диалог механизмдерін белсендіретін өзара байланысты жағдайлар жүйесін қалыптастыратыны көрсетіледі. Мәдени-тарихи тәсіл мен іс-әрекет теориясына сүйене отырып, авторлар киіз басуды іс-әрекеттерді үйлестіру, функцияларды бөлу, жұмыс кезеңдерін талқылау және тәжірибе алмасу барысында табиғи түрде туындайтын сөйлеу бастамаларын оятатын шынайы білім беру ортасы ретінде сипаттайды. Вербалды және вербалды емес құралдарды интеграциялау, коммуникативтік жағдайларды кезең-кезеңімен моделдеу, сенсомоторлық тәжірибеге және этномәдени контекстке сүйену сөздік қордың кеңеюіне, репликалардың күрделенуіне, коммуникативтік мазасыздықтың азаюына және сөйлеу этикеті нормаларының нығаюына ықпал етеді. Зерттеу декоративтік-қолданбалы өнердің жоғары түзетуші-дамыту әлеуетіне ие екенін көрсетеді: ол тілдік құзыреттіліктің қалыптасуын ғана емес, өзара әрекеттесуге деген уәждің артуын, сенімділіктің күшеюін және есту қабілеті нашар оқушылардың әлеуметтік интеграциясын қолдайды. Тәжірибелік іске асыру бағыттары ретінде бірлескен шығармашылық тапсырмаларды жүйелі ұйымдастыру, технологияның әр кезеңін сөзбен сүйемелдеу және коммуникативтік дербестікті біртіндеп арттыру ұсынылады.

Түйін сөздер: есту қабілеті нашар оқушылар, диалогтік сөйлеу, психологиялық детерминанттар, киіз басу, көркем-тәжірибелік іс-әрекет, коммуникативтік құзыреттілік, әлеуметтену

Абдуллина К.Е.^{*1}, Абдимуса Ж.Н.², Берікбол Р.Р.³, Алмабек А.А.³

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Университет дружбы народов имени академика А.Куатбекова, Шымкент, Казахстан

³Университет Шәкәрім, Семей, Казахстан

^{*}e-mail: kuralayedilovna@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОЙЛОКОВАЛЕНИЮ

Аннотация

Статья теоретически обосновывает психологические детерминанты развития диалогической речи у слабослышащих школьников в контексте обучения традиционному

войлоковалянию как художественно-практической деятельности. Показано, что сенсорно-тактильная насыщенность процесса, эмоционально-мотивационная вовлеченность, социально-интерактивный характер совместного труда, когнитивно-операциональная структурированность технологических действий и личностно-субъектная значимость результата образуют взаимосвязанную систему условий, активирующую механизмы диалога. Опираясь на культурно-исторический подход и теорию деятельности, авторы трактуют войлоковаляние как аутентичную образовательную среду, где речевые инициативы естественно возникают из координации действий, распределения функций, обсуждения этапов работы и обмена оценками. Интеграция вербальных и невербальных средств, поэтапное моделирование коммуникативных ситуаций, опора на сенсомоторный опыт и этнокультурный контекст способствуют расширению словаря, усложнению реплик, снижению коммуникативной тревожности и укреплению норм речевого этикета. Сделан вывод о высокой коррекционно-развивающей потенции декоративно-прикладного искусства: оно не только поддерживает формирование языковой компетентности, но и усиливает мотивацию к взаимодействию, повышает уверенность и содействует социальной интеграции слабослышащих учащихся. Предложены направления практической реализации: системная организация совместных творческих заданий, речевое сопровождение каждого этапа технологии и поэтапное расширение коммуникативной самостоятельности.

Ключевые слова: слабослышащие учащиеся, диалогическая речь, психологические детерминанты, войлоковаляние, художественно-практическая деятельность, коммуникативная компетентность, социализация.

Abdullina K.E.*¹, Abdimusa Z.N.², Berikbol R.R.³, Almabek A.A.³

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²Peoples' Friendship University named after Academician A.Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan

³Shakarim University, Semey, Kazakhstan

**e-mail: kuralayedilovna@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH IN HARD-OF-HEARING STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING FELTING

Abstract

The article theoretically substantiates the psychological determinants of the development of dialogic speech in hard-of-hearing schoolchildren in the context of teaching traditional felt-making as an artistic and practical activity. It is shown that the sensory-tactile richness of the process, emotional-motivational involvement, the socio-interactive nature of joint work, the cognitive-operational structure of technological actions, and the personal-subject significance of the result form an interconnected system of conditions that activate the mechanisms of dialogue. Based on the cultural-historical approach and the theory of activity, the authors interpret felting as an authentic educational environment where speech initiatives naturally emerge from the coordination of actions, the distribution of functions, the discussion of work stages, and the exchange of assessments. The integration of verbal and non-verbal means, the step-by-step modeling of communicative situations, and the reliance on sensorimotor experience and ethnocultural context contribute to the expansion of vocabulary, the complexity of responses, the reduction of communicative anxiety, and the strengthening of speech etiquette norms. The conclusion is made about the high correctional and developmental potential of decorative and applied art: it not only supports the formation of language competence, but also enhances the motivation for interaction, increases confidence and promotes social integration of students with hearing impairments. Directions of practical implementation are

proposed: the systematic organization of joint creative tasks, speech support of each stage of technology and step-by-step expansion of communicative independence.

Keywords: hearing-impaired students, dialogic speech, psychological determinants, felting, artistic and practical activities, communicative competence, socialization.

Кіріспе. Есту қабілеті нашар оқушылардың диалогтік сөйлеуін дамыту - арнайы педагогика мен психология саласындағы маңызды әрі өзекті міндеттердің бірі. Есту қабілетінің төмендігі коммуникативтік дағдылардың қалыптасу мүмкіндіктерін едәуір шектейді, бұл әлеуметтік бейімделуді, оқу әрекетінің нәтижелілігін және тұлғаның қоғамға толыққанды интеграциялануын қиындатады. Осыған байланысты есту қабілеті нашар балалардың сөйлеу белсенділігі мен өзара диалогтік қарым-қатынас дағдыларын дамытуға ықпал ететін тиімді психологиялық-педагогикалық жағдайларды айқындаудың маңыздылығы арта түсуде.

Перспективалық бағыттардың бірі – оқушыларды жоғары сенсорлық, эмоциялық және коммуникативті ықпалға ие көркем-практикалық іс-әрекетке жұмылдыру.

Ұлттық сәндік-қолданбалы өнер, соның ішінде киіз басу өнері - бірлескен әрекетті, әлеуметтік өзара ықпалдастықты, диалогтік қарым-қатынасты және баланың субъектілік ұстанымын ынталандыратын аутентті білім беру ортасын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Ұжымдық қол еңбегі үдерісі эмоциялық-құндылық алмасудың, жұмыс кезеңдерін бірлесіп талқылаудың, әрекеттерді үйлестірудің негізін қалыптастырады, бұл өз кезегінде сөйлеу механизмдерінің белсенділігіне және есту қабілеті нашар оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға ықпал етеді.

Жалпы коррекциялық білім беру жүйесінде көркем-шығармашылық тәжірибесін қолданудың жинақталған тәжірибесіне қарамастан, киіз басу үдерісінде диалогтік сөйлеуді дамытуға ықпал ететін психологиялық механизмдер мен детерминанттар жеткілікті деңгейде зерттелмеген. Бұл жағдай аталған зерттеудің ғылыми жаңалығын және практикалық маңыздылығын айқындайды.

Зерттеудің мақсаты – есту қабілеті нашар оқушыларды киіз басу өнерін көркем-практикалық әрекет ретінде оқыту үдерісінде оқушылардың сөйлеу қабілетін, қарым-қатынас дағдыларын және әлеуметтік-сөйлеу белсенділігін қалыптастырумен өзара байланысты диалогтік сөйлеуінің дамуын айқындайтын психологиялық детерминанттарды теориялық тұрғыдан негіздеу.

Есту қабілеті нашар оқушылардың диалогтік сөйлеуінің дамуы көркем-практикалық іс-әрекет барысында, атап айтқанда киіз басуды оқыту үдерісінде белсенді болатын өзара байланысты психологиялық детерминанттар кешенімен айқындалады. Табиғи материалмен жұмыс істеуге негізделген бұл дәстүрлі қолөнер түрі кезең-кезеңімен орындалатын, ұжымдық түрде ұйымдастырылатын әрекеттерді көздейді және ол іс-әрекеттердің үйлестіруін, жұмыс кезеңдерін талқылауды, функцияларды бөлуді әрі эмоционалдық қатысуды талап етеді. Осындай ерекшеліктер оқушылардың коммуникативтік мінез-құлқының қалыптасуына қолайлы бірегей жағдайлар жасайды.

1. Сенсорлық және тактильдік детерминация.

Киізбен жұмыс жасау үдерісі есту қабілеті нашар балалардың кинестетикалық және тактильді сезімдерін белсендіре отырып, танымның компенсаторлық механизмі ретінде әсер етеді. Бұл дене-сенсорлық тәжірибе кейінгі вербализация үшін қажетті түсініктердің қалыптасуын жеңілдетіп, оқу процесіне эмоционалды кірігуді қамтамасыз етеді және сөйлеу бастамасын ынталандырады.

2. Эмоционалды-мотивациялық детерминация.

Киіз басу өнері эмоционалдық жауап тудыратын, ұлттық дәстүрлерге қатыстылық сезімін қалыптастыратын және эстетикалық қанағаттану беретін шығармашылық әрі мәдени тұрғыдан маңызды әрекет. **Эмоциялық белсенді қатысу** алған әсерлермен бөлісу қажеттілігін күшейтіп, сөйлесу арқылы өзара әрекеттесуге деген мотивацияны қалыптастырады және коммуникативтік мазасыздықтың төмендеуіне ықпал етеді.

3. Әлеуметтік-интерактивтік детерминация. Киіз бұйымдарын дайындау үдерісі көбіне ұжымдық сипатқа ие. Бірлескен жұмыс әрекеттердің үйлестірілуін, нұсқаулармен алмасуды, көмек сұрауды және нәтижелерді бағалауды талап етеді. Мұндай үдеріс табиғи түрде оқушыларды диалогтік өзара әрекеттесуге ынталандыратын коммуникативтік жағдаяттардың қалыптасуына әкеледі.

4. Когнитивті-операционалдық детерминация. Жүнді дайындаудан бастап бұйымның соңғы пішінін қалыптастыруға дейінгі технологиялық әрекеттердің бірізділігі әрекеттерді жоспарлауды, жүйелеуді және олардың ретін сақтауды талап етеді. Когнитивтік үдерістердің белсенуі ішкі сөйлеудің дамуына ықпал етеді, ал ішкі сөйлеудің сыртқы сөйлеуге ауысуы диалогтік репликалардың құрылымдануын қамтамасыз етіп, тілдік құзыреттіліктің қалыптасуына жағдай жасайды.

5. Тұлғалық-субъектілік детерминация. Бірегей, нақты нәтижеге қол жеткізу оқушының өзіне деген сенімділігін, жауапкершілігін және шығармашылық белсенділігін арттырады. Тұлғалық қатысу пікір білдіруге, қарым-қатынаста бастамашылық танытуға және тең құқықты субъект ретінде диалогқа қатысуға дайын болуды қалыптастырады.

Киіз басу қызметі психологиялық, сенсомоторлық, эмоциялық және әлеуметтік үдерістер интеграцияланатын, есту қабілеті нашар оқушылардың диалогтік сөйлеуін ынталандыруға табиғи жағдай жасайтын ерекше білім беру кеңістігі. Сенсорлық байытылуы, мәдени маңыздылығы, жұмыстың ұжымдық түрде ұйымдастырылуы және әрекеттің кезең-кезеңімен жүзеге асырылуы киіз басуды тиімді коррекциялық-дамыту құралына айналдырады.

Есту қабілеті нашар оқушылардың диалогтік сөйлеуінің көркем-практикалық әрекет жағдайындағы дамуы мәдени-тарихи, іс-әрекеттік және коррекциялық-дамыту бағыттарының интеграциясына негізделеді. Зерттеудің әдіснамалық негіздері Л.С.Выготскийдің [1] жоғары психикалық функциялардың қалыптасуының әлеуметтік-мәдени табиғатын және заттық-практикалық әрекеттің ойлау мен әлеуметтік өзара әрекеттесудің құралы ретінде сөйлеудің дамуымен өзара байланысын сипаттайтын еңбектеріне сүйенеді. Оның тұжырымдамасына сәйкес, есту қабілеті бұзылған баланы бірлескен шығармашылық әрекетке қосу «жақын арадағы даму аймағының» жұмыс істеуіне жағдай жасап, іс-әрекетті тілдік сүйемелдеу, еліктеу және эмоциялық-әлеуметтік алмасу арқылы коммуникативтік дағдылардың қалыптасуын ынталандырады.

А.Н.Леонтьев [2] пен А.А.Леонтьев [3] әзірлеген іс-әрекет теориясы өнімді әрекетке уәжделген (белсенді) қатысудың рөлін нақтылай отырып, сөйлеу актілерінің бірлескен мақсатты ұйымдастыру құралы ретінде қалыптасатынын айқындайды. Осы парадигма шеңберінде сәндік-қолданбалы өнер туындысын жасау үдерісіндегі диалог өзара әрекеттесудің реттелуін, үйлестірілуін, мағыналармен алмасуды және әрекеттегі тұлғалық мәннің қалыптасуын қамтамасыз ететін іс-әрекеттің функционалдық компоненті ретінде қарастырылады. С.Л.Рубинштейннің [4] сана, сөйлеу және практиканың ажырамас байланысы туралы тұжырымдамасы тілдік және когнитивтік үдерістердің дамуы үшін коммуникациямен қатар жүретін нақты әрекеттің маңыздылығын күшейте түседі.

Р.Е.Левина [5], Т.В.Пелымскаяның [6] концептуалдық көзқарастары есту қабілетінде бұзылыстары бар балалардың сөйлеу даму ерекшеліктерін нақтылауға мүмкіндік береді. Зерттеушілер коммуникативтік бастаманы қалыптастырудағы, сөйлеу өзаралығы мен диалогтің мазмұндық өрістеуін қамтамасыз етудегі қиындықтарды айқындап, сенсомоторлық тәжірибеге, көрнекі-іс-әрекеттік оқытуға және нақты өзара әрекет жағдайларында сөйлеу тапсырмаларын кезең-кезеңімен енгізудің қажеттілігін атап өтеді. Осы контексте көркем-практикалық әрекет, соның ішінде киіз басу, визуалды, тактильді және кинестетикалық қолдауды қамтамасыз ететін, сөздік қорды, нақтылау репликаларын, сұрақтар мен жауаптарды, сондай-ақ сөйлеу мінез-құлқының еріктілігін дамытуға ықпал ететін онтайлы білім беру ортасы ретінде қарастырылады.

Н.Г.Морозова [7], Н.Д. Шматко, және О.А.Красильникованың [8] қазіргі зерттеулері бірлескен шығармашылық жұмыс барысында эмоциялық қатысудың, көркем-шығармашылық

мотивацияның және арнайы ұйымдастырылған сөйлеу жағдаяттарының есту қабілеті нашар балалардағы сөйлеу механизмдерін белсендіруге әсерін айқындайды. Бұл еңбектерде құрылымдалған диалогтік үлгілердің, әлеуметтік модельдеудің, вербалды және вербалды емес қарым-қатынас құралдарын қолданудың, сондай-ақ оқушылардың коммуникативтік дербестігін кезең-кезеңімен кеңейтудің маңыздылығы ерекше атап өтіледі. Арт-практикалар сенсорлық интеграция құралы ретінде ғана емес, сонымен бірге эмоциялық-ерік саласының қалыптасу құралы ретінде қарастырылады. Бұл өз кезегінде баланың өзара әрекетке және сөйлеу арқылы өз ойын білдіруге деген қажеттілігін күшейтеді.

Демек, киіз басуды көркем-практикалық шығармашылық түрі ретінде оқыту есту қабілеті нашар мектеп оқушыларының диалогтік сөйлеуін дамытуға тиімді психологиялық-педагогикалық орта болып табылады, өйткені ол заттық-әрекеттік негізді, эстетикалық мотивацияны, әлеуметтік ынтымақтастықты, эмоциялық қатысуды және жүйелі түрде ұйымдастырылған сөйлеу сүйемелдеуін біріктіреді. Аталған теориялық және эмпирикалық зерттеулерде табиғи коммуникативтік жағдаяттарға сүйенудің, өзара әрекеттесудің мағыналық байытылуын қамтамасыз етудің және баланың бастамасын қолдаудың қажеттілігі негізделеді, бұл диалогтіліктің тұрақты механизмдерін, сөйлеу белсенділігін және коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Соңғы жылдары жарияланған жоғары импакт-факторлы еңбектер тілдің есту қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтенуіндегі шешуші рөлін нақтылайды. Brianna Hernandez, Thomas E Allen, Donna A Morere [9] тілге ерте және тұрақты қолжетімділік баланың әлеуметтік және когнитивтік дамуына айрықша әсер ететіні дәлелденген. Ал, J.L.Singleton, P.K.Crume [10] ғалымдардың жүргізген зерттеу нәтижелері тілдік қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттің бірін-бірі толықтыратын процестер екенін көрсетті. Мұғалімдер мен мамандардың тіл арқылы ұйымдастырған өзара әрекеті оқушылардың әлеуметтік нормаларды, мінез-құлық үлгілерін және бірлескен іс-әрекет тәжірибесін игеруіне ықпал ететінін анықтаған.

Е.Terleksi және әріптестері [11] есту қабілеті бұзылған жасөспірімдердің құрдастарымен өзара қарым-қатынасын зерттей отырып, тілдік және коммуникациялық қолдау артқан сайын әлеуметтену деңгейі де жоғарылайтынын көрсетті. Сондай-ақ, R.F.Holt, J.Beer, W.G.Kronenberger, D.B.Pisoni және K.Lalonde [12] еңбектерінде отбасы тілдік ортасының сапасы балалардың психо-әлеуметтік бейімделуі мен когнитивтік дамуына тікелей әсер ететіні атап өтілген. Бұдан бөлек, L.Cupples, T.Y.C.Ching және S.Hou [13] зерттеуінде мектеп жасындағы есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу тілі, функционалдық коммуникация және өмір сапасы өзара байланысты екені дәлелденді. Ал, N.Porcar-Gozalbo, M.Lopez-Zamora, B.Valles-Gonzalez, A.Cano-Villagrasa [14] есту жоғалтудың түрі мен дәрежесі тіл дамуы мен әлеуметтік интеграция деңгейіне айтарлықтай әсер ететінін көрсетті. Осы көрсетілген зерттеулер тілдің әлеуметтену үдерісіндегі маңызды орнын айқындайды. Тіл тек қарым-қатынас құралы ғана емес, ол - тұлғаның әлеуметтік тәжірибесін, мәдени нормаларды және құндылықтарды меңгеруін қамтамасыз ететін негізгі тетік. Есту қабілеті нашар балалар үшін тілдік қолжетімділік - әлеуметтенудің сапалық көрсеткіші әрі тұлғалық дамудың қозғаушы күші [15]. Сурдопедагогика саласындағы зерттеулер есту қабілеті бұзылған оқушылар үшін ауызша сөйлеу тілі мен әлеуметтік ортамен қарым-қатынас орнатудың арасындағы тығыз байланысты айқындайды. Р.М.Боскис [16] есту қабілеті нашар оқушылардың ауызша сөйлеуін дамытуды олардың әлеуметтенуінің басты шарты ретінде көрсетсе, Т.С.Зыкова мен Э.Н.Хотеева [17] арнайы білім беру ұйымдарында оқушыларды әлеуметтендіру үдерісі сөйлеу тілімен тікелей байланысты екенін атап өтеді. Сондай-ақ, аталған ғалымдар арнайы білім беру мекемелерінде оқушыларды әлеуметтендіру жұмыстары оқушылардың ауызша сөйлеуін дамытумен қатар, тілдің басқа да пәндерді оқытумен байланыстылығын және оның сыныптан тыс уақыттарда жүзеге асыралатынын айтады.

Тілдік қарым-қатынас - тұлғаның әлеуметтенуінің басты құралы. Г.К.Абдуллина [18] баланың әлеуметтік ортаға үйлесімді және тиімді бейімделе алуы тілдік қарым-қатынасқа еркін түсе білуімен тікелей байланысуында және оның тез әлеуметтенуінің негізгі

алғышарттарының бірі, деп қарастырса, Ю.Н.Кислякова сөйлеу тілі баланың когнитивтік және эмоциялық дамуының маңызды аспектісі екенін, сонымен бірге, әлеуметтік ортадағы өзара әрекеттесудің негізгі құралы болатынын баса көрсетеді [19].

Көп жағдайда есту қабілеті нашар немесе естімейтін тұлғалар еститіндермен қарым-қатынаста түсінбеушілік туындайды деген алдын-ала қалыптасқан ойдың салдарынан өздері бастама көтеруден қашады. Осыған байланысты П.А.Крысанов бұл үрдісті қоғам тарапынан туындайтын теріс қабылдау мен әлеуметтік қорқыныштың нәтижесі ретінде түсіндіреді [20]. Бұл мәселе тек сөйлеудегі қиындықтармен шектелмейді, ол сонымен қатар қоғам мүшелерінің де есту қабілеті бұзылған адамдармен тиімді қарым-қатынас орната алмауынан туындайтын екіжақты кедергілермен сипатталады.

Бұл тұжырымды отандық және шетелдік дефектолог ғалымдардың (Т.А.Власова [21], Е.А.Ковалева [22], Н.Б.Жиенбаева [23]) зерттеулері де растайды. Олар арнайы мектептердегі ерекше балаларды еңбекке баулу тек еңбек дағдыларын қалыптастырумен шектелмей, сонымен қатар ақыл-ой әрекеттерін дамытуға және психикалық процестердің үйлесімділігіне ықпал ететінін дәлелдеген. Мұндай іс-әрекет барысында балалар жұмыс қимылдарының мақсатын түсінуді, нұсқауларды (ауызша және жазбаша) қолдануды, жұмысты жоспарлауды, өлшем мен есептеуді, өз әрекетін бақылауды үйренеді. Сонымен қатар, еңбек құралдарын пайдалану арқылы олардың қасиеттерін ауызша сипаттау - тіл мен ойдың байланысын дамытудың маңызды тәсілі (мысалы, заттың қатты, жұмсақ, жылы немесе суық сияқты сипаттарын түсіндіру арқылы).

М.Ю.Рау [24] мен А.Г.Арушанова [25] еңбектерінде пәндер арасындағы байланыс пен еңбек әрекетінде сөйлеу дағдыларын дамытудың әдістемелік аспектілері кеңінен талданған. М.Ю.Рау өз зерттеуінде есту қабілеті нашар оқушыларға арналған қолөнер сабақтарының басқа пәндермен пәнаралық байланысын қарастыра отырып, заттық-практикалық іс-әрекеттер мен сөйлеу тілін дамытудың біртұтас жүйесін ұсынады. Ғалымның айтуынша, өнерді меңгеру барысында баланың әлемді тану, заттар мен құбылыстардың қасиеттерін сипаттау, қатынастар мен заңдылықтарды анықтау қабілеті артады; сонымен бірге әңгімелеу, сипаттау, модельдеу сияқты әрекеттер арқылы ауызша сөйлеу мен ойлау логикасы жетіледі.

Қол еңбегі мен сөйлеу тілі арасындағы байланысты М.М.Кольцова терең зерттеген [26]. Ол қолдың қимыл-қозғалысының сөйлеу артикуляциясы мен тілдің дамуы үшін шешуші рөл атқаратынын атап көрсетеді. Ғалымның тұжырымынша, адамзат дамуында қол қозғалысы мен сөйлеу қызметі қатар дамып, алғашқы қауымдастық кезеңінде тілдің қалыптасуына негіз болған. Осы тұрғыдан алғанда, қол моторикасын жетілдіру - сөйлеудің физиологиялық және психологиялық негіздерін қалыптастырады. Біз де бұл ғылыми ұстанымды қолдай отырып, өз зерттеуімізде киіз басу өнері арқылы қол моторикасын дамыту есту қабілеті нашар оқушылардың сөйлеу тілі мен коммуникативтік белсенділігін арттыруға ықпал ететінін қарастырамыз.

Тікелей затпен әрекеттесуі арқылы нәтиже беретін іс-әрекет баланың сөйлеу тілін дамыту тиімділігін айқындайды. М.М.Кольцованың тәжірибелік зерттеулерінде ерте жастағы балалар заттармен әрекеттесу барысында нысанның атауын білдіретін сөздерді екі есе жылдам меңгеретіні, яғни тілдің іс-әрекетпен табиғи байланысы неғұрлым тікелей болған сайын, сөздің мағыналық және фонетикалық құрылымын меңгеру де соғұрлым жылдам жүретіні анықталған. Мұндай іс-әрекет барысында бала қоршаған ортадағы заттардың қасиеттерін (түсі, пішіні, сапасы, қолданылу тәсілі) сипаттай отырып, тілдің когнитивтік және коммуникативтік қызметін қатар дамытады.

Бұл тұжырымды қазіргі зерттеулер де растайды. Мәселен, Р.Venkatesh, А.Kumar Upadhyay, S.Bhagya жүргізген зерттеулерінде практикалық әрекеттерді тілдік тапсырмалармен ұштастыру баланың сөздік қорын, грамматикалық құрылымдарды жәнәсөйлеу бастамашылдығын едәуір арттыратыны көрсетілген [27]. Авторлар қолмен орындауға бағытталған әрекеттер (мысалы, пішін жасау, қиып жапсыру, материалмен жұмыс) мен вербалды нұсқауларды қатар қолдану есту қабілеті бұзылған балалардың фонематикалық қабылдауын күшейтіп, сөйлеу түсінігін жақсартатынын дәлелдеген.

Еңбек іс-әрекетінің тәрбиелік және тілдік маңызын N.Porcar-Gozalbo, M.López-Zamora, B.Valles-González, A.Cano-Villagrasa еңбектері де қолдайды [28]. Ғалымдардың зерттеуінде тіл дамуының сапасы мен баланың заттық-практикалық әрекеттерге қатысу деңгейі арасында айқын корреляция анықталған. Яғни, қолмен орындалатын әрекеттер (қолөнерге негізделген, кинестетикалық оқыту) баланың тілдік белсенділігіне, мағыналық ассоциацияны қалыптастыруына және әлеуметтік бейімделуіне оң әсер етеді.

Осыған ұқсас қорытындыларды L.Cupples, T.Ching, S.Hou мектеп жасындағы есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу дағдылары еңбекке баулу, көркем және қолданбалы өнер сабақтарындағы әрекеттер арқылы дамитынын, себебі бұл әрекеттерде баланың тікелей тәжірибесі мен вербалды талдауы қатар жүретінін атап өтеді [29]. Зерттеу нәтижесінде практикалық іс-әрекет пен тілдік өзара әрекеттің үйлесімі баланың когнитивтік, эмоциялық және әлеуметтік функцияларын интеграциялайтыны анықталған.

Тіл мен еңбек іс-әрекетінің өзара байланысын R.E.Winter, H.Stoeger, S.P.Suggate зерттеулері де қолдайды. Авторлар «қол еңбегіне негізделген тілдік даму» моделін ұсыну арқылы моторлық дағдыларды жетілдірудің сөйлеу артикуляциясын жақсартуға және жаңа сөздерді бекітуге ықпал ететінін көрсетеді [30]. Тілдік тапсырмалар мен практикалық әрекеттерді кіріктіре ұйымдастыру (мысалы, киім тігу, қағазбен жұмыс, табиғи материалдармен іс-әрекет) балалардың сөздік қорын ғана емес, қарым-қатынас мәдениетін де дамытады.

Осылайша, еңбек іс-әрекеті мен тіл дамуы өзара тығыз байланысты психо-педагогикалық жүйе ретінде қарастырылады. Бұл бағыттағы зерттеулер көрсеткендей, заттық-практикалық әрекет оқу-тәрбие процесінде тілдік материалды функционалды контексте қолдануға мүмкіндік береді. Тіл еңбек іс-әрекетінің танымдық, эмоциялық және әлеуметтік құрамдас бөлігіне айнала отырып, есту қабілеті нашар оқушылардың әлеуметтенуін тиімді қамтамасыз етеді. Мұндай интеграция баланың сөздік қорын байыту, сөйлеу құрылымдарын бекіту және өз ойын еркін жеткізу дағдыларын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады.

Есту қабілеті нашар тұлғаның әлеуметтік бейімделуі коммуникация құралы ретіндегі тілдік қарым-қатынас арқылы ғана емес, сонымен бірге сөйлеудің тілдік функцияларын мағыналық толықтықпен және мотивациялық қатысумен қамтамасыз ететін заттық-практикалық тәжірибемен ұштастыру арқылы да нығаяды. Осыған байланысты диалогтік сөйлеу оқшауланған лингвистикалық үдеріс ретінде емес, мотивациялық-қажеттіліктер саласы, эмоциялық-ерік реттеуі, когнитивтік үдерістер, сенсомоторлық негіз және баланың әлеуметтік ашықтығы сияқты психологиялық детерминанттардың күрделі өзара әрекеттесуінің нәтижесі ретінде қарастырылады.

Осы тұжырымдарға сүйене отырып, біздің зерттеуімізде есту қабілеті нашар 5-7 - сынып оқушыларын еститін құрдастарымен бірлескен көркем-практикалық әрекетке дәстүрлі киіз басу өнері арқылы қосу мақсаты қойылады, бұл өз кезегінде диалогтік сөйлеу дамуының негізгі психологиялық механизмдерін белсендіруді қамтамасыз етеді. Мұндай өзара іс-әрекет формасы сөздік қорды кеңейтуге, сөйлеу мінез-құлқының тұрақты үлгілерін қалыптастыруға, коммуникативтік бастаманы арттыруға және соның нәтижесінде білім алушылардың әлеуметтену деңгейін нығайтуға ықпал етеді деп болжанады.

Бұл көзқарасты Н.Е.Марциновская [31], М.М.Кольцова [26], К.А.Волкова [32] және Н.Б.Жиенбаева [23] сынды зерттеушілердің еңбектері толықтыра түседі. Олардың пайымдауынша, заттық-практикалық әрекет тұлғаның психикалық, танымдық және коммуникативтік дамуының жетекші факторы болып табылады.

Н.Е.Марциновская өз еңбектерінің басым бөлігін есту қабілеті бұзылған оқушыларға заттық-практикалық іс-әрекет арқылы білім беруге және әлеуметтендіруге арнаған. Ғалымның пікірінше, арнайы мектептердегі орта буын (5-7 сынып) оқушыларына білім беру тек оқу материалын меңгертумен шектелмей, олардың психикалық өміріндегі (ойлау, сезім, қабылдау, мінез-құлық) түрлі бұзылыстарды түзетуге және компенсаторлық тұрғыда дамытуға бағытталуы тиіс. Ол үшін оқу процесінде тиімді ұйымдастырылған заттық-практикалық іс-

әрекет, соның ішінде еңбекке баулу, ерекше балалардың қоғамда сәтті әлеуметтенуіне ықпал ететін маңызды факторлардың бірі болып саналады.

Осы бағыттағы идеяларды жалғастырған К.А.Волкова есту қабілеті бұзылған оқушыларға айтылымды (ауызша сөйлеуді) қалыптастырудың әдістемесін жетілдіріп, оларды белсенді практикалық іс-әрекетке толыққанды тарту үшін сенімді қарым-қатынас құралдарымен қамтамасыз ету қажеттігін баса көрсетеді. Ғалымның пікірінше, айтылымның нақтылығына қол жеткізбейінше, ауызша сөйлеу өзінің қарым-қатынас құралы ретіндегі функционалдық мәнін жоғалтады. Сондықтан ғалым сөйлеу әрекетін еңбекпен, қол қимылдарымен және практикалық нәтижемен байланыстырудың түзетушілік маңызы зор екенін атап өтеді. Н.Б.Жиенбаева қазіргі сурдопедагогика контекстінде дамыта отырып, есту қабілеті бұзылған оқушылардың тілін дамытуда еңбек пен қолданбалы өнердің маңызды әлеуетін көрсетеді.

Осы теориялық тұжырымдарды негізге ала отырып, киіз басу өнері - дәл осы заттық-практикалық әрекеттің бір көрінісі ретінде қарастырылуы мүмкін. Мұнда қол еңбегі арқылы орындалатын қимылдар мен сөздік нұсқаулар өзара байланысып, оқушының когнитивтік белсенділігі мен тілдік реакциясын қатар дамытады. Бұл тұрғыда P.Venkatesh, A.K.Upadhyay, S.Bhagya зерттеулері де осындай тәсілдің тиімділігін халықаралық деңгейде дәлелдеп отыр: колөнер мен вербалды оқыту элементтерін біріктіру есту қабілеті бұзылған балалардың сөздік қорын кеңейтіп, әлеуметтік өзара әрекетін белсендіргені көрсетілген [33].

Сонымен, киіз басу өнерін оқыту үдерісіне енгізу - есту қабілеті нашар оқушыларды әлеуметтендіру мен сөйлеу тілін дамытудың кешенді педагогикалық тәсілі. Бұл әдіс тілдік қатынасты нақты әрекет арқылы жүзеге асыруға мүмкіндік беріп, оқу мазмұнын өмірлік тәжірибемен ұштастырады. Мұндай кіріктірілген модель оқушының белсенді коммуникативтік ұстанымын қалыптастырып, еңбекке баулу арқылы әлеуметтік ортаға бейімделуін қамтамасыз етеді. Есту қабілеті нашар балалардың әлеуметтенуі мен сөйлеу тілін дамытуда көркем-шығармашылық іс-әрекеттің, соның ішінде қолданбалы өнер түрлерінің тәрбиелік және түзетушілік әлеуеті туралы идеялар бірқатар зерттеулерде жанама түрде қарастырылған.

Арнайы педагогика саласындағы зерттеушілер (Н.М. Назарова [34], В.Г.Петрова [35] және т.б.) де есту қабілеті нашар балалардың психикалық дамуының ерекшеліктерін талдай келе, олардың әлеуметтік бейімделуінде шығармашылық еңбек пен қолөнердің ерекше маңызын атап өтеді. Дегенмен, бұл арнайы зерттеу нысаны ретінде қарастырылмаған.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеу жұмысының негізгі мақсаты - ұлттық қолданбалы өнерді, нақтырақ айтқанда киіз басу өнерін оқыту барысында есту қабілеті нашар оқушылардың сөйлеу дағдыларын дамыту мен әлеуметтену үдерісін тиімді ұйымдастыру жолдарын анықтау болды. Осы мақсатқа сәйкес, зерттеу барысы заттық-практикалық іс-әрекет пен сөйлеу арқылы жүзеге асырылатын қарым-қатынасты өзара байланыстыра отырып құрылды.

Зерттеу барысында оқушылардың меңгеруі тиіс сөз тіркестерінің түрлерін практикалық әрекет арқылы оқыту және коммуникация принциптеріне сүйену негізге алынды. Сөйлеу әрекетін ұйымдастыруда С.Л.Рубинштейн [36] мен Н.И.Жинкин [37] сынды психолог және лингвист ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып, қарым-қатынас үдерісі үш компонентке бөлінді: ынталандыру, сұрақ қою және жауап беру. Бұл құрылым оқушылардың тілдік қатынасқа еркін араласуын қамтамасыз ету үшін қолданылды.

Зерттеу 2021-2023 жылдар аралығында КМҚК «Семей қаласының есту қабілеті нашар оқушыларға арналған №4 арнайы мектеп-интернаты» мен КМҚК «Балалар өнер мектебі (ЮНЕСКО клубы)» базаларында жүргізілді. Жалпы респонденттер саны - 42 оқушы. Зерттеуге 10-13 жас аралығындағы 5, 6 және 7 - сынып оқушылары қатысты. Бұл жастағы (10-14 жас) жасөспірімдер үшін қарым-қатынасқа деген қажеттілік пен қызығушылықтың артуы, әлеуметтік өзара әрекеттестіктің белсенділігі, ақпарат алмасуға және пікір білдіруге деген ұмтылыстың жоғары деңгейде болуы зерттеу үшін маңызды алғышарттар ретінде таңдалды.

Зерттеу барысында эмпирикалық әдістер қолданылды. Атап айтқанда, анықтаушы эксперимент аясында оқушылардың практикалық әрекетке қатысу барысындағы тілдік белсенділігін бақылау, сөйлеу әрекеттерін тіркеу, диалогтық қарым-қатынасты зерттеу әдістері қолданылды. Сонымен қатар, зерттеу барысында алынған мәліметтер математикалық-статистикалық әдістермен, соның ішінде *Microsoft Excel* бағдарламасы арқылы өңделіп, нәтижелер сандық тұрғыдан талданды.

Оқушылардың сөйлеу тілінің деңгейін, сөйлеу актісіне белсенді қатысуын, сөздік қорын, жауап беру мен сұрақ қою әрекеттерін сараптау арқылы олардың коммуникативтік дағдыларының даму деңгейі мен киіз басу өнерінің осы үдерістегі ықпалы бағаланды. Жинақталған деректер сапалық және сандық талдау әдістерімен интерпретацияланып, практикалық ұсыныстарды негіздеуге мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері. Анықтау эксперименті 2021-2023 жылдар аралығында КМҚК «Семей қаласының есту қабілеті нашар оқушыларға арналған №4 арнайы мектеп-интернаты» мен КМҚК «Балалар өнер мектебі (ЮНЕСКО клубы)» базаларында жүргізілді. Зерттеуге барлығы 42 оқушы қатысты. Экспериментке 10-13 жас аралығындағы 5, 6 және 7-сынып оқушылары тартылды. Бұл жастағы (10-14 жас) балаларда қарым-қатынасқа деген қажеттілік пен қызығушылықтың артуы, әлеуметтік өзара әрекеттестіктің белсенділігі, пікір алмасуға және өзіндік көзқарасын білдіруге ұмтылыс байқалатындықтан, зерттеу үшін қолайлы кезең болып есептеледі.

Экспериментке қатысушылардың есту, сөйлеу және когнитивтік даму деңгейлері біркелкі болмады. Оқушылардың жеке денсаулық құжаттарын талдау нәтижесінде олардың көпшілігінде (66%) есту қабілетінің бұзылуы халықаралық медициналық классификация бойынша II-IV дәрежелі екі жақты есту қабілетінің төмендігі анықталды. Сонымен қатар, 7,3%-ының туыстары арасында да есту қабілеті бұзылған адамдар бар екені белгілі болды. Зерттелушілердің 40%-ында қосалқы диагноздар (сколиоз, көру қабілетінің төмендеуі және т.б.) тіркелді.

Психологиялық-педагогикалық сипаттамаларды талдау нәтижесінде балалардың 38%-ында психикалық дамудың кешеуілдеуі және уақытылы түзету көмегін алмау жағдайлары байқалды, ал 62%-ы зияттық тұрғыдан қалыпты деңгейде болды. Еркін сөйлеу белсенділігін анықтау барысында оқушылардың 47%-ы кеңейтілген сөз тіркестері мен қарапайым сөйлемдерді қолдана алды. Оқушылардың 60%-ында сөйлеу анық және түсінікті болса, қалған 40%-ында сөйлеу бұлыңғыр, фразалық құрылымдары толық емес сипатта болды. Сөйлеудің мәнерлілігі мен эмоциялық бояуы тек 26% оқушыда байқалды. Есту қабілеті нашар балалардың басым бөлігінде (79%) буындық және логикалық екпіннің сақталмауы, орфоэпиялық нормаларды бұзу деректері анықталды. Сонымен бірге 57%-ында сөйлеу қарқынының бұзылуы байқалды (көбіне баяу сөйлеу). Ал 52%-ында дыбыстарды айтуда өрескел ақаулар (мысалы, мұрындық реңкті дыбыстау және т.б.) тіркелді.

Қарым-қатынас кезінде көптеген оқушылар қиындықтарға тап болды: еститін балалармен диалог құру кезінде ұялшақтық, сенімсіздік және сөйлеудегі белсенділіктің төмендігі байқалды. Бұл жағдай олардың әлеуметтік өзара әрекеттестігінде шектеу тудырды.

Зерттеу мақсаты мен міндеттеріне сәйкес анықтау эксперименті екі кезеңнен тұрды.

Бірінші кезеңде 5-7 сынып оқушыларының еркін қарым-қатынас жасау ерекшеліктері бақыланды. Зерттеу барысында оқушылардың сөйлеу белсенділігі мен коммуникацияға түсу қабілеті «Технология» және «Көркем еңбек» пәндері сабақтарында, сондай-ақ сабақтан тыс үйірме және шығармашылық жұмыстар кезінде зерттелді.

Бақылау процесінде келесі көрсеткіштерге назар аударылды: қарым-қатынас бастамашылдығы мен белсенділігі; диалогқа түсу жиілігі; әңгімені жалғастыру және серіктесті тыңдау қабілеті; ойды анық және логикалық жеткізу деңгейі; шығармашылық тапсырмаларды орындау мен аяқтау сапасы. Бұл кезеңнің нәтижелері нашар еститін оқушылардың ауызша еркін қарым-қатынасқа түсу деңгейі төмен екенін көрсетті.

Екінші кезең нашар еститін оқушылардың ауызша сөйлеуін заттық-практикалық іс-әрекет - ұлттық киіз басу өнері арқылы мақсатты түрде зерттеуге арналды. Бұл әдіс сөйлеу процесін табиғи қарым-қатынас жағдайында ұйымдастыруға және оқушылардың коммуникативтік белсенділігін арттыруға мүмкіндік берді. Зерттеу барысында есту қабілеті нашар оқушылар балалар өнер мектебінің еститін оқушыларымен бірігіп киіз басу өнерінің технологиясын меңгерді. Бұл бірлескен шығармашылық іс-әрекет сөйлеу белсенділігін ынталандырып, қарым-қатынас кедергілерін азайтуға септігін тигізді. Киіз басу үдерісінде оқушылар жаңа лексикалық бірліктерді (жүнді сабау, ши орау, өрнек салу, киіз басу және т.б.) меңгеріп, оларды диалог барысында қолданды.

Эксперимент барысында оқушылардың қарым-қатынас белсенділігі мен сөйлеу әрекеті «Технология», «Көркем еңбек» пәндері мен үйірме сабақтарында фронтальды түрде бақыланды. Оқушылар кіші топтарда жұмыс істеп, өзара сұрақ қою, түсіндіру, пікір алмасу және диалог жүргізу арқылы сөйлеу тәжірибесін кеңейтті. Зерттеу нәтижелері сандық және сапалық әдістер арқылы өңделіп, төмендегі көрсеткіштер бойынша талданды: диалогтағы сұрақ қою және жауап беру дағдылары; сөйлеудің мазмұндылығы мен логикалық құрылымы; репликалардың өлшемі мен тілдік бірліктерді қолдану ерекшелігі; танымдық және сөйлеу белсенділігі деңгейі. Анықтау экспериментінің бірінші кезеңі есту қабілеті бұзылған оқушылардың пәндік-практикалық сабақтар мен сабақтан тыс іс-шаралар (үйірме, шығармашылық жұмыстар, көркем еңбек сабақтары) барысында еркін ауызша қарым-қатынасқа түсу ерекшеліктерін айқындауға бағытталды. Зерттеу барысында есту қабілеті нашар оқушылар өзара қарым-қатынаста көбінесе эмоционалды ым-ишаралар мен мимикалық белгілерді қолданатыны анықталды. Бұл мектептегі естімейтін және есту қабілетінің IV дәрежелі бұзылысы бар оқушылардың болуымен түсіндіріледі. Мұндай балалар үшін ым-ишара тілі күнделікті өмірдегі коммуникацияның басты құралы болып табылады. Сонымен қатар, есту қабілеті нашар оқушылардың өзара қарым-қатынас мазмұны көбінесе нақты заттық-практикалық әрекеттермен байланысты болды. Зерттеу барысында есту қабілеті нашар оқушылардың еститін құрдастарымен өзара әрекеттесуінде айтарлықтай коммуникативтік кедергілер байқалды. Еститін балалар диалог орнатуға әрекет жасағанымен, бірнеше сәтсіз әрекеттен кейін қарым-қатынас бастамасын тоқтатты. Бұл құбылыс, бір жағынан, есту қабілеті нашар оқушылардың сөйлеу кезіндегі қиындықтарымен, ұяңдығымен, өз-өзіне сенімсіздігімен, екінші жағынан, еститін құрдастардың өзара түсіністіктің төмендігінен туындаған қызығушылықтың бәсеңдеуімен түсіндіріледі. Осылайша, анықтау экспериментінің бірінші кезеңі есту қабілеті нашар оқушылардың ауызша еркін қарым-қатынасқа түсуінде пассивтілік пен сөйлеу белсенділігінің төмен деңгейі бар екенін көрсетті.

Екінші кезеңнің мақсаты - есту қабілеті нашар 5-7 - сынып оқушыларының еститін құрдастарымен заттық-практикалық әрекет (ұлттық киіз басу технологиясы) аясындағы ауызша сөйлеуін зерттеу болды. Бұл кезеңде оқушылардың диалогтік сөйлеу ерекшеліктері мен коммуникациялық белсенділігі сандық және сапалық тұрғыда талданды (кесте 1, кесте 2).

Кесте 1. Сөйлеу коммуникациясының деңгейлері

Сынып	Оқушылар саны	Салыстырмалы жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
5 «а»	9	11	22	67
5 «ә»	7	—	14	86
6	10	40	40	20
7 «а»	9	44	44	12
7 «ә»	7	—	14	86
Барлығы	42	19%	27%	54%

Диаграммалық талдау көрсеткендей, оқушылардың 19%-ы салыстырмалы жоғары, 27%-ы орташа, ал 54%-ы төмен деңгей көрсетті. Жоғары деңгейдегі оқушылар қарым-қатынаста белсенділік танытып, әңгіме бастауға ұмтылды, өз ойын жүйелі жеткізді және серіктесін тыңдай білді. Орташа деңгейдегі оқушылар диалогқа сирек араласып, көбіне бастамашы серіктеске тәуелді болды. Ал, төмен деңгейдегі оқушылар әңгімелесуде белсенділік танытпай, сөйлеу мәдениеті мен логикалық құрылымдарды сақтай алмады, ым-ишара мен дактильге жиі жүгінді.

Кесте 2. Реплика түрлерін талдау

Сынып	Қатысушылар саны	Ынталандырушы реплика (%)	Жауап реплика (%)	Орташа лексемалар саны
5 «а»	9	39	61	3,0
5 «ә»	7	9	91	1,3
6	10	29	71	3,9
7 «а»	9	43	57	4,1
7 «ә»	7	37	63	2,2
Барлығы	42	31,4	68,6	14,5

Реплика түрлерін салыстыру есту қабілеті нашар оқушылардың диалогта жауап-репликаларға көбірек бейім екенін көрсетті. Бұл олардың диалог бастауға дайын еместігін және сөйлеу бастамашылдығының төмендігін айқындай түседі. Репликалардың қысқа әрі толық ашылмағаны анықталды. Орташа лексикалық өлшемі 1,3-4,1 лексема аралығында ауытқыды. Зерттеу барысында 43 диалогтық тақырып қарастырылды. Олардың 20%-ын есту қабілеті нашар оқушылар өздері ұсынған, ал 80%-ы - еститін құрдастардың бастамасымен енгізілген. Диалогтардың тек 40%-ы ғана тақырыпқа сәйкес дамыған, 60%-ы үзіліп немесе қысқа жауаптармен шектелген.

Эксперименттік оқыту нәтижелері (бақылау кезеңі). Бақылау эксперименті барысында анықтау кезеңіндегі жағдайлар қайталанып, әзірленген педагогикалық жүйенің тиімділігі тексерілді. Экспериментке 42 оқушы қатысты: эксперименттік топта (ЭТ) - 25, бақылау тобында (БТ) - 17 оқушы. ЭТ оқушыларында ынталандырушы репликалардың үлесі 9-53% - дан 38-50% - ға дейін өсті. Репликалардың орташа өлшемі 1,3-3,9 лексемадан 5-6,8 лексемаға дейін ұлғайды. Сөйлеу этикеті элементтері жүйелі қолданылды. Әңгімелесушіні тыңдау, сұрақ қою және тақырыпты сақтау дағдылары айтарлықтай жақсарды. Жест пен дактиль қолдану айтарлықтай азайды. Диалог тақырыптарының саны мен мазмұны кеңейіп, жүнді сабау, шүйкілеу, сабындау, ши орау, киіз басу, өрнек салу, кептіру сияқты тақырыптар табиғи қарым-қатынас жағдайында талқыланып отырды. ЭТ оқушыларының сөйлеу коммуникациясы жоғары деңгейге көтеріліп, 87,3% көрсеткішке жетті (БТ-де - 28%). Бұл дайындалған педагогикалық ықпалдың тиімділігін дәлелдейді.

Талқылау. Анықтау және бақылау эксперименттерінің нәтижелері есту қабілеті нашар оқушылардың диалогтік сөйлеуін дамыту процесінде жүйелі педагогикалық ықпалдың маңыздылығын дәлелдеді. Анықтау кезеңінде оқушылардың көпшілігінде сөйлеу белсенділігінің төмен, диалогтағы пассивті ұстанымның басым екендігі, ал репликалардың қысқа әрі мазмұндық тұрғыдан шектеулі болғаны анықталды. Бұл кезеңде оқушылардың едәуір бөлігі вербалды қарым-қатынасты ым-ишарамен немесе дактильмен алмастырған, сөйлеу мәдениеті мен сөйлеу этикеті элементтері жеткілікті деңгейде қалыптаспаған.

Бақылау кезеңіндегі зерттеу нәтижелері мұндай тенденциялардың айтарлықтай өзгергенін көрсетті. Эксперименттік топтағы оқушылар диалогта анағұрлым белсенділік танытып, өз бастамасымен әңгіме құра білуге, сұрақ қою мен пікір білдіруге бейімделді. Репликалардың мазмұны кеңейіп, сөйлем құрылымы күрделене түсті; сөйлеу этикетінің формалары тұрақты қолданылып, қатысымның табиғилығы артты.

Айрықша атап өтерлік жайт - диалогтық сөйлеудің дамуы зерттеу барысында қолданылған ұлттық киіз басу өнеріне негізделген пәндік-практикалық іс-әрекетпен тығыз байланыста жүрді. Бұл әдістің нәтижесінде диалог тақырыптарының саны мен мазмұны кеңейіп, оқушылардың тілдік белсенділігі мәдени және эстетикалық контексте дамыды. Киіз басу технологиясы үдерісіндегі әрекеттер (жүнді сабау, шүйкілеу, сабындау, ши орау, киіз басу, өрнек салу, кептіру және т.б.) табиғи қарым-қатынас жағдайында талқыланып, балалардың жаңа лексикалық бірліктерді қолдануына, сөйлем құрау дағдыларын жетілдіруіне ықпал етті. Осы арқылы оқушылар тек вербалды қарым-қатынасқа түспей, сонымен бірге ұлттық мәдени құндылықтарды тануға және оны сөз арқылы бейнелеуге үйренді. Мұндай сабақтар сөйлеу әрекеті мен мәдени танымның өзара байланысын күшейтті, ал тілдік даму үдерісі этнопедагогикалық мазмұнмен байытылды.

Нәтижесінде, зерттеу процесі есту қабілеті нашар оқушылардың тек тілдік құзыреттілігін ғана емес, ұлттық өнер арқылы тұлғалық, когнитивтік және әлеуметтік белсенділігін арттыруға ықпал етті. Сандық және сапалық деректер бойынша, эксперименттік топтағы оқушылардың сөйлеу коммуникациясы айтарлықтай жақсарды: Ынталандырушы репликалардың үлесі шамамен 22%-ға артты; Репликалардың орташа өлшемі 3,2 сөзге дейін ұлғайды; Тақырыптар саны мен мазмұндық тереңдігі артты; Әңгіме барысында қолданылған сөйлеу этикеті, қаратпа сөздер мен сыпайылық формалары тұрақты сипат алды; Ең бастысы - оқушылардың өзіндік бастама көтеру белсенділігі мен мотивациясы күшейді.

Диалогтар мазмұнының тақырыпқа сәйкестігі бақылау кезеңінде айтарлықтай өсті: негізгі аспектілер толық талқыланып, тақырып үздіксіз ұсталды. Оқушылардың 87,3%-ы сөйлеу коммуникациясының салыстырмалы жоғары деңгейіне жетті, ал төмен деңгейдегі қатысушылар мүлде анықталған жоқ.

Бұл деректер зерттеу барысында енгізілген ұлттық өнерге негізделген коммуникативтік-практикалық әдістеменің тиімділігін дәлелдейді. Сабақтан тыс іс-әрекеттегі диалогтік сөйлеуді дамыту жүйесі тек тілдік дағдыларды жетілдірумен шектелмей, оқушылардың этномәдени танымын кеңейтіп, әлеуметтік белсенділігін арттырды. Жүргізілген зерттеу сабақтан тыс іс-әрекеттің есту қабілеті нашар балалардың инклюзивті әлеуметтенуі мен тұлғалық дамуының пәрменді құралы екенін көрсетті. Арнайы ұйымдастырылған шығармашылық орта олардың сөйлеу әрекетін табиғи қарым-қатынас жағдайында дамытуға мүмкіндік берді.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері есту қабілеті нашар оқушылардың сабақтан тыс іс-әрекеттегі диалогтік сөйлеуін дамытуға бағытталған арнайы педагогикалық ықпалдың тиімділігін айқын көрсетті. Анықтау эксперименті барысында оқушылардың сөйлеу белсенділігі төмен, қарым-қатынаста пассивті позиция басым, ал сөйлеу әрекеті көбіне жауап сипатында және дайын үлгілерге сүйенгені анықталды. Бұл кезеңде ым-ишара мен дактиль тілінің басым пайдаланылуы еститін құрдастармен өзара түсіністікті қиындатты және диалогтың табиғи дамуын тежеді. Бақылау экспериментінің нәтижелері бұл жағдайдың елеулі өзгергенін дәлелдеді: есту қабілеті нашар оқушылардың көпшілігі диалогта белсенділік танытып, өз бетінше әңгіме бастауға ұмтылды, сұрақтар қою, жауапты кеңейту және сөйлеу этикеті формаларын пайдалану жиілеп, сөйлеу мәдениеті мен коммуникативтік құзыреттілік деңгейі артты. Салыстырмалы талдау көрсеткендей, эксперименттік топтағы оқушылардың сөйлеу коммуникациясының «салыстырмалы жоғары» деңгейі 87,3%-ға дейін өсті, ал төмен деңгей толығымен жойылды. Бұл көрсеткіштер дайындалған педагогикалық жүйенің тиімділігін және сабақтан тыс іс-әрекетті дұрыс ұйымдастырудың маңыздылығын дәлелдейді. Диалогтік сөйлеу құрылымындағы өзгерістер тек тілдік деңгеймен шектелмей, тұлғаның жалпы әлеуметтік дамуына да оң әсер етті. Балалардың өз-өзіне сенімділігі артып, қарым-қатынасқа деген қызығушылығы күшейді, әлеуметтік ортада өз ойын білдіру, сұрақ қою және серіктесін тыңдау дағдылары жетілді. Мұндай нәтижелер сөйлеу әрекетін дамыту мен әлеуметтендірудің өзара байланысын растайды. Сонымен бірге, бұл зерттеу нәтижелері сабақтан тыс іс-әрекет есту қабілеті нашар балалардың инклюзивті әлеуметтенуіне,

психологиялық бейімделуіне, және коммуникативтік дербестігіне мүмкіндік беретін тиімді орта екенін көрсетеді.

Сондықтан сөйлеу коммуникациясын дамыту тек тілдік құбылыс ретінде емес, жеке тұлғаның әлеуметтік жетілуінің маңызды көрсеткіші ретінде қарастыру қажет.

1. Сабақтан тыс іс-әрекетті сөйлеу дамуының жетекші алаңы ретінде қарастыру. Арнайы мектептер мен инклюзивті білім беру ұйымдарында тілдік және коммуникативтік бағыттағы шығармашылық үйірмелер, бірлескен жобалар мен көркем еңбек сабақтарын жүйелі ұйымдастыру қажет. Бұл әрекеттер оқушылардың еркін диалогқа түсуін, эмоциялық және әлеуметтік белсенділігін арттырады.

2. Диалогтік сөйлеуді дамытуға арналған арнайы әдістемелік жүйені енгізу. Мұғалімдер мен дефектологтар үшін еститін және есту қабілеті нашар балалардың өзара әрекетіне негізделген әдістемелік нұсқаулықтар, жаттығулар кешені мен сөйлеу тренингтері дайындалуы тиіс. Бұл жүйеде тілдік үлгілерді жаттау емес, табиғи қарым-қатынас жағдайын моделдеу басым болуы керек.

3. Инклюзивті серіктестік қарым-қатынасты дамыту. Еститін балаларды да осындай іс-шараларға тарту, жұптық және топтық тапсырмалар арқылы өзара түсіністік пен толеранттылық мәдениетін қалыптастыру қажет. Мұндай өзара әрекет тілдік кедергілерді азайтып, сөйлеудің табиғилығын қамтамасыз етеді.

4. Пәнаралық және мәдени бағыттағы сабақтарды қолдану. Өнер, еңбек, музыка, театр элементтері бар сабақтар мен үйірмелерді пайдалану арқылы сөйлеу әрекетін шығармашылықпен ұштастыру тиімді. Мысалы, сабақта «театрлық диалог», «шеберлік сабағы», «сахналық көрініс» сияқты форматтарды қолдану оқушылардың сөздік қорын байытып, ауызша сөйлеуге деген сенімділікті арттырады. Бұл тәсіл ұлттық мәдениет пен сөйлеу тәжірибесін ұштастыра отырып, оқушылардың тілдік, танымдық және әлеуметтік дағдыларын кешенді дамытуға мүмкіндік береді.

5. Мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін арттыру. Сурдопедагогтар мен логопедтер үшін коммуникативтік тренингтер мен тәжірибелік семинарлар ұйымдастырылып, «диалогтік өзара әрекет психологиясы» және «арнайы топтардағы сөйлеу этикеті» бағыттарында кәсіби қолдау күшейтілуі қажет.

6. Ғылыми-тәжірибелік зерттеулерді жалғастыру. Болашақта сөйлеу коммуникациясын цифрлық платформалар арқылы дамыту, мультимодальды коммуникация (сурет, дыбыс, видео) негізінде қарым-қатынас құру мүмкіндіктерін зерттеу өзекті бағыттардың бірі болуы тиіс [38].

Зерттеу нәтижелері сабақтан тыс іс-әрекет, әсіресе ұлттық киіз басу өнеріне негізделген шығармашылық жұмыстар, есту қабілеті нашар оқушылардың диалогтік сөйлеуін дамытуда жоғары тиімділікке ие екенін көрсетті. Мұндай мәдени бағыттағы орта балалардың тілдік белсенділігін арттырып қана қоймай, олардың әлеуметтік бейімделуіне, тұлғалық дамуына және ұлттық құндылықтарға құрмет сезімін қалыптастыруға ықпал етті.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Выготский Л. С. *Лекции по психологии. Мышление и речь.* – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 432 с.
2. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие.* – М.: Академия, 2005. – 352 с.
3. Леонтьев А. А. *Язык, речь, речевая деятельность.* – Изд. стереотип. – 2023. – 216 с.
4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии.* – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
5. Левина Р.Е. *Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной.* – М.- 2013. – 366 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
6. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. *Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя-дефектолога.* – М.: Владос, 2008. – 223 с.
7. Морозова Н.Г. *Учителю о познавательном интересе.* – М.: Знание, 2016. – 246 с.

8. Шматко Н.Д., Красильникова О.А. Дети с нарушением слуха. Учителю о детях с ОВЗ. – М.: Просвещение, 2023.
9. Hernandez B., Allen T.E., Morere D.A. ASL Developmental Trends Among Deaf Children, Ages Birth to Five // *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. – 2023. – Vol. 28, Issue 1. – P. 7-20. DOI: <https://doi.org/10.1093/deafed/enac036>
10. Singleton J.L., Crume P.K. The socialization of modality capital in sign language ecologies: A classroom example // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – 934649. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.934649
11. Terleksi E. et al. Peer-Relationship Experiences of Deaf and Hard-of-Hearing Adolescents // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. – 2020. – 25(2). – P. 153-167.
12. Holt R.F., Beer J., Kronenberger W.G., Pisoni D.B., Lalonde K. Family Environment in Children With Hearing Aids and Cochlear Implants // *Ear and Hearing*. – 2020. – 41(4). – P. 762-774. DOI: 10.1097/AUD.0000000000000811
13. Cupples L., Ching T. Y. C., Hou S. Speech, language, functional communication, psychosocial outcomes and QOL in school-age children with congenital unilateral hearing loss // *Frontiers in Pediatrics*. – 2024. – 12:1282952. DOI: 10.3389/fped.2024.1282952
14. Porcar-Gozalbo N., López-Zamora M., Valles-González B., Cano-Villagrassa A. Impact of Hearing Loss Type on Linguistic Development in Children // *Audiology Research*. – 2024. – 14. – P. 1014-1027. DOI: 10.3390/audiolres1406008
15. Bayan S., Jelinek J. A., Akbota A., Saltanat I., Zhazira A., Gulnar Z. Developing English Vocabulary in Hearing-Impaired Children: Insights from Kazakhstan // *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. – 2025. – 11(2). – P. 15-26. DOI: <https://doi.org/10.32601/ejal.11202>
16. Боскис П.М. Глухие и слабослышащие дети. – 2-е изд. – М.: Советский спорт, 2004. – 304 с.
17. Зыкова Т.С., Хотеева Э.Н. Социально-бытовая ориентировка: пособие для учителя. – М.-2003. – 199 с.
18. Абдуллина Г. Қ., Мектепалды балаларының тілін дамыту: оқулық құрал. - Семей, 2014. – 134 б.
19. Лисовская Т. В., Кислякова Ю.Н., Номовир И.Г., Рогожникова Е.О. Учебно-методическое пособие для педагогов центров КРО и Р. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.
20. Крысанов П.А. Психолого-педагогические условия социализации лиц с нарушениями слуха // *Вопросы теории и практики сурдопедагогики*. – Вып. II. – М., 2001.
21. Власова Т.А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде: дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2000.
22. Ковалева Е.А. Проблемы психологической адаптации человека к современным социальным условиям // *Мировые цивилизации*. – 2020. – №1-2.
23. Жиенбаева Н.Б. Формирование диалогической речи глухих младших школьников знаково-символическими средствами: дис. канд. пед. наук. – Алматы, 2005.
24. Рау М.Ю., Зыкова М.А., Суринова И.В. Изобразительное искусство: методические рекомендации... – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2022.
25. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
26. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург 2006. - 214 с.
27. Venkatesh P., Upadhyay A. K., Bhagya S. Effectiveness of Activity-Based Learning Among Preschool Children with Hearing Impairment // *International Education and Research Journal*. – 2023. – 9(7).
28. Porcar-Gozalbo N., López-Zamora M., Valles-González B., Cano-Villagrassa A. Impact of Hearing Loss Type... // *Audiology Research*. – 2024. – 14. – P. 1014-1027. DOI: 10.3390/audiolres14060084

29. Cupples L., Ching T. Y. C., Hou S. *Speech, language...* // *Frontiers in Pediatrics*. – 2024. – 12:1282952.
30. Winter, R. E., Stoeger, H., & Suggate, S. P. (2024). Fine motor skills and their link to receptive vocabulary, expressive vocabulary, and narrative language skills. *First Language*, 44(3), 244-263. <https://doi.org/10.1177/01427237241233084>
31. Марциновская Н.Е. *Основы предметно-практического обучения глухих школьников*. – М. - 1985. – 176 с.
32. Волкова К.А., Казанская В.Л., Денисова О.А. *Методика обучения глухих детей произношению*. – М.: Владос, 2008. – 224 с.
33. Dr. Prithi Venkatesh, Dr Alok Kumar Upadhyay, & Bhagya S. (2023). Effectiveness of activity-based learning among preschool children with hearing impairment. *International Education and Research Journal (IERJ)*, 9(7). Retrieved from <https://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/2814>
34. Назарова Н.М. и др. *Специальная педагогика*. – 11-е изд. – М.: Академия, 2013. – 384 с.
35. Петрова В.Г., Белякова И.В. *Психология умственно отсталых школьников*. – М. - 2002. – 160 с.
36. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
37. Жинкин Н.И., Некрасова Ю.Б., Лейтес Н.С. *Выдающиеся учёные Психологического института / под ред. Н.Л.Карповой*. – М.: ПИ РАО; РШБА, 2021. – 400 с.
38. Abdullina K., Zolotovitskaya A. Social integration and activities of children with hearing loss with digital literacy strategies // *Education and Information Technologies*. – 2024. – Т. 29. – №. 6. – С. 7671-7692. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12099-4>
39. Абдуллина Қ.Е., Жиенбаева Н.Б. Есту қабілеті нашар оқушылардың қарым-қатынастық белсенділігін күйз басу өнері арқылы қалыптастыру // *Педагогика және психология*. – 2021. – №4(49). – 218-226 б.

Авторлар туралы мәлімет:

Абдуллина Куралай Едиловна – хат-хабар авторы, докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан; e-mail: kuralayedilovna@mail.ru

Әбдімұса Жұлдыз Нұрланқызы – PhD, «Педагогика және психология» мамандығының докторы, Академик А. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Шымкент, Қазақстан; e-mail: Venus2017@mail.ru

Берікбол Рахат Рахметоллаұлы – PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ, «Өнер» кафедрасының меңгерушісі, Семей, Қазақстан; e-mail: rahat.berikbol@yandex.ru

Алмабек Әсем Алмабекқызы – педагогика ғылымдарының магистрі, «Шәкәрім университеті» КеАҚ, «Өнер» кафедрасының оқытушысы, Семей, Қазақстан; e-mail: asem.almabek@gmail.com

Сведения об авторах:

Абдуллина Куралай Едиловна – автор для корреспонденций, аспирант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан; e-mail: kuralayedilovna@mail.ru

Әбдімұса Жұлдыз Нұрланқызы – PhD, доктор по специальности «Педагогика и психология», Университет дружбы народов имени академика А. Куатбекова, Шымкент, Казахстан; e-mail: Venus2017@mail.ru

Берікбол Рахат Рахметоллаұлы – PhD, заведующий кафедрой «Искусство», Университет Шакарима, Семей, Казахстан; e-mail: rahat.berikbol@yandex.ru

Алмабек Әсем Алмабекқызы – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры «Искусство», Университет Шакарима, Семей, Казахстан; e-mail: asem.almabek@gmail.com

Author Information:

Abdullina Kuralay Edilovna – Corresponding author, Doctoral Student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: kuralayedilovna@mail.ru

Abdimusa Zhuldyz Nurlankyzy – PhD, Doctor in Pedagogy and Psychology, Academic A. Kuatbekov University of People's Friendship, Shymkent, Kazakhstan; e-mail: Venus2017@mail.ru

Berikbol Rakhat Rakhmetollauly – PhD, Head of the Department of Arts, Shakarim University, Semey, Kazakhstan; e-mail: rahat.berikbol@yandex.ru

Almabek Asem Almabekkyzy – Master of Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Arts, Shakarim University, Semey, Kazakhstan; e-mail: asem.almabek@gmail.com

IRSTI 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.033>

Керимбаева Р.К. ¹, Сыздыкбаева А.Д. ^{2*}, Оспанбаева М.П. ¹, Санай Г.Е. ¹

Иминова Ю.Б. ³, Наурузбаев Д.М. ⁴

¹Таразский университет имени М.Х. Дулати (Тараз, Казахстан)

²Казахский национальный женский педагогический университет (Алматы, Казахстан)

³Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

⁴Таразский международный университет имени Ш.Мұртазы (Тараз, Казахстан)

*e-mail: syzdykbaeva.a@qyzpu.edu.kz

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья раскрывает проблему психологического сопровождения родителей детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях развития инклюзивного образования в Казахстане. При наличии нормативно-правового закрепления принципов инклюзии на государственном уровне наблюдается дефицит систематизированных и доступных форм психологической помощи для семей. Отсутствие надлежащей психолого-педагогической поддержки обуславливает возникновение синдрома эмоционального выгорания родителей, дестабилизацию внутрисемейного взаимодействия и снижение качества детско-родительских отношений, подрывая эффективность инклюзивной образовательной среды. Методология исследования основана на смешанном качественно-количественном дизайне на основе анкеты. В результате анкетирования выборки из 37 родителей детей дошкольного возраста с различными категориями ООП выявлены наиболее значимые психологические трудности: сложности принятия особенностей развития ребенка (51,6%), эмоциональное истощение и хроническая усталость (43,5%), конфликты во взаимодействии с образовательными и медицинскими учреждениями (30,6%), социальная изоляция и стигматизация семей (29%). Результаты демонстрируют необходимость разработки комплексной системы психологического сопровождения, включающей кризисные интервенции, индивидуальное консультирование и дистанционные технологии взаимодействия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическое сопровождение, дети с особыми образовательными потребностями, родители детей с ООП.

**Керимбаева Р.К.¹, Сыздыкбаева А.Д.^{2*}, Оспанбаева М.П.¹, Санай Г.Е.¹
Иминова Ю.Б.³, Наурузбаев Д.М.⁴**

¹*М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті (Тараз, Қазақстан)*

²*Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)*

³*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)*

⁴*Ш.Мұртаза атындағы Тараз халықаралық университеті (Тараз, Қазақстан)*

**e-mail: syzdykbaeva.a@qyzpu.edu.kz*

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫН ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Мақала Қазақстанда инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері (ЕББҚ) бар балалардың ата-аналарын психологиялық қолдау мәселесін қарастырады. Мемлекеттік деңгейде инклюзивті білім беру принциптерінің нормативтік-құқықтық бекітілуіне қарамастан, отбасылар үшін жүйелік және қолжетімді психологиялық көмек нысандарының тапшылығы байқалады. Тиісті психологиялық-педагогикалық қолдаудың болмауы ата-аналарда эмоционалды түгесілу синдромының пайда болуына, отбасылық өзара іс-қимыл тұрақтылығының бұзылысына және бала – ата-ана қарым-қатынасы сапасының төмендеуіне әкеп соқтыра отырып, инклюзивті білім беру ортасы тиімділігін тежейді. Зерттеу әдіснамасы сауалнама негізінде аралас сапалық-сандық дизайнға негізделген. 37 ата-ана жиынына жүргізілген сауалнама нәтижесінде, мектепке дейінгі ЕББҚ балалардың әртүрлі категорияларының аса маңызды психологиялық қиындықтары анықталды: бала дамуының ерекшелігін қабылдау қиындығы (51,6%), эмоционалды түгесілу және созылмалы шаршағыштық (43,5%), білім беру мекемелері және медициналық ұйымдармен өзара іс-қимыл қалыңдығы (30,6%), отбасылардың келеңсіз қатынасы және әлеуметтік оқшаулануы (29%). Нәтижелер психологиялық қолдаудың кешенді жүйесін құрастыруды, оның ішінде дағдарыс интервенцияларын, жеке консультацияларды және қашықтан әрекеттесудің интерактивті технологияларын жасау қажеттігін көрсетеді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, психологиялық сүйемелдеу, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, ЕББҚ балалардың ата-аналары.

**Kerimbayeva R.K.¹, Syzdykbayeva A.D.^{2*}, Ospanbayeva M.P.¹,
Sanay G.E.¹, Iminova Yu.B.³, Nauruzbayev D.M.⁴**

¹*M.Kh. Dulati Taraz University (Taraz, Kazakhstan)*

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

³*Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)*

⁴*Sherkhan Murtaza University (Taraz, Kazakhstan)*

**e-mail: syzdykbaeva.a@qyzpu.edu.kz*

CHALLENGES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS

Abstract

This article addresses the problem of psychological support for parents of children with special educational needs (SEN) within the context of inclusive education development in Kazakhstan. Despite the normative-legal establishment of inclusive education principles at the state level, there remains a significant deficit of systematized and accessible forms of psychological assistance for

families. The absence of adequate psycho-pedagogical support contributes to parental emotional burnout syndrome, destabilization of family relationships, and deterioration of parent-child interactions, thereby undermining the effectiveness of inclusive educational environments. The research methodology is based on a mixed qualitative-quantitative design utilizing questionnaires. The survey of 37 parents of preschool-age children with various categories of SEN identified the most significant psychological difficulties: challenges in accepting the child's developmental characteristics (51.6%), emotional exhaustion and chronic fatigue (43.5%), conflicts in interactions with educational and medical institutions (30.6%), social isolation and family stigmatization (29%). The results demonstrate the need to develop a comprehensive system of psychological support that includes crisis interventions, individual counseling, and distance-based interactive technologies.

Keywords: inclusive education, psychological support, children with special educational needs, parents of children with SEN.

Введение. В условиях трансформации казахстанского образования, ориентированной на ценности инклюзивного общества, проблема психологического сопровождения родителей детей с особыми образовательными потребностями (ООП) приобретает характер национального приоритета. Согласно данным Министерства просвещения Республики Казахстан [1], в стране зарегистрировано 203 717 детей с ООП, в то время как за последние пять лет количество зарегистрированных случаев расстройств аутистического спектра увеличилось более чем в три раза - с 3 568 в 2020 году до 12 807 детей и подростков (0-17 лет) по состоянию на март 2025 года. При этом инклюзивная образовательная инфраструктура Казахстана включает 44 специальных детских сада, 99 специальных школ, 99 психолого-медико-педагогических консультаций и 10 центров поддержки детей с аутизмом. Статистика свидетельствует не только о медико-демографических изменениях, но и о нарастающей нагрузке на семейные системы, требующей немедленного научно обоснованного реагирования и комплексной психологической поддержки [2].

Казахстанские исследования (Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики, 2023) выявляют критическую ситуацию в сфере психологического благополучия родителей: 84% опрошенных демонстрируют симптомы хронического стресса, 71% - признаки эмоционального выгорания, а 76% семей сталкиваются с явлениями социальной изоляции. Особую значимость приобретает экономический аспект проблемы - среднее снижение доходов семей, воспитывающих детей с ООП, составляет 35-50%, что усугубляется дополнительными расходами на реабилитацию, достигающими 2-3 прожиточных минимумов. Институциональный анализ выявляет системные пробелы в организации психологической помощи. Несмотря на провозглашенные принципы инклюзии, существующая диспропорция между городскими и сельскими территориями в доступности психолого-педагогических услуг усугубляет социальное неравенство и ограничивает реализацию конституционных прав детей с ООП на качественное образование [3].

Психологическое состояние родителей детей с ООП становится определяющим фактором эффективности образовательной инклюзии. Несформированность родительской компетентности не только снижает результативность коррекционно-развивающей работы, но и создает риски для психического здоровья всех участников образовательного процесса. В этой связи создание научно обоснованной структуры психологического сопровождения родителей детей с особыми образовательными потребностями является необходимым условием построения справедливого инклюзивного общества в соответствии с национальными стратегическими приоритетами [4].

Выявленные в ходе исследования проблемы находят непосредственное отражение в индивидуальном опыте родителей детей с ООП, проявляясь в комплексе взаимосвязанных психологических трудностей. Центральное место занимает процесс принятия диагноза, который в локальном контексте часто осложняется дефицитом своевременной и тактичной психологической поддержки на этапе диагностики. Родители проходят все стадии

психологической адаптации - от шока и отрицания до агрессии и депрессии, процесс приобретает затяжной, патологический характер, блокируя способность семьи к конструктивному планированию дальнейших действий [5]. Непосредственно с этим связана проблема глубокого непонимания особенностей ребенка. Отсутствие доступной и адаптированной информации о специфике нарушений развития, потенциальных возможностях и образовательных маршрутах приводит к формированию у родителей либо завышенных, либо заниженных ожиданий. Непонимание порождает педагогическую неуверенность, выражающуюся в непоследовательности воспитательных стратегий, и создает барьер для эффективного взаимодействия со специалистами, что в конечном итоге снижает эффективность коррекционных мероприятий [6].

Указанные трудности закономерно усугубляются нарастающей социальной изоляцией семьи. Стигматизация в обществе, физические и организационные сложности при посещении публичных мест, а также хроническая усталость родителей приводят к свертыванию социальных контактов. Семья оказывается в своеобразном «социальном вакууме», лишаясь не только эмоциональной поддержки, но и практической помощи, что дополнительно истощает ее адаптационные ресурсы. В качестве интегративного следствия перечисленных проблем выступает повышение уровня конфликтности внутри семейной системы. Психологическое напряжение находит выход в супружеских конфликтах, связанных с распределением нагрузки и переосмыслением жизненных планов, а также в дисгармонии детско-родительских отношений. Нередко страдают и сиблинги, чьи потребности отодвигаются на второй план, что создает почву для формирования у них эмоциональных и поведенческих нарушений [7]. Таким образом, индивидуальные психологические проблемы родителей трансформируются в общесемейный кризис, требующий комплексного междисциплинарного вмешательства.

Материалы и методы. Для решения обозначенного круга проблем требуется разработка психологической помощи, где различные форматы работы направлены на преодоление трудностей. Индивидуальное психологическое консультирование выступает основным инструментом помощи при трудностях принятия диагноза и глубокого понимания особенностей развития ребенка. В процессе персональной работы создаются условия для последовательной переработки психологической травмы, связанной с осознанием особых потребностей ребенка и формирования адекватных представлений о его возможностях и перспективах развития, позволяя осуществлять тонкую коррекцию эмоционального состояния и вырабатывать персонализированные стратегии совладания.

Группы взаимопомощи представляют собой эффективный механизм преодоления социальной изоляции семей. В процессе групповых интеракций формируется поддерживающее сообщество, основанное на общности переживаемого опыта. Участие в таких группах способствует снижению стигматизации, расширению социальных связей и обмену практическими стратегиями преодоления повседневных трудностей [8]. Психологические тренинги ориентированы на развитие конкретных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с ребенком и решения внутрисемейных проблем. Посредством специально организованных занятий родители осваивают техники эмоциональной саморегуляции, конструктивного общения и разрешения конфликтных ситуаций, способствуя гармонизации детско-родительских отношений и снижению напряженности в семейной системе. Семейная терапия направлена на коррекцию нарушений внутрисемейных отношений, возникающих под влиянием стрессогенных факторов, связанных с воспитанием ребенка с ООП. Работа со всей семейной системой позволяет выявить и трансформировать деструктивные паттерны взаимодействия, перераспределить роли и обязанности, а также мобилизовать внутренние ресурсы семьи для преодоления кризисной ситуации [9].

Содержание психологической работы с родителями детей с ООП структурируется вокруг нескольких взаимосвязанных направлений, каждое из которых нацелено на преодоление конкретных дезадаптивных состояний и формирование устойчивых компетенций.

Психологическое сопровождение процесса принятия особенностей ребенка составляет смысловое ядро всей коррекционной работы. Данное направление предполагает последовательную помощь в переработке травматического опыта, связанного с осознанием диагноза, и поэтапное формирование адекватного образа ребенка с учетом его реальных возможностей и ограничений [10]. Особое внимание уделяется коррекции родительских установок – переходу от позиции отвержения или гиперопеки к конструктивному принятию и реалистичному восприятию перспектив развития. Формирование навыков эффективного общения направлено на преодоление коммуникативных барьеров в системе «родитель-ребенок» и «родитель-социум». В рамках данного направления осуществляется обучение техникам альтернативной коммуникации, методам поведенческого анализа и стратегиям позитивного взаимодействия, что способствует установлению эмоционального контакта с ребенком и оптимизации воспитательного процесса [11].

Психодиагностика и коррекция эмоционального напряжения представляет собой системную работу по выявлению и снижению уровня психофизиологического стресса. Используются методы когнитивно-поведенческой терапии, арт-терапевтические техники и тренинг релаксации, позволяющие родителям овладеть навыками саморегуляции и конструктивного выражения эмоций [12]. Комплексная профилактика синдрома эмоционального выгорания включает мероприятия по сохранению психологического ресурса родителей: обучение техникам распределения нагрузки, формирование практик самоподдержки, помощь в организации личного пространства и времени. Особый акцент делается на развитии осознанности и выработке стратегий балансирования между потребностями ребенка и личными потребностями родителя. Реализация указанных направлений в их системном единстве создает условия для последовательной трансформации родительской позиции – от состояния кризиса и дезадаптации к конструктивному принятию и эффективному выполнению воспитательных функций [13].

Результаты и обсуждение. Исследование было построено на основе смешанного дизайна, который позволил интегрировать количественные и качественные методы сбора и анализа данных, обеспечив получение как статистически обоснованных данных о распространенности и выраженности изучаемых явлений, так и глубокое понимание субъективных переживаний, мотиваций и потребностей респондентов. В качестве основного инструмента сбора данных использована специально разработанная анкета, включающая пять тематических блоков и сочетающая закрытые и открытые вопросы. Анкетирование позволило обеспечить полную анонимность ответов, повышая вероятность получения честных и откровенных суждений по чувствительным вопросам; возможность охвата значительного количества респондентов в относительно короткие сроки; стандартизованность инструментария, позволяющая обеспечить сравнимость результатов; относительная экономичность и практичность реализации в условиях дошкольных учреждений. Анонимность анкетирования была важна в контексте изучения психологических трудностей и личностных переживаний родителей, поскольку создает атмосферу безопасности и доверия, необходимую для получения достоверной информации.

Исследование проведено на выборке, состоящей из 37 родителей детей с ООП, посещающих дошкольные организации. Выборка формировалась методом сплошного охвата в детских садах города Тараз с целью минимизации смещения и повышения репрезентативности результатов (рисунок 1-4; таблица 1). Возрастной диапазон детей, родители которых участвовали в исследовании, составляет от 3 до 5 лет. Категории ООП включали задержку психического развития, расстройства аутистического спектра, речевые нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата и иные варианты ограничений здоровья, требующие специального сопровождения.

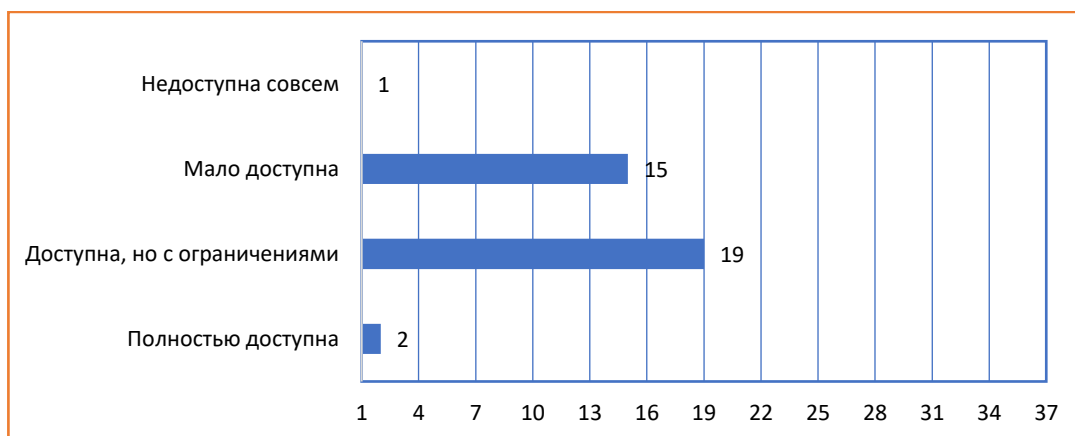


Рисунок 1 - Результаты анкетирования вопроса «Как бы Вы оценили доступность психологической помощи и консультаций для родителей детей с ООП в нашем регионе?»



Рисунок 2- Результаты анкетирования вопроса «С какими основными психологическими трудностями Вы сталкиваетесь в процессе воспитания ребенка с ООП? (возможно несколько вариантов ответа)»

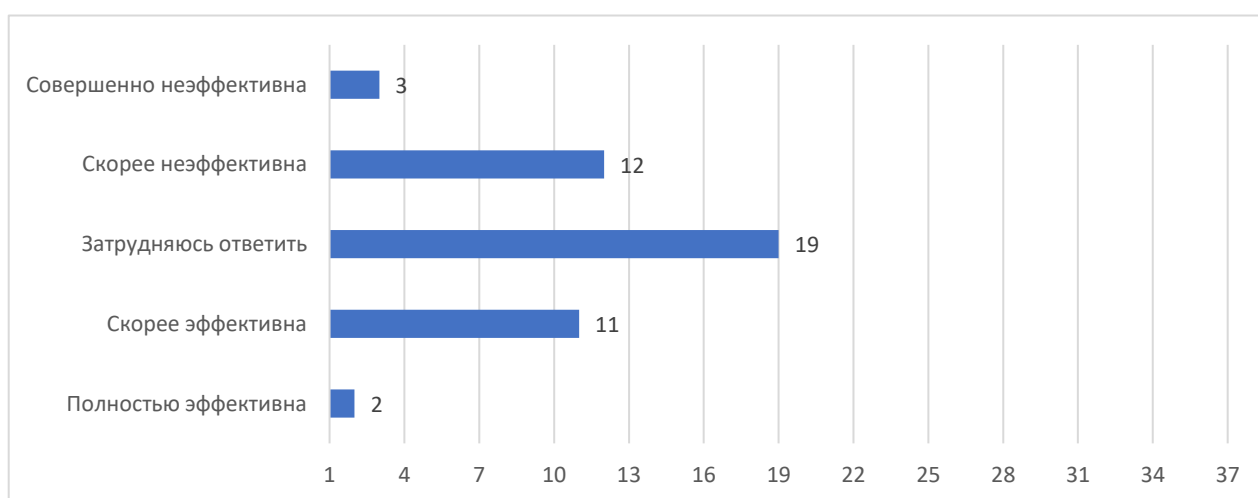


Рисунок 3 - Результаты анкетирования вопроса «Насколько эффективной Вы считаете существующую систему психологического сопровождения для родителей?»



Рисунок 4 - Результаты анкетирования вопроса «Какие формы психологической помощи Вы считаете наиболее актуальными для себя? (возможно несколько вариантов ответа)»

Таблица 1. Описательная статистика

	N	Диапазон	Минимум	Максимум		Среднее	Среднее кв.отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Экцесс		
										Статистика		
										Станд. ошибка	Статистика	Станд. ошибка
Как бы Вы оценили доступность психологической помощи и консультаций для родителей детей с ООП в нашем регионе?	4	18,0	1,0	19,0		9,250	9,1059	82,917	,154	1,014	-5,003	2,619
С какими основными психологическими и трудностями Вы сталкиваетесь в процессе воспитания ребенка с ООП? (возможно несколько вариантов ответа)	5	21,0	11,0	32,0		21,400	8,2037	67,300	,142	,913	-,970	2,000
Насколько эффективной Вы считаете существующую систему психологического сопровождения для родителей?	5	17,0	2,0	19,0		9,400	7,0214	49,300	,288	,913	-1,200	2,000

Какие формы психологической помощи Вы считаете наиболее актуальными для себя? (возможно несколько вариантов ответа)	6	29,0	2,0	31,0		17,50 0	11,362 2	129,10 0	-,123	,845	- 1,354	1,7 41
№ валидных (по списку)	37											

На последний открытый вопрос о предложениях по улучшению системы психологического сопровождения родители высказали разнообразные мнения. Один из родителей подчеркнул необходимость долгосрочности помощи: *«Психологическое сопровождение должно быть постоянным, а не разовыми консультациями, так как проблемы нашей семьи требуют систематической работы»*. Другой родитель обратил внимание на нехватку специализированной помощи: *«Нужны психологи, которые специализируются именно на работе с семьями, имеющими детей с нашим диагнозом, а не общие специалисты»*.

Некоторые родители выразили недовольство разобщённостью услуг. Один из них заметил: *«Сейчас нужно бегать между разными кабинетами и специалистами, а нужна единая площадка, где все вместе работают над решением проблемы»*. Другой респондент указал на важность включения семьи в процесс: *«Врачи и психологи должны не только диагностировать, но и учить нас, родителей, конкретным приёмам, как работать с поведением ребёнка дома»*.

Была озвучена и проблема эмоционального выгорания специалистов: *«Психолог в школе кажется перегруженным и спешит, ему не хватает времени на нормальное общение с нами»*. Один из родителей предложил практический подход: *«Было бы полезно проводить совместные встречи родителей с педагогами и психологами, где обсуждались бы конкретные ситуации в классе и способы их решения»*. Другой подчеркнул важность преемственности: *«Когда ребёнок переходит из детского сада в школу, вся информация теряется, нужна единая карта развития ребёнка, которая следует за ним»*.

Проведённое анкетирование родителей детей с особыми образовательными потребностями позволило выявить критические пробелы в системе психологической поддержки данной категории семей и определить приоритетные направления её совершенствования. Полученные результаты свидетельствуют о существовании многоуровневого кризиса в обеспечении доступной и эффективной психологической помощи, охватывающего как материальные аспекты доступности, так и качество предоставляемых услуг, адекватность форм поддержки и уровень информированности целевой аудитории.

Анализ данных, касающихся доступности психологической помощи, демонстрирует устойчивый дефицит её практической реализации. Только двое респондентов (3,2% выборки) расценивают психологическую помощь как полностью доступную, тогда как девятнадцать родителей (30,6%) отмечают наличие значительных ограничений в её получении, пятнадцать (24,2%) характеризуют её как малодоступную, и один респондент (1,6%) указывает на полную недоступность. Суммарно более половины опрошенных (77,4%) сталкиваются с существенными затруднениями при попытке получить профессиональную психологическую поддержку, демонстрируя о глубокой системной проблеме организации психологического сопровождения. Дисбаланс может быть обусловлен рядом факторов, включая географические, финансовые, информационные и институциональные барьеры, а также недостаточное число квалифицированных специалистов, специализирующихся на работе с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями.

Структурный анализ психологических трудностей, переживаемых родителями в процессе воспитания ребёнка с особыми образовательными потребностями, выявил комплексный спектр переживаний, отражающих множественность источников психологической нагрузки. Наиболее частая проблема связана со сложностями принятия особенностей развития ребёнка, на что указывают тридцать два респондента (51,6% выборки), что свидетельствует о глубокой внутриличностной работе, требуемой от родителей в процессе адаптации к диагнозу и переоценки жизненных планов. Сопоставимо значимой является проблема эмоционального выгорания и хронической усталости, которую отмечают двадцать семь опрошенных (43,5%), указывая тем самым на истощающий характер повседневного ухода и психологической ответственности. Дополнительные потрясения привносят трудности взаимодействия с образовательными и медицинскими учреждениями (упомянуты девятнадцать родителями, 30,6%), социальная изоляция и стигматизация семьи (восемнадцать человек, 29%), а также внутрисемейные конфликты, вызванные стрессом (одиннадцать респондентов, 17,7%). Таким образом, психологическая нагрузка на семьи с детьми, имеющими особые образовательные потребности, имеет многомерный характер, затрагивая одновременно психоэмоциональное состояние, социальный статус и качество семейных отношений.

Оценивая эффективность существующей системы психологического сопровождения, респонденты продемонстрировали преимущественно критическое или неопределённое отношение. Лишь двое опрошенных (3,2%) считают действующую систему полностью эффективной, одиннадцать (17,7%) склоняются к положительной оценке, однако значительная часть выборки выражает сомнения или скептицизм: девятнадцать человек (30,6%) затрудняются дать определённую оценку, двенадцать (19,4%) расценивают систему как скорее неэффективную, и три (4,8%) квалифицируют её как совершенно неэффективную. Подобное распределение оценок указывает на низкий уровень доверия к существующим институциональным механизмам поддержки и предполагает либо действительно низкое качество предоставляемых услуг, либо недостаточную информированность целевой аудитории о существующих возможностях психологической помощи, либо несоответствие предложения спросу.

Анализ предпочтений родителей в отношении форм психологической помощи выявил чёткую иерархию потребностей, отражающую актуальные нужды и специфику психологического состояния данной группы. Наиболее востребованной является кризисная психологическая помощь, о которой упоминают тридцать один респондент (50%), подчеркивая необходимость быстрого, оперативного реагирования на острые кризисные ситуации и состояния. Вторую позицию занимают индивидуальные психологические консультации, интересующие двадцать девять опрошенных (46,8%), что указывает на предпочтение персонализированного, адаптированного к индивидуальным обстоятельствам подхода. Дистанционное консультирование выбирают восемнадцать человек (29%), что демонстрирует значимость удобства и преодоления географических и логистических препятствий. Менее популярными, но всё же востребованными являются тренинги и семинары (семнадцать человек, 27,4%) и группы поддержки (восемь респондентов, 12,9%), тогда как семейная психотерапия привлекает лишь двух участников (3,2%). Таким образом, целевая аудитория отдаёт предпочтение гибким, оперативным и адаптивным формам помощи, способным быстро реагировать на остро возникающие потребности и вписываться в плотный график семейной жизни.

Результаты исследования позволили сформулировать ряд выводов относительно состояния психологической поддержки семей с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Системное исследование выявило множественные барьеры в доступе к качественной психологической помощи, включая недостаточность предложения, информационные пробелы и несоответствие существующих услуг актуальным потребностям целевой группы. Наиболее острыми психологическими вызовами являются эмоциональное истощение родителей и сложности принятия особенностей развития ребёнка, требуя

адресного внимания специалистов. Структура запросов указывает на необходимость развития гибкой, многоформатной системы психологической поддержки, включающей кризисные интервенции, индивидуальное консультирование и дистанционные технологии взаимодействия. Последующее совершенствование системы сопровождения должно быть основано на принципах доступности, оперативности, персонализации и соответствия реальным нуждам семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Заключение. Результаты исследования демонстрирует, что внедрение инклюзивного образования создаёт качественно новые вызовы для системы психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями. Интеграция детей в массовые образовательные учреждения, хотя и несёт позитивный потенциал для их социализации, одновременно генерирует дополнительные источники стресса для родителей, связанные с адаптацией к условиям инклюзивной среды, координацией работы различных специалистов, преодолением предвзятого отношения и необходимостью обеспечения индивидуальной поддержки ребёнка в условиях, не всегда для этого подготовленных. Выявленные в ходе анкетирования дефициты в доступности и эффективности психологической помощи приобретают особую остроту именно в контексте инклюзии, поскольку родители становятся ключевыми агентами адаптации, которые сами нуждаются в квалифицированной поддержке. Для эффективного решения выявленных проблем требуется комплексный подход, включающий реструктуризацию психологических служб образовательных учреждений с усилением их кадрового потенциала, разработку специализированных программ поддержки родителей в условиях инклюзии, создание структуры оказания помощи (включая кризисное консультирование, групповую поддержку и дистанционные форматы) и повышение информированности семей об имеющихся ресурсах. Важным является повышение эффективности функционирования существующей в Казахстане системы психолого-медико-педагогических комиссий, совершенствование взаимодействия между её структурами и образовательными организациями, обеспечение оперативности разработки индивидуальных образовательных маршрутов, а также расширение спектра предоставляемых комиссиями психологических услуг в направлении поддержки родителей, а не только диагностики и рекомендаций. Успешная реализация инклюзивного образования невозможна без признания того, что психологическое благополучие и компетентность родителей является фундаментом для полноценного развития и интеграции детей с особыми образовательными потребностями в образовательную среду и общество.

Благодарность. Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан на 2025-2027 годы АР26104365 «Социально-педагогические условия адаптации детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями к инклюзивной среде посредством игр», научный руководитель Р.К. Керимбаева.

Список использованной литературы:

1. Концепция инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025-2030 годы: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143>
2. Данные информационной системы «Электронный регистр диспансерных больных» на 1 марта 2025 года; InBusiness. «Число детей с аутизмом бьет рекорды: трёхкратный рост за пять лет»: <https://inbusiness.kz/ru/news/chislo-detej-s-autizmom-bet-rekordy-trehkratnyj-rost-za-pyat-let>
3. Лепешев, Д. В., & Абитаева, А. М. (2025). Развитие инклюзивного образования в Казахстане. Наука и реальность/Science & Reality, 3(23)), 21-32.
4. Ерденова, А. Б. К проблеме инклюзивного образования. ББК 74.48 (5Каз) И 63, 147.
5. Мухитова, К., Шакибаева, А., & Касымова, Г. (2025). Барьеры в доступе к образованию среди детей с особыми потребностями в Казахстане. Вестник университета Ясави, 3(137), 399-413.

6. Budnyk, O., Chervinska, I., Blyznyuk, T., & Fomin, K. (2024). Cooperation between teachers and parents of children who have disabilities. *The Space of Inclusive Education: Voices from Ukraine and Beyond*, 53, 53.
7. Ranta, K., Saarimäki, H., Gummerus, J., Virtanen, J., Peltomäki, S., & Kontu, E. (2025). Psychological interventions for parents of children with intellectual disabilities to enhance child behavioral outcomes or parental well-being: A systematic review, content analysis and effects. *Journal of Intellectual Disabilities*, 29(2), 500-535.
8. He, C., Evans, N., Graham, H., & Milner, K. (2024). Group-based caregiver support interventions for children living with disabilities in low-and-middle-income countries: Narrative review and analysis of content, outcomes, and implementation factors. *Journal of Global Health*, 14, 04055.
9. Alay, G. K., & Kaçan, H. (2024). Care burden and resilience in parents of children with special needs and chronic diseases. *Journal of Pediatric Nursing*, 76, 61-67.
10. Gyereh, J., & Shukla, M. (2024). Risk factors of and interventions for mental health problems in learning disabilities: A systematic review of psychological therapies for parents and children. *Current Psychology*, 43(5), 3956-3972.
11. Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., & Ismagambetova, G. (2024). Psychological and pedagogical support for parents of children with special educational needs. *Continuity in Education*, 5(1), 66.
12. Rakap, S., & Vural-Batik, M. (2024). Mitigating the impact of family burden on psychological health in parents of children with special needs: Buffering effects of resilience and social support. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(1), e13179.
13. Devolli, A., & Zabeli, N. (2024). Attitudes of Parents of Children With Special Needs Towards Inclusive Education. *Human Research in Rehabilitation*, 14(1).

References:

1. Kontsepsiya inkluzivnoy politiki v Respublike Kazakhstan na 2025-2030 gody: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143>
2. Dannya informatsionnoy sistemy «Elektronnyy reestp dispansernykh bol'nykh» na 1 marta 2025 goda; InBusiness. «Chislo detey s autizmom b'yet rekordy: tryokhkratnyy rost za pyat' let»: <https://inbusiness.kz/ru/news/chislo-detej-s-autizmom-bet-rekordy-trehkratnyj-rost-za-pyat-let>
3. Lepeshev, D. V., & Abitayeva, A. M. (2025). Razvitiye inkluzivnogo obrazovaniya v Kazakhstane. *Nauka i real'nost'/Science & Reality*, (3 (23)), 21-32.
4. Erdenova, A. B. K probleme inkluzivnogo obrazovaniya. *BBK 74.48 (5Kaz) I 63*, 147.
5. Mukhitova, K., Shakibayeva, A., & Kasymova, G. (2025). Bar'yery v dostupe k obrazovaniyu sredi detey s osobymi potrebnoyami v Kazakhstane. *Vestnik universiteta Yasavi*, 3(137), 399-413.
6. Budnyk, O., Chervinska, I., Blyznyuk, T., & Fomin, K. (2024). Cooperation between teachers and parents of children who have disabilities. *The Space of Inclusive Education: Voices from Ukraine and Beyond*, 53, 53.
7. Ranta, K., Saarimäki, H., Gummerus, J., Virtanen, J., Peltomäki, S., & Kontu, E. (2025). Psychological interventions for parents of children with intellectual disabilities to enhance child behavioral outcomes or parental well-being: A systematic review, content analysis and effects. *Journal of Intellectual Disabilities*, 29(2), 500-535.
8. He, C., Evans, N., Graham, H., & Milner, K. (2024). Group-based caregiver support interventions for children living with disabilities in low-and-middle-income countries: Narrative review and analysis of content, outcomes, and implementation factors. *Journal of Global Health*, 14, 04055.
9. Alay, G. K., & Kaçan, H. (2024). Care burden and resilience in parents of children with special needs and chronic diseases. *Journal of Pediatric Nursing*, 76, 61-67.
10. Gyereh, J., & Shukla, M. (2024). Risk factors of and interventions for mental health problems in learning disabilities: A systematic review of psychological therapies for parents and children. *Current Psychology*, 43(5), 3956-3972.

11. Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., & Ismagambetova, G. (2024). Psychological and pedagogical support for parents of children with special educational needs. *Continuity in Education*, 5(1), 66.

12. Rakap, S., & Vural-Batik, M. (2024). Mitigating the impact of family burden on psychological health in parents of children with special needs: Buffering effects of resilience and social support. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(1), e13179.

13. Devolli, A., & Zabeli, N. (2024). Attitudes of Parents of Children With Special Needs Towards Inclusive Education. *Human Research in Rehabilitation*, 14(1).

Авторлар туралы мәлімет:

Керимбаева Рысты Калдыхановна – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, «Әлеуметтік психология» кафедрасының доценті, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан; e-mail: risti1971@mail.ru

Сыздықбаева Айгуль Джуманазаровна – PhD, бастауыш білім беру педагогикасы және әдістемесі кафедрасының доценті, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, 050010, Алматы, Қазақстан; e-mail: syzdykbaeva.a@qyzpu.edu.kz

Оспанбаева Махаббат Пернебаевна – психология ғылымдарының кандидаты, «Педагогикалық психология» кафедрасының доценті, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, 080000, Тараз, Қазақстан; e-mail: Omachabbat@mail.ru

Санай Гаухар Ералиевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Арнайы педагогика» кафедрасының доценті, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, 080000, Тараз, Қазақстан; e-mail: sanai.gauhar@mail.ru

Иминова Юлдуз Бахтияровна – PhD докторанты, 8D01201 – Мектепке дейінгі тәрбие және оқыту білім беру бағдарламасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан; e-mail: iminova.yulduza@mail.ru

Наурузбаев Дархан Мирзабекович – лектор, «Шығармашылық мамандықтар» факультеті деканының оқу ісі жөніндегі орынбасары, 8D02201 – Саяси философия білім беру бағдарламасы, Ш. Мұртаза атындағы Тараз халықаралық университеті, Тараз, Қазақстан; e-mail: nauruzbayevd@bk.ru

Сведения об авторах:

Керимбаева Рысты Калдыхановна – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная психология», Таразский университет имени М.Х. Дулати, 080000, Тараз, Казахстан; e-mail: risti1971@mail.ru

Сыздықбаева Айгуль Джуманазаровна – PhD, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, Казахский национальный женский педагогический университет, 050010, Алматы, Казахстан; e-mail: syzdykbaeva.a@qyzpu.edu.kz

Оспанбаева Махаббат Пернебаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология», Таразский университет имени М.Х. Дулати, 080000, Тараз, Казахстан; e-mail: Omachabbat@mail.ru;

Санай Гаухар Ералиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика», Таразский университет имени М.Х. Дулати, 080000, Тараз, Казахстан; e-mail: sanai.gauhar@mail.ru

Иминова Юлдуз Бахтияровна – PhD докторант, образовательная программа 8D01201 – Дошкольное обучение и воспитание, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан; e-mail: iminova.yulduza@mail.ru

Наурузбаев Дархан Мирзабекович – лектор, заместитель декана по учебной работе факультета «Творческие специальности», образовательная программа 8D02201 – Политическая философия, Таразский международный университет имени Ш. Муртазы, Тараз, Казахстан; e-mail: nauruzbayevd@bk.ru

Author Information:

Kerimbayeva Rysty Kaldykanovna – Corresponding author, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Psychology, M.Kh. Dulaty Taraz University, 080000, Taraz, Kazakhstan; e-mail: risti1971@mail.ru

Syzdykbayeva Aigul Dzhumanazarovna – PhD, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kazakh National Women's Pedagogical University, 050010, Almaty, Kazakhstan; e-mail: syzdykbaeva.a@qyzpu.edu.kz

Ospanbayeva Makhabbat Pernebayevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology, M.Kh. Dulaty Taraz University, 080000, Taraz, Kazakhstan; e-mail: Omachabbat@mail.ru;

Sanai Gauhar Eraliyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy, M.Kh. Dulaty Taraz University, 080000, Taraz, Kazakhstan; e-mail: sanai.gauhar@mail.ru

Iminova Yulduz Bakhtiyarovna – PhD Doctoral Student, Educational Program 8D01201 – Preschool Education and Training, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: iminova.yulduza@mail.ru

Nauruzbayev Darkhan Mirzabekovich – Lecturer, Deputy Dean for Academic Affairs, Faculty of Creative Specialties, Educational Program 8D02201 – Political Philosophy, Sh. Murtaza Taraz International University, Taraz, Kazakhstan; e-mail: nauruzbayevd@bk.ru

FTAMP 15.01.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.034>

Б.А. Матаев* , Н.А. Бисембаева , Э.Ю. Сарсембаева , А.К. Сатынская 

Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

*e-mail: matayevba@pspu.kz

ИНКЛЮЗИВТІ ОРТАДАҒЫ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ТҰРАҚТЫЛЫҒЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕТЕРМИНАНТТАРЫ

Аннотация

Бұл мақалада инклюзивті білім беру процесінде педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығын қамтамасыз ету қажеттілігінен туындайтын мәселелер мен мүмкіндіктері қарастырылған. Зерттеудің мақсаты инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығының қалыптасуын айқындайтын қауіп факторлары мен қорғаныс тетіктерін анықтауға бағытталған. Зерттеу әдістері: ғылыми әдебиеттерді талдау, эмпирикалық бақылаулар, инклюзивті білім беруге қатысатын педагогтерға сауалнама жүргізу және тестілеу, деректерді жинау мен өңдеудің сапалық және сандық әдістері және корреляциялық байланыстарды анықтау. Нәтижесінде ең маңызды сыртқы, ішкі және ұйымдастырушылық факторлар анықталды. Қорғаныс механизмдері ретінде өзін-өзі реттеу технологиялары, тәжірибе алмасу мүмкіндігі, біліктілікті арттыру, белсенді өмір салты, көмек сұрауға дайын болу айқындалды. Тестілеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтердың эмоционалдық тұрақтылық деңгейлерінің әртүрлілігін растайды, олардың басым бөлігі стресске төзімділіктің орташа деңгейімен сипатталады. Алынған деректер инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтерда кәсіби қажу қаупі бар деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Корреляциялық талдау деректері аталған факторлардың педагогтердың эмоционалдық әл-ауқатына және кәсіби қажу әсерін көрсетеді. Инклюзивті білім берумен айналысатын педагогтерға жоғарыда аталған қауіп факторларының әсерін азайту үшін практикалық ұсынымдар әзірленді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығы, қауіп факторлары, қорғаныс механизмдері, стресске төзімділік, кәсіби қажу.

B.A. Matayev*, N.A. Bissembayeva, E.Y. Sarsembayeva, A.K. Satynskaya

Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan

**e-mail: matayevba@pspu.kz*

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF EMOTIONAL STABILITY OF TEACHERS IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Abstract

This article examines the problems and prospects arising from the need to ensure the emotional resilience of teachers in the process of inclusive education. The aim of the study is to identify risk factors and protective mechanisms that determine the formation of emotional resilience in teachers in the context of inclusive education. Research methods: analysis of scientific literature, empirical observations, surveys and testing of teachers involved in inclusive education, qualitative and quantitative methods of data collection and processing, and identification of correlations. As a result, the most significant external, internal, and organizational factors were identified. The following defense mechanisms were identified: self-regulation techniques, the opportunity to exchange experiences, professional development, an active lifestyle, and a willingness to seek help. The test results confirm the diversity of emotional stability levels among teachers working in inclusive education, with the largest number characterized by an average level of stress resistance. The data obtained allow us to conclude that teachers working in inclusive education are at significant risk of developing professional burnout. Correlation analysis data indicate the influence of these factors on the emotional well-being of teachers and on professional burnout. Practical recommendations have been developed to reduce the impact of the above risk factors on teachers involved in inclusive education.

Keywords: inclusive education, emotional stability of teachers, risk factors, defense mechanisms, stress resistance, professional burnout.

Б.А. Матаев*, Н.А. Бисембаева, Э.Ю. Сарсембаева, А.К. Сатынская

Павлодарский педагогический университет имени Элкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан

**e-mail: matayevba@pspu.kz*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Аннотация

В настоящей статье рассмотрены проблемы и перспективы вытекающие из необходимости обеспечения эмоциональной устойчивости педагогов в процессе инклюзивного образования. Цель исследования направлена на выявления факторов риска и механизмов защиты определяющих формирования эмоциональной устойчивости педагогов в условиях инклюзивного образования. Методы исследования: анализ научной литературы, эмпирические наблюдения, опросы и тестирование педагогов, которые участвуют в инклюзивном образовании, качественные и количественные методы сбора и обработки данных и выявления корреляционных связей. В результате выявлены наиболее значительные внешние, внутренние и организационные факторы. Механизмами защиты определены: технологии саморегуляции, возможность обмена опытом, повышение квалификации, активный образ жизни, готовность обращаться за помощью. Результаты тестирования подтверждают разнородность уровней эмоциональной устойчивости педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, наибольшее число характеризуется средним уровнем устойчивости к стрессу. Полученные данные дают нам сделать вывод, что у педагогов

работающих в условиях инклюзивного образования существует значительный риск развития профессионального выгорания. Данные корреляционного анализа указывают на влияние указанных факторов на эмоциональное благополучие педагогов и на профессиональное выгорание. Для снижения воздействия вышеуказанных факторов риска на педагогов, занимающихся инклюзивным образованием разработаны практические рекомендации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, эмоциональная устойчивость педагога, факторы риска, механизмы защиты, устойчивость к стрессу, профессиональное выгорание.

Кіріспе. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беру қазіргі заманғы білім беру тәжірибесінің маңызды бағытына айналып отыр, өйткені ол ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға сапалы оқуға қолжетімділікті қамтамасыз етеді. Қазақстанның 2015 жылы БҰҰ-ның мүгедектігі бар адамдардың құқықтары туралы Конвенциясын ратификациялағанын атап өткен жөн. Осы кезеңнен бастап мемлекет ұлттық заңнаманы халықаралық стандарттарға сәйкес келтіре бастады, оның ішінде барлық адамдардың сапалы инклюзивті білім алу құқығы да қамтылды.

Қазіргі уақытта ҚР-дағы инклюзивті білім беру мәселелері бірқатар негізгі нормативтік құқықтық актілермен реттеледі. Ең маңызды ережелер «Білім туралы» Заңның 8 және 19-баптарында көрініс тапқан [1]. Олар сондай-ақ «Баланың құқықтары туралы» [2] және «Мүгедектігі бар адамдарды әлеуметтік қорғау туралы» [3] Заңдарда да ашылған. Осылайша, білім беруді қоса алғанда, өмірдің әртүрлі салаларында инклюзияны дамытуға құқықтық жағдайлар қалыптастырылады. 2024 жылы Қазақстан Республикасында 2025-2030 жылдарға арналған инклюзивті саясат тұжырымдамасы бекітілді [4]. Аталған тұжырымдамада әрбір баланың қажеттіліктеріне қарамастан толыққанды дамуы мен әлеуетін іске асыруы үшін қалыптастырылуы тиіс негізгі шарттар айқындалған. Дәл осы тұжырымдама қазіргі кезеңде білім алуға тең қол жетімділікті қамтамасыз ету бойынша шаралар кешенін көздейді. Осы және басқа да нормативтік актілер Қазақстанда барлық білім алушылар үшін тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етуге және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды табысты интеграциялауға бағытталған білім беру жүйесін қалыптастырды.

Педагогтердің эмоционалдық тұрақтылығы мәселесінің зерттелу деңгейі бұл салада тікелей немесе жанама түрде осы тақырыпқа қатысты басқа еңбектердің болуымен сипатталады, олар педагогтердың эмоционалдық стресс мәселелеріне және олардың кәсіби қажу деңгейін төмендетуге арналған. Алайда педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығының ерекшеліктерін дәл инклюзивті білім беру жағдайында зерттеу әлі де жеткілікті түрде қарастырылмаған. Осыған ұқсас мәселелерге арналған жарияланымдар көбінесе педагогтердағы күйзелістің алдын алу бойынша жалпы тәсілдерді қамтиды. Ал олардың кейбірі өздерінің зерттеу мақсаттарына сүйене отырып, инклюзивті ортаның педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығына әсерін белгілі бір дәреже ескергенімен, біздің зерттеуімізден айырмашылығы бар.

Жалпы алғанда, қазіргі заманғы зерттеулерге жасалған талдау инклюзивті білім беру жағдайындағы педагогтардың эмоциялық тұрақтылығын түсінудің негізін қалайтын бірқатар іргелі теориялар мен тұжырымдамаларды анықтауға мүмкіндік береді.

Біріншіден, бұл Р. Лазарус, Г. Селье, Х. Селье және К. Леви ұсынған стресс теориясы. Өйткені дәл осы теория стресстік жағдайлардың пайда болу және оларды еңсеру механизмдерін тануға қатысты әртүрлі тәсілдерді көрсетеді. Осыған орай, стрестің педагогтың кәсіби өзін-өзі сезінуіне және қызметінің тиімділігіне айтарлықтай әсер ететіні анықталды. Сонымен қатар, аталған теорияларға сәйкес, стресс әдетте педагогтың сыртқы инклюзивті ортадан түскен әсерге деген эмоционалды-психологиялық реакциясы ретінде қарастырылады. Ал стресске қарсы тұру қабілеті оның жеке бейімділігіне және ең тиімді копинг-стратегияларды қолдана білу мүмкіндігіне байланысты болады [5].

Екіншіден, стрестің ресурстық моделі маңызды бағыт ретінде танылады. Өйткені бұл модель эмоциялық тұрақтылықты ішкі ресурстар (тұлғалық қасиеттер, кәсіби білім мен

тәжірибе) мен сыртқы көрсеткіштер (әлеуметтік ортаның қолдауы, еңбек жағдайлары және мамандандырылған көмек құралдарының қолжетімділігі) арасындағы тепе-теңдіктің нәтижесі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді[6].

Үшіншіден, резилиенттілік тұжырымдамасы (немесе қиындықтарға төзімділік танытудың көрінісі) ерекше орын алады. Бұл тұжырымдаманы инклюзивті білім беру саласында қолдану педагогты белсенді субъект ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Өйткені ол кәсіби қиындықтармен сәтті күресуге және өзінің кәсіби саласында жоғары нәтижелерге қол жеткізуге көмектесетін әлеуетті мүмкіндіктерге ие болуы тиіс [7].

Біздің зерттеуіміздің мақсаты: инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығының қалыптасуын айқындайтын қауіп факторлары мен қорғаныс механизмдерін анықтау.

Зерттеу нысаны: инклюзивті ортада жұмыс істейтін педагогтер.

Зерттеу пәні: педагогтердың эмоционалдық жағдайына әсер ететін қауіп және қорғаныс факторлары.

Зерттеу гипотезасы: Инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби қызмет атқаратын педагогтардың эмоционалдық тұрақтылығы олардың қызметтік ортасында көрініс табатын психологиялық детерминанттармен байланысты болады деп болжанады. Атап айтқанда, сыртқы (білім беру ортасының ерекшеліктері, оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктері, әлеуметтік талаптар), ішкі (жеке тұлғалық ерекшеліктер, кәсіби күйзеліс деңгейі, эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдылары) және ұйымдастырушылық факторлардың (жұмыс жүктемесі, басқару стилі, кәсіби қолдау деңгейі) күшеюі педагогтардың эмоционалдық тұрақтылығының төмендеуіне алып келуі мүмкін. Сонымен қатар, педагогтардың тиімді психологиялық қорғаныс және бейімделу стратегияларын саналы түрде қолдануы олардың эмоционалдық тұрақтылығын нығайтып, кәсіби ортадағы тәуекел факторларының жағымсыз ықпалын әлсіретеді деп болжанады.

Материалдар мен әдістер. Ғылыми әдебиеттерді талдау зерттеу тақырыбы бойынша бар жарияланымдарды немесе осы тақырыпқа арналған еңбектерді зерттеуге бағытталған. Ол мәселенің зерттелуінің жалпы жағдайын анықтау, негізгі ұғымдарды қалыптастыру, негізгі ғылыми тәсілдерді айқындау, әртүрлі көзқарастарды бөліп көрсету және осы зерттеудің мүмкіндіктерін белгілеу мақсатында жүргізіледі.

Зерттеу материалдары: Қазақстандық және шетелдік ғалымдардың монографиялары мен диссертациялардың афторефераттары; педагогика мен психология саласындағы ғылыми журналдар, инклюзивті білім берудегі және сабақтас пәндердегі электрондық кітапханалар мен арнайы ғылыми ресурстар (мысалы, «Психология», халықаралық деректер базалары Scopus, Web of Science, «Кибер-Ленинка», eLibrary.ru және басқалары); инклюзивті білім беру мәселелерімен айналысатын халықаралық ұйымдардың (UNESCO, ECDC) баяндамалары; Қазақстан Республикасының заңнамалық және нормативтік базасы; ҚР білім беру мекемелерінің инклюзияның дамуы туралы статистикалық деректері.

Әдебиеттерді талдау барысында зерттеу көздерінің таңдауы «эмоционалдық тұрақтылық», «инклюзивті білім беру», «қауіп факторлары», «қорғаныс» сияқты негізгі аспектілер бойынша жүргізілді. Табылған еңбектерді талдау андатпаларды, кіріспені және алынған нәтижелерді зерттеуді, сонымен қатар басқа авторлардың тұжырымдарында келтірілген дереккөздердің сенімділігі мен дәлел деңгейін бағалауды қамтыды.

Осы тақырып бойынша ғылыми әдебиет Қазақстандық зерттеушілердің бірқатар маңызды еңбектерін қамтиды. Г. Шұғаева мен Н. Шманқызы авторлар тобы елдегі инклюзивті білім берудің ерекшеліктерін қарастыра отырып, инклюзивті білім беруді интеграциялау барысындағы негізгі қиындықтар педагогтер мен, әсіресе, педагог-психологтардың кәсіби даярлығының жеткіліксіз деңгейінде, сондай-ақ психологиялық кедергілердің, біржақты көзқарастардың және мектептер мен басқа да білім беру мекемелерінің мұғалімдерінде арнайы білімнің жетіспеушілігінде деп атап көрсетеді [8].

Г. Тажина Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарындағы педагогтердың инклюзивті білім беруге психологиялық дайындығын зерттей отырып, сауалнама барысында денсаулығында шектеулері бар студенттермен жұмыс тәжірибесінің жоғары оқу орындарының оқытушыларының инклюзивті білім беру практикасына көзқарасына айтарлықтай әсер ететінін, сондай-ақ олардың кәсіби дағдылары мен құзыреттіліктеріне деген сенімділігін арттыратынын анықтады [9].

Е. Calandri инклюзивті білім берудегі педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығының ерекшеліктерін қарастыра отырып, педагогтың эмоционалдық тұрақтылығы мен икемділігі мұғалімнің эмоционалдық жағдайының тұрақтылығын және қуаныш пен шынайылық сияқты оң эмоцияларды еркін білдіруге бейімділігін біріктіретін маңызды қасиеттерді қамтитынын атап өтеді. Инклюзивті білім беру жағдайындағы педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығы феномені мұғалім мен оқушы арасындағы өзара эмоционалдық әсерді және екі субъектінің тұлғалық дамуының өзгертмелі динамикасын ескере отырып ерекше маңызға ие болады [10].

Т. Pozo-Rico жеке эмпирикалық материалды талдау жүргізіп, ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді оқытудағы мәселелер мен оқытушылардың дайындық деңгейін анықтады, соның негізінде оқытушылардың дайындық моделін және жоғары білім беру деңгейінде инклюзивті ортаны құру бойынша әдістемелік ұсынымдарды әзірледі [11].

Шетелдік авторлар инклюзивті білім беру процесінде педагогтың эмоционалдық тұрақтылығын белсенді түрде зерттейді. Мысалы, F. Graziano мен S. Mastrokioukou ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы сыныптарға енгізу туралы жас мұғалімдердің көзқарастарын зерттеп, жас мұғалімдер инклюзия идеясын қолдағанымен, ерекше қажеттіліктері бар балалармен күрделі жағдайларда жұмыс істеуден қорқатынын анықтады [12]. С. Dignath пен S. Rimm-Kaufman күрделі синдромдары бар балаларды біріктіріп оқыту идеясын қоғам мен мұғалімдердің қабылдауын қарастырып, мұндай жағдайлар мұғалімдердің стресс-төзімділігі саласында үлкен тәуекелдер тудыратынын көрсетті. Авторлар мұндай жағдайларда жалпы көзқарастардың консервативті болып қалатынын және айтарлықтай өзгерістерді қажет ететінін анықтады [13].

Л. Yang қазіргі заманғы үрдістер мен нағыз инклюзивті білім беруге қол жеткізуге кедергі келтіретін тосқауылдарды талдады. Автор педагогтердың кәсіби құзыреттері мен жеке эмоционалдық қасиеттерін дамытудың маңыздылығына ерекше назар аударды [14].

W. Guo зерттеуінде аутистік спектрдің бұзылыстары бар студенттердің мысалында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды қолдаудың бар педагогикалық бағдарламаларын зерттеді [15]. V. Llorent жоғары білім беру деңгейдегі инклюзивті білім берудің артықшылықтары мен қиындықтарын егжей-тегжейлі қарастырды. Автор оқытушылардың терең білімге, жеке қасиеттерге және әртүрлілікке дайын болуы қажет екенін атап өтті [16].

S. Salinas-Falquez инклюзивті білім берудің ерекшеліктері мен артықшылықтарын атап өтіп, педагогтерға ерекше мән берілетін арнайы инклюзивті мәдениетті қалыптастыру қажеттігіне назар аударды. Сонымен қатар, ол ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін қолжетімді цифрлық ортаны пайдаланудың маңыздылығын көрсетеді [17].

Сондай-ақ инклюзия жағдайында педагогтердың стресстің алдын алу және эмоционалдық тұрақтылығын арттыру мәселелеріне арналған келесі ғылыми жарияланымдарды атап өту қажет. M. Mieres-Chacaltana өз еңбегіде арнайы мекемелерде жұмыс істейтін педагогтердың кәсіби стрессінің алдын алу үшін қажетті ұйымдастырушылық және психологиялық жағдайларды қарастырады. Ол түзету мектеп-интернаттарындағы педагогтердың еңбек қызметінің жоғары эмоционалдық шернеуімен байланысты ерекшеліктеріне ерекше назар аударады. Сондай-ақ, ол кәсіби стрессті азайту және инклюзивті жағдайда жұмыс істейтін педагогтердың эмоционалдық денсаулығын сақтау бойынша практикалық ұсынымдар ұсынады [18].

J. McKenna педагогтердің эмоционалдық қажу мәселелерін түзету және алдын алу маңызды екенін атап көрсетеді. Мақалада автор эмоционалдық қажу механизмдері мен

құбылыстың алдын алу тәсілдерін ұсынады. Сонымен қатар, автор ерте диагностика мен жүйелі профилактиканың маңыздылығын атап өтіп, инклюзивті жағдайда жұмыс істейтін педагогтердың эмоционалдық жағдайын тұрақтандыруға бағытталған кешенді шаралардың маңыздылығын көрсетеді [19].

Е. Угау өз еңбегінде педагогтердің кәсіби стресс тақырыбын ашып, оның табиғаты мен салдарын қарастырады. Автор өз эмоциялық реакцияларына мұқият қараудың және өзін-өзі реттеу әдістерін меңгеру мен психологиялық қолдау алу сияқты алдын алу шараларын қолданудың қажеттігін көрсетеді [20].

А. Wettstein және Е. Ramseier стресске төзімділікті стресс жағдайларына қарсы тұру қабілетін сипаттайтын психологиялық феномен ретінде қарастырады. Авторлар педагогтердың стресске төзімділігін арттыру үшін ойлау стилін өзгерту, эмоционалдық реттеу дағдыларын дамыту және жұмыс ортасын оңтайландыруды қамтитын шаралар кешенін ұсынады [21].

Н. Wang және I. Burigé эмоционалдық қажу синдромының диагностикасы мен алдын алу бойынша егжей-тегжейлі тәжірибелік нұсқаулық жариялады. Олардың еңбегі тек ғылыми негіздерге ғана емес, сонымен қатар эмоционалдық қажуды диагностикалау және онын алдын-алу әдістеріне арналған. Авторлар алдын алу мен оңалтудың маңыздылығын атап өтіп, педагогтерға тұрақты психологиялық қолдау көрсетуді ұсынады [22].

Осылайша, келтірілген жарияланымдар педагогтердың кәсіби стрессінің және эмоционалдық қажу табиғаты, алдын алу шаралары және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу кезінде эмоционалдық тұрақтылықты сақтау әдістері туралы құнды мәліметтер береді.

Сонымен қатар, көптеген жарияланымдар инклюзивті білім беру контексінентис жағдайларды қарастырады немесе педагогтердың ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу кезінде жиі кездесетін эмоционалдық қиындықтарын ескермейді.

Жалпы, осы зерттеудің деректерін талдау педагогтардың инклюзивті орта жағдайындағы эмоционалдық тұрақтылығына әсер ететін қауіп факторлары мен қорғаныш факторларының өзара байланысын кешенді эмпирикалық тұрғыдан зерттеу әлі де жеткіліксіз екенін көрсетті.

Зерттеу әдіснамасы кешенді тәсілге негізделген. Зерттеу әдістеріне ғылыми әдебиетті талдау, эмпирикалық бақылаулар, инклюзивті білім беруге қатысатын мектеп педагогикалық ұжымдарының өкілдеріне сауалнама және тестілеу жүргізу жатады. Қолданылған сапалық және сандық деректерді жинау мен өңдеу әдістері (статистикалық және аналитикалық әдістер) қауіп факторлары мен педагогтердың эмоционалдық тұрақтылық деңгейі арасындағы корреляциялық байланыстарды анықтауға бағытталған.

Қазақстан мектептерінің инклюзивті білім беруге қатысатын педагогтарына жүргізілген барлық эмпирикалық зерттеулер (бақылау және сауалнама) инклюзивті үдеріс жағдайындағы олардың мінез-құлқын зерделеуге бағытталған.

Іріктеме сипаттамасы: эмпирикалық зерттеулерге барлығы 40 педагог қатысты. Іріктеме әртүрлі жастағы педагогтарды қамтиды: жас педагогтар (30 жасқа дейін) – 30%; орта жастағылар (31-45 жас) – 35%; үлкен жастағылар (45 жастан жоғары) – 45%. Педагогтардың кәсіби тәжірибесі де әртүрлі болды: 5 жылға дейін – 20%; 5-тен 15 жылға дейін және 15 жылдан астам – 40%-дан. Зерттеу Қазақстанның әртүрлі өңірлерінен шыққан педагогтарды қамтиды: олардың ішінде қалалық мектептер өкілдері – 67,5%, ауылдық мектептер өкілдері – 32,5%.

Педагогтардың жыныстық белгі бойынша бөлінуі төмендегідей: әйелдер – 82,5%; ерлер – 17,5%. Педагогтардың басым бөлігі тиісті бейін бойынша жоғары білімге ие болды: жоғары педагогикалық білім – 90%; өзге білім – 10%. Педагогтардың едәуір бөлігінің ерекше білім алуға мұқтаж (ЕБМ) балалармен жұмыс істеген тікелей тәжірибесі бар (70%), мұндай тәжірибесі жоқтар – 20%. Инклюзивті білім беру мәселелері бойынша оқудан өткендер – 60%, мұндай оқуға қатыспағандар – 40%.

Осылайша, дұрыс ұйымдастырылған іріктеме зерттеудің жеткілікті деңгейде ішкі валидтілікке ие екенін көрсетеді. Өйткені ол қазақстандық білім беру жүйесіне инклюзивті білім беру технологияларын енгізу жағдайында жұмыс істейтін қазіргі педагогикалық ұжымның негізгі сипаттамаларын бейнелейді. Осыған байланысты зерттеу барысында алынған деректерді инклюзивті білім беруге қатысатын кең педагогикалық аудиторияға сенімді түрде экстраполяциялауға болады.

Инклюзивті білім беруге қатысатын мектеп педагогтарына эмпирикалық бақылаулар жүргізу олардың инклюзивті процесс жағдайындағы мінез-құлқын зерттеуге бағытталды. Бақылаулар тікелей сыныптарда жүргізіліп, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен өзара әрекеттесудің әртүрлі аспектілерін, сондай-ақ туындайтын стресс жағдайларына олардың әсерін бағалауға мүмкіндік берді. Сондай-ақ, бақылаулар мұғалімдердің ЕБҚ бар оқушылармен өзара әрекеттесу ерекшеліктерін және оқу процесінде стресс жағдайларына олардың жауап беру тәсілдерін анықтауға мүмкіндік берді.

Материал ретінде инклюзивті оқу процесінің нақты жағдайларында 40 педагогтың жұмысын бақылау нәтижелері пайдаланылды.

Педагог қызметкерлеріне арналған сауалнама авторлық анкета негізінде жүргізілді, ол педагогтердың субъективті бағалауларын анықтауға, инклюзивті жағдайда жұмыс істейтін педагогтердың эмоционалдық стресс тудыратын факторларын анықтауға және олардың эмоционалдық тұрақтылығын қамтамасыз ету үшін қажет қорғаныс механизмдерін айқындауға мүмкіндік берді.

Зерттеу материалдары эмоционалдық тұрақтылыққа әсер ететін қауіп факторларын және оны арттыруға әсер ететін қорғаныс механизмдерін анықтау үшін арнайы әзірленген сауалнама нәтижелерін қамтиды. Анкета екі блоктан тұрады:

I. Эмоционалдық стресс тудыратын қауіп факторлары (12 сұрақ): Сізге ерекше білім беру қажеттіліктері (ЕБҚ) бар балалар үшін жеке оқу жосарларын әзірлеуге және тапсырмаларды бейімдеуге көп уақыт жұмсауға тура келеді; Сіз ЕБҚ бар балалардың ата-аналарымен конструктивті қарым-қатынас орната аласыз ба?; Сіз ЕБҚ бар балалар жиі ерекше назар мен бақылауды қажет етеді деп санайсыз ба?; Сіз ЕБҚ бар балалармен жұмыс істеу үшін кәсіби білім немесе дайындықтың жеткіліксіздігін сезінесіз бе?; Сізде жұмыс күннен кейін жеке өмір мен отбасыңызға физикалық немесе моральдық күш қалады ма?; Сізге ата-аналар, әкімшілік немесе әріптестер тарапынан айтылған теріс пікірлер әсер ете ме?; Сіздің негізгі оқу іс-әрекетіңізден басқа көптеген міндеттеріңіз бар ма (жиналыстар өткізу, есеп беру, іс-шараларға қатысу)?; Сіз бірнеше балаға бір уақытта назар аударып, жүктемені тең бөлуге және әр баланың жеке қажеттіліктерін қанағаттандыруға тырысасыз ба?; Сіз соңғы айда өзіңізде ашуланшақтық немесе шаршау белгілерінің артуын байқадыңыз ба?; Сіз дефектологтармен, мектеп психологтарымен және дәрігерлерімен өзара әрекеттесуді өз жұмысыңызды жеңілдететін маңызды фактор деп санайсыз ба?; Сіз ЕБҚ бар балалардың жайлылығы үшін тәртіп пен үлгерім тұрғысынан ымыраға баруға тура келеді деп ойлайсыз ба?; Сіз жұмыстағы қарқынды жүктемемен байланысты шамадан тыс шаршау, апатия немесе депрессия белгілерін байқайсыз ба?;

II. Қорғаныс механизмдері және эмоционалдық стресстің алдын алу (5 сұрақ): Сіз стресс деңгейін төмендету үшін психологиялық өзін-өзі реттеу әдістерін (тыныс алу жаттығулары, визуализация, аутотренинг) қолданасыз ба?; Сіз әріптестермен немесе басшылармен тәжірибе бөлісу және қиындықтарды талқылау мүмкіндігін таба аласыз ба?; Сіз инклюзия саласында кәсіби құзыреттілікті арттыру үшін қосымша оқыту, біліктілікті арттыру курстары немесе шеберлік сабақтарына қатысасыз ба?; Сіз жақсы көңіл-күйді сақтау үшін белсенді өмір салтын (спорт, фитнес, серуен) ұстанасыз ба?; Сіз өзіңіздің эмоционалдық жағдайыңызды түзеті үшін психологтың көмегіне жүгінуді пайдалы деп санайсыз ба?

Педагогтерді тестілеу олардың эмоционалдық тұрақтылық деңгейін және кәсіби қажу дәрежесін бағалау мақсатында жүргізілді. Спилберг-Ханин шкаласы бойынша педагогтердың стресске төзімділік деңгейі (жоғары, орташа немесе төмен) анықталды.

Зерттеу кезеңдері: сауалнамалар инклюзивті білім берумен айналысатын мектеп мұғалімдері арасында таратылды. Барлығы 40 мұғалім зерттеуге қатысты. Екі әдістеме бойынша тестілеу «Online Test Pad» платформасында жүргізілді, оларға WhatsApp мессенджері арқылы сілтемелер жіберілді. Қатысушылар сілтемеге өтіп, тесті өз бетінше орындады. Нәтижелер автоматты түрде жиналып, ақпараттық жүйе арқылы бастапқы өңдеуден өтті. Содан кейін алынған деректер негізінде жиынтық есеп дайындалып, педагогтердың эмоционалдық тұрақтылық деңгейлері (жоғары, орташа, төмен) және топ бойынша орташа көрсеткіштер анықталды.

Бастапқы құжаттаманы өңдеу және деректерді талдау үшін статистикалық және аналитикалық әдістер қолданылды. Алынған деректерді сандық талдауы компьютерлік статистикалық бағдарламалар көмегімен жүргізіліп, айнымалылар арасындағы өзара байланыстар анықталып, Пирсон корреляция коэффициенттері есептелді (ол екі айнымалы арасындағы сызықтық тәуелділіктің күшін көрсетеді және -1 мен +1 аралығында мән қабылдайды). Сауалнаманың ашық сұрақтары мен бақылау жазбаларының нәтижелерін сапалық бағалау контент-талдау әдісі арқылы жүзеге асырылды. Егер абсолютті мән бірге жақын болса, бұл күшті корреляцияның болуын білдіреді, ал нөлге жақын мән айнымалылар арасында сызықтық байланыстың жоқтығын көрсетеді. Байланыс түрінің жіктелуі стандартты шкалаға сәйкес жүргізілді:

Корреляция коэффициентімен қатар, талдаудың міндетті элементі статистикалық маңыздылық деңгейін (р-мән) анықтау болды. Р-мән – бұл нөлдік гипотеза дұрыс болған жағдайда (айнымалылар арасында байланыс жоқ деген болжам) корреляция коэффициентінің бақыланған немесе одан үлкен мәнін кездейсоқ алу ықтималдығы. Осы зерттеуде дәстүрлі маңыздылық деңгейі $\alpha=0,05$ қабылданды. Егер есептелген р-мән 0,05-тен кіші болса, онда корреляция статистикалық тұрғыдан маңызды деп танылды және нөлдік гипотеза жоққа шығарылады.

Нәтижелерді талқылау және интерпретациялау алынған ақпаратты алдыңғы зерттеулердің нәтижелерімен салыстыру арқылы жүргізілді, бұл анықталған факторлардың әсерін төмендету және инклюзивті мектептердегі педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығын қорғау механизмдерін түсіндіретін модель құруға мүмкіндік берді. Кешенді әдістерді пайдалану инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істейтін педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығына әртүрлі факторлардың әсерін зерттеуге және оларды қолдаудың тиімді шараларын әзірлеуге мүмкіндік берді.

Нәтижелер және олардың талқылануы. Ғылыми әдебиеттерді талдау педагогтердың инклюзивті білім беру процесіндегі эмоционалды тұрақтылығы тақырыбын одан әрі терең зерттеу үшін ғылыми негізделген базаны қалыптастыруға, сондай-ақ мұндай мамандарды психологиялық-педагогикалық қолдау мәселесіне қатысты өзекті бағыттар мен әдістерді анықтауға мүмкіндік берді. Инклюзивті білім беру жағдайындағы педагогтың эмоционалды тұрақтылығы педагогтың ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу кезінде туындайтын күнделікті жұмыс жүктемесі жағдайында тұрақты эмоционалды күйді сақтай білу және өз эмоцияларын тиімді басқара алу қабілетінде жатыр. Педагогтың эмоционалды тұрақтылығына әсер ететін қауіп факторлары эмоционалды стресс, қажу ықтималдығын арттыратын және жалпы педагогтердың эмоционалды тұрақтылығын әлсірететін сыртқы, ішкі және ұйымдастырушылық жағдайлар болып табылады. Инклюзивті білім беру процесінде педагогтың эмоционалды тұрақтылығының қорғаныс механизмдері педагогтың стресске қарсы тұру және эмоционалды тұрақтылықты сақтау үшін пайдаланатын стратегиялар мен ресурстар жиынтығы болып табылады, оған кәсіби дайындық, әлеуметтік орта, жеке денсаулық және демалыс, сондай-ақ білім берудегі инновациялық тәсілдерді қабылдау кіреді. Инклюзивті білім беру – бұл барлық оқушылар үшін тең құқықтар мен мүмкіндіктерді қамтамасыз ететін, типтік даму барысындағы балалар мен ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың бірлесіп оқытуын көздейтін қазіргі заманғы білім беру процесінің нысаны.

Педагогтердың эмоционалды тұрақтылығы мәселесіне әртүрлі позициялардан қатысты негізгі ғылыми тәсілдер мен көзқарастар: жеке-бағытталған тәсіл, педагогтың тұлғасының ішкі қасиеттерін, темпераментін, қабілеттерін және стреске қарсы тұру бейімділігін зерттеуге негізделген. Бұл тәсілдің ұстанушылары R. Mateu- Pérez, P. Escobedo-Peiro және т.б. [23], эмоционалды тұрақтылық тұлғалық қасиеттер мен туа біткен қабілеттер негізінде қалыптасады деп санайды; әлеуметтік-психологиялық тәсіл, оған сәйкес педагогтердың тұрақтылығына әсер ететін әлеуметтік және мәдени факторларға, мысалы, әріптестердің қолдауы, қолайлы жұмыс ортасы және ұжымдағы сенім деңгейі сияқты аспектілерге баса назар аударылады. Бұл тәсілдің ұстанушысы E. Namaziandost [24], әлеуметтік орта мен командалық қолдау педагогтың эмоционалды тұрақтылығын сақтауда маңызды екенін атап көрсетеді; іс-әрекеттік тәсіл педагогтың кәсіби қызметінің құрылымын және оның эмоционалды күйге әсерін қарастыруға негізделген. Бұл тәсілді ұстанушысы T. Steen [25] жұмыс процесін ұйымдастыруға, уақытты басқаруға және өз қызметін сауатты жоспарлауға назар аударады, бұл тұрақтылықты қамтамасыз етеді, эмоционалды қажудың алдын алады және эмоционалды тұрақтылықты арттырады.

Инклюзивті білім беру процесінің жағдайында 40 педагогтың мінез-құлқына эмпирикалық зерттеуінің нәтижелері 1 кестеде келтірілген.

Кесте 1. Инклюзивті білім беру процесінің нақты жағдайларында педагогтердың мінез-құлқына жүргізілген эмпирикалық зерттеуінің нәтижелері

№	Оқушылармен өзара әрекеттесу және педагогтердың реакциясы аспектілері	Көріну жиілігі %
1	ЕБҚ бар оқушыларға жеке тәсіл қолдану	85
2	Көмекші құралдарды пайдалану	70
3	Ата-аналармен кеңес өткізу жүйелілігі	60
4	Оқушылардың жағымды мотивациясын қалыптастыру	90
5	Сараланған оқыту қағидаттарын сақтау	80
6	Алаңдаушылық немесе қолайсыздық сезімінің болуы	40
7	Оқушыларға қатысты агрессиялық көріністер	10
8	Сабақтардан кейінгі шаршағыштықтың жоғарылауы	50

Педагогтердың басым бөлігі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға (85%) жоғары деңгейдегі жеке қамқорлық көрсетеді және әр балаға жеке тәсіл қолдануға тырысады. Көптеген педагогтер өз жұмысында көмекші құралдарды пайдаланады (70%), ата-аналармен үнемі кеңесіп отырады (60%), оқушыларды жағымды түрде ынталандырады (90%) және сараланған оқыту қағидаттарын сақтайды (80%). Педагогтердың жартысы сабақтардан кейін шаршаудың жоғары деңгейін сезінеді. Алаңдаушылық немесе қолайсыздық сезімі 40%-ында байқалады. Оқушыларға қатысты агрессиялық көріністер 10% (немесе екі педагогта) анықталған. Бұл педагогтердың барлығы қосымша психологиялық қолдаудың қажеттігін атап өтеді.

Алынған нәтижелер ерекше қолдауды қажет ететін оқушылармен педагогтердың өзара әрекеттесуінің жалпы көрінісін ғана емес, сонымен қатар педагогтердың өздерінің инклюзивті оқыту жағдайында психологиялық және басқа да қолдауға мұқтаж екенін көрсетеді.

Педагогтердың эмоционалдық стресіне әсер ететін қауіп факторларын және негізгі қорғаныс механизмдерін айқындауға бағытталған сауалнама нәтижелері 2- кестеде көрсетілген.

Кесте 2. Педагогтердың сауалнама нәтижелері (n=40), пайызбен

№	Сұрақ	Жиі	Кейде	Сирек	Ешқашан
1	Жеке жұмысқа көп уақыт жұмсау	60	30	10	0
2	Ата-аналармен өзара әрекеттесудегі қиындықтар	45	35	15	5
3	ЕБҚ бар балалардың тұрақты назарды талап етуі	75	20	5	0
4	ЕБҚ бар балалармен жұмыс істеуге арналған білімнің жеткіліксіздігі	50	30	20	2
5	Жеке өмір мен отбасыға күш қалдыру	25	40	25	10
6	Сынды қабылдау ерекшелігі	30	40	20	10
7	Қосымша жұмыс жүктемесі	55	30	10	5
8	Сабақ барысында назарды тең бөлу	20	40	30	10
9	Ашуланшақтықтың артуы	40	35	20	5
10	Дефектологтар пен психологтардың қатысуының маңыздылығы	70	20	5	5
11	ЕБҚ бар балалардың жайлылығы үшін ымыраға келу	50	30	15	5
12	Шамадан тыс шаршау белгілері	45	35	15	5
13	Өзін-реттеу әдістерін пайдалану	30	40	10	10
14	Тәжірибе алмасу мүмкіндігі	50	30	15	5
15	Біліктілікті арттыру	40	35	20	5
16	Белсенді өмір салты	30	40	20	10
17	Психологқа жүгінуге дайындық	30	40	20	10

Сыртқы қауіп факторлары. Педагогтердың жартысынан көбі ЕБҚ бар балалармен жеке жұмыс жасауға көп уақыт жұмсайтынын көрсетеді, себебі 60% бұл сұраққа «жиі» деп жауап берген, қалғандары- «кейде» немесе «сирек». Көптеген мұғалімдер ата-аналарымен өзара әрекеттесуде қиындықтардың бар екенін атап өтеді, сонымен қатар шамамен жартысы (45%) «жиі» нұсқасын таңдаған. Педагогтер үшін ерекше қиындық ЕБҚ бар балалардың ерекшеліктеріне үнемі назар аудару болып табылады, бұл құбылыс 75% жағдайда «жиі» байқалады. Сауалнамаға қатысушылар өз жұмысына қолдау көрсету үшін дефектологтар мен балалар психологтары сияқты мамандары тартудың маңыздылығын атап өтті. Атап өту керек, 70% бұл факторды ең маңызды деп бағалаған.

Ішкі қауіп факторлары. Педагогтердың айтарлықтай бөлігі ЕБҚ бар балалармен тиімді өзара әрекеттесу үшін өздерінің білімдері мен біліктіліктерін жеткіліксіз деп санайды, жалпы мұғалімдердің 50% бұл мәселені аса өзекті деп таныған. Педагогтердың шамамен жартысы шамадан тыс шаршау мен мотивацияның төмендеу белгілерін хабарлаған (45% бұл симптомдарды жиі байқалатынын растаған). Ашуланшақтық деңгейінің арту мәселесі көптеген респонденттер тобында байқалған (40% оны жиі байқайды, 30% – кейде, ал 20% – сирек).

Ұйымдастырушылық қауіп факторлары. Педагогтердың шамамен үштен екісі негізгі еңбек міндеттерінен бөлек жоғары жұмыс жүктемесін сезінеді, себебі 55% «жиі» нұсқасын таңдаған. Сабақтарда назарды тең бөле алмау мәселесі көптеген педагогтер тарапынан атап өтілген, бұл ретте 20% респонденттер бұл мәселе үнемі бар деп есептейді. Тек педагогтердың төрттен бірі жеке өмір мен отбасыға жеткілікті күш қалатынын көрсеткен (сонымен бірге 25% ЕБҚ бар балалармен жұмысқа жоғары деңгейде тартылғанын атап өткен).

Қорғаныс механизмдері және эмоционалдық қауіптің алдын алу. Зерттеу нәтижесінде педагогтердың тек үштен бірі ғана психологиялық өзін-өзі реттеу әдістерін тұрақты түрде

қолданатыны анықталған (30%), көптеген педагогтер олардың әлеуетті пайдасын мойындайды (40% «кейде» нұсқасын таңдаған). Педагогтер үшін әріптестерімен тәжірибе алмасу және сыртқы қолдау алу мүмкіндігі үлкен маңызға ие (50% әріптестерімен тәжірибе алмасу мүмкіндігін оң бағалайды). Көптеген педагогтер өздерінің біліктілігін арттыруға ұмтылады (40% мұны тұрақты түрде жасайды). Белсенді өмір салты маңызды рөл атқарады, алайда тек 30% белсенді физикалық іс-әрекетпен айналысады, ал 10% белсенді өмір салтына уақыт жоқ, 20% сирек белсенділік танытады. Сонымен қатар педагогтердың үштен бірінен аз бөлігі психологқа ашық түрде көмек сұрап жүгінуге дайын (30%). Осылайша, белгілі бір ресурстардың болуына қарамастан, педагогтердың көпшілігі эмоционалдық стресті төмендету және кәсіби тұрақтылықты нығайту үшін қолжетімді құралдар спектрін кеңейтуге мұқтаж.

Педагогтердың Спилбергер-Ханиннің эмоционалдық тұрақтылық шкаласы бойынша тестілеу нәтижелері 3-кестеде көрсетілген.

Кесте 3 Педагогтердың Спилбергер-Ханиннің эмоционалдық тұрақтылық шкаласы бойынша тестілеу нәтижелері, (n=40)

№	Эмоционалдық тұрақтылық	Педагогтер саны	Пайыз (%)
1	Тұрақтылықтың жоғары деңгейі	12	30
2	Тұрақтылықтың орташа деңгейі	18	45
3	Тұрақтылықтың төмен деңгейі	10	25

Педагогтердан алынған деректер олардың тек 30% - ында ғана жоғары деңгейдегі эмоционалдық тұрақтылық тіркелгенін көрсетеді, себебі олар өздерінің ішкі тыныштығын сақтай алады және стресс жағдайларында пайда болатын эмоционалдық реакцияларын бақылауды біледі. Орта деңгейдегі эмоционалдық тұрақтылық педагогтердың басым бөлігінде (немесе 45%) байқалған, бұл олардың жеткілікті стресс-төзімділікке ие екенін, алайда ұзақ уақыттық жүктемелер немесе қақтығыстар нәтижесінде эмоционалдық тұрақтылықтың уақытша бұзылуын сезінуі мүмкін екенін көрсетеді. Төмен деңгейдегі эмоционалдық тұрақтылық педагогтердың төрттен бірінде (немесе 25%) байқалады, себебі олар стресске қатты реакция білдіреді және көңіл-күйінің жиі өзгеруіне бейім, сондай-ақ тұрақты эмоционалдық жағдайды сақтауда айтарлықтай қиындықтарға тап болады.

Педагогтердың Бойконың кәсіби қажуды диагностикалау әдістемесі бойынша тестілеу нәтижелері 4-кестеде көрсетілген.

Кесте 4. Педагогтердің Бойконың кәсіби қажуды диагностикалау әдістемесі бойынша тестілеу нәтижелері (n=40), пайызбен

№	Фаза	Төмен фаза (%)	Орта фаза (%)	Жоғары фаза (%)
1	Шиеленіс фазасы	20	40	40
2	Қарсыласу фазасы	30	40	30
3	Сарқылу фазасы	35	30	35

Диагностикаға қатысқан педагогтердың арасында ең үлкен үлес жоғары және орта деңгейдегі шиеленіске бейім тұлғаларға тиесілі болды (әрқайсысы 40%), бұл айтарлықтай психологиялық жүктемелер мен жоғары және орта деңгейдегі аландаушылықтың бар екенін көрсетеді. Қарсыласу кезеңінде 40% педагогтерда орта деңгей, ал 30% педагогтерда жоғары деңгей байқалады, бұл олардың жұмыстан туындайтын өсіп келе жатқан қанағаттанбаушылықты өз мінез-құлқын өзгерту және оқыту процесіне қатысу белсенділігін төмендету арқылы өтеуге тырысуымен байланысты болуы мүмкін. Сарқылу (шаршау) кезеңінде 35% педагогтерда жоғары деңгей, 30% педагогтерда орташа деңгей байқалған, бұл

мұғалімдердің басым бөлігінде созылмалы шаршау мен өз мамандығына деген қызығушылықтың төмендеу белгілерінің бар екенін білдіреді.

Педагогтердың эмоционалдық стресіне және эмоционалдық тұрақтылығына әсер ететін тоғыз қауіп факторы бойынша корреляциялық талдау нәтижелері 5-кестеде көрсетілген.

Кесте 5 Педагогтердің қауіп факторлары мен эмоционалдық тұрақтылығы арасындағы Пирсон корреляциялық коэффициентін талдау нәтижелері

№	Қауіп факторының түрі	Қауіп факторының атауы	Корреляция коэффициенті (ρ)	Байланыс сипаты
1	Сыртқы	ЕБҚ бар балалармен жеке жұмысқа көп уақыт жұмсау	-0.82	Күшті, кері
2	Сыртқы	Ата-аналармен өзара әрекеттесудегі мәселелер	-0.58	Орташа қалыпты, кері
3	Сыртқы	Ерекше қажеттіліктері бар балаларға артылған назар	-0.67	Орташа қалыпты, кері
4	Ішкі	Жеке ашуланшақтықтың артуы	-0.73	Күшті, кері
5	Ішкі	Қосымша міндеттермен шамадан тыс жүктелу	-0.65	Орташа қалыпты, кері
6	Ішкі	ЕБҚ бар балалармен жұмыс істеуге арналған білімнің жеткіліксіздігі	-0.54	Орташа, қалыпқа жақын, кері
7	Ұйымдастырушылық	Әріптестер мен әкімшіліктен әлсіз қолдау	-0.73	Күшті, кері
8	Ұйымдастырушылық	Талаптар мен жұмыс нәтижесін бағалауда айқындықтың болмауы	-0.65	Орташа қалыпты, кері
9	Ұйымдастырушылық	Мамандардың (дефектологтар, психологтар) жетіспеушілігі	-0.54	Орташа, қалыпқа жақын, кері

Сыртқы тәуекел факторлары ең маңызды болып табылады, олардың қатарына уақыттың жоғары шығыны, ерекше қажеттіліктері бар балаларға күшейтілген назар аудару және ЕБҚ балаларының ата-аналарымен өзара іс-қимылдағы қиындықтар жатады. Жеке жұмысқа жоғары уақыт шығыны мен эмоциялық тұрақтылықтың төмендеуі арасында кері байланыстың ең жоғары күші байқалады ($\rho = -0,82$), бұл аталған мәселенің ерекше өткірлігін көрсетеді. Сондай-ақ ерекше қажеттіліктері бар балаларға күшейтілген назар аудару ($\rho = -0,67$) орташа қалыпты кері байланысты білдіреді. Үшінші топтың байланысы сәл төмен ($\rho = -0,58$) болғанымен, ол да орташа, қалыптыға жақын, кері бағыттылығы бар байланысқа жатады.

Негізгі ішкі факторлар ретінде жеке тітіркенушіліктің өсуі, қосымша міндеттермен шамадан тыс жүктелу және ЕБҚ балаларымен жұмыс істеуге арналған білімнің жеткіліксіздігі анықталды. Коэффициенттер күшті кері байланыс шегінде орналасқан және тиісінше $\rho = -0,73$; $\rho = -0,65$ (орташа қалыпты) және $\rho = -0,54$ (орташа, қалыптыға жақын) деп белгіленген.

Басты ұйымдастырушылық тәуекелдер ретінде әріптестер мен әкімшіліктің нашар қолдауы ($\rho = -0,73$, күшті, кері), жұмысқа қойылатын талаптар мен бағалаудың нақтылығының болмауы ($\rho = -0,65$, орташа қалыпты, кері), мамандардың жетіспеушілігі (дефектологтар, психологтар) және педагогтарға тиісті қолдаудың болмауы ($\rho = -0,54$, орташа, қалыптыға жақын, кері) айқындалды.

Корреляциялық талдау деректері көрсетілген факторлардың педагогтердың эмоционалдық әл-ауқатына әсерін айқындайды және педагогтерға әсер ететін жоғарыда аталған қауіп факторларының ықпалын төмендету үшін әдістемелік және басқарушылық шаралар қабылдау қажеттілігін көрсетеді.

Педагогтердың эмоционалдық стресіне әсер ететін үш негізгі қауіп факторы (сыртқы, ішкі, ұйымдастырушылық) мен кәсіби қажу көрсеткіштері (шиеленіс, қарсыласу, сарқылу фазалары) арасындағы корреляциялық талдау нәтижелері 6-кестеде көрсетілген.

Кесте 6. Қауіп факторлары мен кәсіби қажу көрсеткіштері арасындағы корреляциялық талдау нәтижелері

№	Қауіп факторы	Фаза	Корреляция коэффициенті (р)	Байланыс сипаты
1	Сыртқы факторлар	Шиеленіс фазасы	-0.5	Орташа, кері
2	Сыртқы факторлар	Қарсыласу фазасы	-0.3	Әлсіз, кері
3	Сыртқы факторлар	Сарқылу фазасы	-0.4	Орташа, кері
4	Ішкі факторлар	Шиеленіс фазасы	-0.6	Орташа, кері
5	Ішкі факторлар	Қарсыласу фазасы	-0.4	Орташа, кері
6	Ішкі факторлар	Сарқылу фазасы	-0.5	Орташа, кері
7	Ұйымдастырушылық факторлар	Шиеленіс фазасы	-0.5	Орташа, кері
8	Ұйымдастырушылық факторлар	Қарсыласу фазасы	-0.3	Әлсіз, кері
9	Ұйымдастырушылық факторлар	Сарқылу фазасы	-0.4	Орташа кері

Талдау барысында педагогтердың эмоционалдық стресіне әсер ететін қауіп факторлары мен олардың кәсіби қажу көрсеткіштері арасында негізінен кері байланыс анықталды, бұл кәсіби қажу теориясына сәйкес келеді (қауіп факторы неғұрлым жоғары болса, күйзеліс белгілері соғұрлым айқын байқалады). Сонымен қатар ең күшті байланыс ішкі қауіп факторлары мен шиеленіс фазасы арасында анықталды ($r=-0.6$), бұл инклюзивті жағдайдағы білім беру процесінің ішкі ұйымдастырылуы мен педагогтердың тұлғалық ерекшеліктері күйзелістің бастапқы фазасының пайда болуын айқындайтынын көрсетеді. Барлық қауіп факторларының түрлері мен күйзелістің көпшілігі фазалары арасында орташа күшті байланыстар анықталды ($r=-0.4$ және $r=-0.5$), бұл инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердың эмоционалдық жағдайы үшін жалпы қолайсыз көрінісі бар екенін көрсетеді. Ең әлсіз байланыстар ұйымдастырушылық факторлар мен қарсыласу фазасы арасында анықталды ($r=-0.3$ және $r=-0.3$), бұл педагогтердың мұндай қысым түрінде аз сезімтал болуын көрсетуі мүмкін.

Алынған нәтижелер гипотезаның бірінші бөлігін растады – педагогтардың жоғары деңгейдегі эмоциялық стресі әртүрлі факторларға тәуелді екені анықталды. Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтардың кәсіби қызметі шынымен де айтарлықтай эмоциялық шиеленіспен бірге жүретіні дәлелденді. Тәуекел факторларының ішінен бірнеше ең маңыздысы бөліп көрсетілді:

– сыртқы факторлар, олардың ішінде әр балаға жеке жұмыс жүргізуге кететін едәуір уақыт шығындары факторы ерекше айқын көрінді ($r=-0,82$), бұл педагогтардың шамадан тыс жұмыс жүктемесін куәландырады. Сондай-ақ ата-аналармен өзара іс-қимылдағы қиындықтар ($r=-0,58$) және ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларға күшейтілген назар аудару ($r=-0,67$) елеулі әсер етті;

– ішкі факторлар, оларға жеке тітіркенгіштіктің өсуі ($p=-0,73$), қосымша міндеттермен шамадан тыс жүктелу ($p=-0,65$) және ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалармен тиімді жұмыс жасауға арналған білімнің жеткіліксіздігі ($p=-0,54$) жатады;

– ұйымдастырушылық факторлар, олар әріптестер мен әкімшілік тарапынан қолдаудың әлсіздігінде ($p=-0,73$), педагогтар жұмысын бағалаудың талаптары мен өлшемшарттарының анықсыздығында ($p=-0,65$), психолог-мамандар мен дефектологтардың тапшылығында ($p=-0,54$) көрініс тапты.

Гипотезаның екінші бөлігі педагогтардың эмоциялық тұрақтылығына қорғаныс тетіктерінің маңыздылығы тұрғысынан расталды. Зерттеу нәтижелері педагогтардың эмоциялық стрессіне қарсы тұрудың тиімді құралдары ретінде мыналарды айқындады: өзінің эмоциялық реакциялары мен шиеленісін белсенді басқару; білім беру процесінің қатысушыларымен өзара іс-қимылдың коммуникативтік дағдыларын дамыту және жетілдіру; педагогтардың кәсіби өсуі мен өзін-өзі дамытуын үздіксіз қолдау; жеке кеңістікті сақтау және ресурстарды қалпына келтіру үшін қолайлы жағдайлар жасау; оң өзін-өзі бағалауды және өзінің кәсіби мүмкіндіктеріне деген сенімділікті қалыптастыру; педагогтарға сапалы және уақтылы психологиялық қолдау көрсетуді ұйымдастыру. Дәл осы тетіктер инклюзивті білім берудің туындататын объективті күрделі жұмыс ортасына қарамастан, педагогтардың эмоциялық тұрақтылығын сақтау мен нығайтудағы оң үрдістерді тіркеуге мүмкіндік бергенін атап өту қажет. Осылайша, зерттеу бастапқы гипотезаны сәтті растады, сондай-ақ инклюзивті ортада жұмыс істейтін педагогтардың кәсіби қызмет жағдайларын жақсартуға бағытталған одан әрі зерттеулер үшін дәлелдік базаны қалыптастырады.

Басқа зерттеулермен анықталған өзара байланыстар осы зерттеу инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің эмоционалдық тұрақтылығына қатысты бірқатар заңдылықтарды анықтап, бұрын жарияланған зерттеу нәтижелерін растағанымен түсіндіріледі. Педагогикалық психология тұрғысынан педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығына әсер ететін қауіптерден қорғауға бағытталған практикалық ұсынымдар әзірленді, олар 1-суретте көрсетілген.

1. Эмоционалдық шиеленісті басқару	• Өз эмоционалдық жағдайларын саналы түрде бақылау: эмоционалдық стресстің ерте • белгілерін (шаршау, ашулану, жұмысқа қызығушылықтың жоғалуы) тану дағдыларын дамыту; • Эмоционалдық өзін-өзі реттеу техникасын меңгеру: терең тыныс алу, бұлшық еттердің прогрессивті босануы, жағымды бейнелерді елестету; • Позитивті ойлау бағытын қалыптастыру: шынайы мақсаттар қою, позитивті ойлауды дамыту, перфекционизмнен бас тарту.
2. Коммуникативтік дағдыларды дамыту	• Оқушылармен және олардың ата-аналарымен тиімді қарым-қатынас орнату дағдыларын дамыту: тыңдай білу, түсінікті түсіндіру, жанжалды конструктивті жолмен шешу; • Позитивті қолдау техникасын меңгеру: оқушылардың жетістіктеріне назар аудару, ата-аналарға құрмет пен алғыс білдіру; • Сыныпта достық атмосфера құру: оқушылармен жылы қарым-қатынас орнату, ынтымақтастыққа қолайлы орта қалыптастыру.
3. Кәсіби өсуге қолдау көрсету	• Инклюзивті білім берудің заманауи технологияларын меңгеру: ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу әдістерін үйрену, цифрлық ресурстарды біріктіру; • Арнайы семинарлар мен конференцияларға қатысу: көзқарасты кеңейту, жаңа педагогикалық технологиялармен танысу; • Әріптестермен және сарапшылармен ынтымақтастық: тәжірибе алмасу, тәжірибелі педагогтерден кеңестер мен ұсынымдар алу.
4. Өзін-өзі бағалау мен сенімділікті арттыру	• Сенімді мінез-құлықты қалыптастыру: дене тілі мен дауыс модуляциясын меңгеру, вербальды емес сигналдарды пайдалану; • Өзін қабылдау қағидаттарын меңгеру: өз артықшылықтары мен жетістіктерін мойындау, позитивті өзін-өзі бағалау; • Кәсіби құзыреттіліктерге деген сенімділікті арттыру: байқауларға қатысу, мақалалар жариялау, конференцияларда баяндама жасау.
5. Психологиялық денсаулықты сақтау	• Психологқа тұрақты түрде бару: эмоционалдық шиеленісті азайту, ішкі қайшылықтарды шешу, күйзелістің алдын алу; • Стресс пен эмоционалдық күйзелістің белгілері туралы хабардар болуды арттыру: алғашқы белгілер мен оларды жою тәсілдерін білу; • Психологиялық ағартушылық пен қолдау бағдарламаларына қатысу: ресурстарды қалпына келтіру тренингтері, эмоционалдық тұрақтылықты арттыру техникалары.

Сурет 1. Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығын қорғауға арналған тәжірибелік ұсынымдар

Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығын қорғауға арналған тәжірибелік ұсынымдар (педагогикалық психология тұрғысынан) эмоционалдық шиеленісті басқаруға, коммуникативтік дағдыларды дамытуға, кәсіби өсуді қолдауға, жеке кеңістікке қамқорлық жасауға, өзін-өзі бағалау мен өзіне сенімділікті арттыруға, психологиялық денсаулықты сақтауға бағытталған.

Инклюзивті білім беру жағдайындағы педагогтердың эмоционалдық күйзелісінің негізгі қауіп факторлары: жеке жұмыста уақыттың көп кетуі, ата-аналармен өзара әрекеттесудегі қиындықтар, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың үнемі назар аударуды қажет етуі, ЕБҚ бар балалармен жұмыс істеуге қажетті білімнің жеткіліксіздігі.

Қорғаныс механизмдері ретінде педагогтердың пікірінше, өзін-өзі реттеу әдістерін пайдалану, тәжірибе алмасу мүмкіндігі, біліктілікті арттыру, белсенді өмір салты, психологқа жүгінуге дайындық анықталған. Корреляциялық талдау деректері көрсетілген факторлардың педагогтердың эмоционалдық әл-ауқаты мен кәсіби қажу әсерін растайды және инклюзивті біліммен айналысатын педагогтердың жоғарыда көрсетілген тәуекел факторларының әсерін азайту шараларын қабылдау қажеттілігін көрсетеді. Педагогтердің эмоционалдық

тұрақтылығын алдын-алу бойынша практикалық ұсынымдар эмоционалдық шиеленісті басқаруға, коммуникативтік дағдыларды дамытуға, кәсіби өсуді қолдауға, жеке кеңістікке қамқорлық жасауға, өзін-өзі бағалауды және өзіне деген сенімділікті арттыруға, сондай-ақ психологиялық денсаулықты қолдауға бағытталған.

Педагогтерді қолдауды ұйымдастыру – педагогтерға кеңес беру, тренингтер өткізу және психологиялық көмекке қолжетімді ресурстарды қамтитын кешенді қолдау жүйесінің қажеттілігі негізделеді.

Қорытынды. Сауалнама нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтердың эмоционалдық жағдайына елеулі әсер ететін бірқатар маңызды факторларды анықтауға мүмкіндік берді, олар сыртқы, ішкі және ұйымдастырушылық факторларға бөлінді.

Тестілеу нәтижелері педагогтердың инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін эмоционалдық тұрақтылық деңгейлерінің әртүрлілігін растайды, олардың көпшілігі орта деңгеймен (45%), 30% - жоғары деңгеймен және 25% - төмен стресске тұрақтылық деңгеймен сипатталады. Корреляциялық талдау деректері көрсетілген факторлар педагогтердың эмоционалдық әл-ауқатына әсерін және инклюзивті біліммен айналысатындарда жоғарыда көрсетілген тәуекел факторларының әсерін азайту бойынша ұйымдастырушылық және әдістемелік шараларды қабылдау қажеттілігін көрсетеді.

Кәсіби қажу деңгейін зерттеу жүргізілген педагогтер арасында оның даму қаупі едәуір жоғары. Тәуекел факторлары мен кәсіби қажу белгілері арасындағы байланыс инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтердың эмоционалдық жағдайын алдын алу мен қолдануға кешенді тәсілдің қажеттілігін көрсетеді.

Зерттеуіміздің жаңалығы мынада, инклюзивті ортада педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығына тәуекел факторларының әсеріне салыстырмалы талдау алғаш рет жүргізілді. Сауалнама мен психологиялық тестілеуді қамтитын егжей-тегжейлі диагностикалық бағдарлама әзірленді, ол педагогтердың стресс тұрақтылығының ішкі, сыртқы және ұйымдастырушылық факторларға тәуелділігінің жаңа заңдылығын анықтауға мүмкіндік берді. Осы негізде мұндай педагогтердың эмоционалдық тұрақтылығын қорғау бойынша ұсынымдар әзірленді. Ұсынылған ұсынымдарды сақтай отырып, педагогтер өздерінің эмоционалдық тұрақтылығын қорғай алады, қолайсыз факторлардың әсерімен күреседі және инклюзивті білім берудің әлеуетін сәтті жүзеге асыра алады.

Жалпы бұл зерттеу инклюзивті білім беру жағдайындағы тәуекел факторлары мен қорғаныс механизмдері туралы бар білімді толықтырады, педагогтердың эмоционалдық әл-ауқатын қамтамасыз ету бойынша кейінгі бастамалар үшін негіз қалайды.

Зерттеудің маңыздылығы алынған деректер педагогтердың инклюзивті білім беру жағдайына қорғаныс механизмдері туралы ғылыми білімді кеңейтеді. Зерттеу нәтижелерін педагогтердың кәсібилігін арттыруға және олардың психэмоционалдық әлеуетін сақтауға бағытталған практикалық әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу кезінде пайдалануға болады, бұл жалпы Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беру деңгейіне оң әсер етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңы. – URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_\(жүгіну күні: 19.02.2026\)](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_(жүгіну күні: 19.02.2026)).
2. Қазақстан Республикасындағы бала құқықтары туралы Заңы. – URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_\(жүгіну күні: 19.02.2026\)](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_(жүгіну күні: 19.02.2026)).
3. Қазақстан Республикасының Әлеуметтік кодексі. – URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2300000224_\(жүгіну күні: 19.02.2026\)](https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2300000224_(жүгіну күні: 19.02.2026)).
4. Қазақстан Республикасында 2025-2030 жылдарға арналған инклюзивті саясат тұжырымдамасы. – URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143_\(жүгіну күні: 19.02.2026\)](https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143_(жүгіну күні: 19.02.2026)).
5. Cervellione, B., Lombardo E., Iacolino C. Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: a systematic review // *Frontiers in Psychology*. – 2025. – №16. – P. 1-10. – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968>

6. Gilar-Corbí, R. Izquierdo A., Castejón J. Emotional Factors in the Psychological Well-Being of Future Teachers: A Structural Model // *Journal of Intelligence*. – 2025. – №6(13). – P. 1-12. – DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060070>
7. Lucas-Mangas, S. Valdivieso-León L., Espinoza-Díaz I., Tous-Pallarés J. Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Burnout of Active and In-Training Teachers // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2022. – №19. – P. 1-10. – DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19063514>
8. Шұғаева, Г., Шманқызы, Н. ЖОО-да болашақ мамандарды мектептегі инклюзивті білім беру жүйесіне дайындаудың мүмкіндіктері // Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысы «Педагогика және Психология» сериясы. – 2020. – №1 (42). – P. 72-77. <https://doi.org/10.51889/2020-1.2077-6861.09>
9. Тажина, Г., Сыздакбаева, А., Таурова, К. и Жубакова, С. Факторный анализ переменных инклюзивности в высшем образовании // *Journal of Educational Sciences*. – 2023. – №76(3). – P. 65-80. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v76.i3.06>
10. Calandri, E., Mastrokoulou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Glaziano, F. Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review // *Behavioral Sciences*. – 2025. – №15(3). – P. 1-10. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
11. Pozo-Rico, T., Roveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J., & Gilar-Corbí, R. Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers' Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies // *Psychology Research and Behavior Management*. – 2023. – №16. – P. 1-18. <https://doi.org/10.2147/prbm.s382572>
12. Graziano, F., Mastrokoulou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education // *Scientific Reports*. – 2024. – №14. – P. 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-70836-2>
13. Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Van Ewijk, R., & Kunter, M. Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study // *Educational Psychology Review*. – 2022. – №34. – P. 2609-2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
14. Yang, L., Hsu, C., Ye, T., & Sin, K. Assessing Emotions of Teaching Assistants in Inclusive Education // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – №13. – P. 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813726>
15. Guo, W., Wang, J., Li, N., & Wang, L. The impact of teacher emotional support on learning engagement among college students mediated by academic self-efficacy and academic resilience // *Scientific Reports*. – 2025. – №15. – P. 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-88187-x>
16. Llorent, V., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education // *Learning and Instruction*. – 2024. – №92. – P. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
17. Salinas-Falquez, S., Roman-Lorente, C., Buzica, M., Álvarez, J., Gutiérrez, N., & Trigueros, R. Teachers' Mental Health and Their Involvement in Educational Inclusion // *Behavioral Sciences*. – 2022. – №12(269). – P. 1-12. <https://doi.org/10.3390/bs12080261>
18. Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., & Domínguez-Lara, S. Modelling the Effects of Teacher Resilience and Self-Efficacy on Prosocialness: Implications for Sustainable Education // *Sustainability*. – 2025. – №17(9), 3874. – P. 1-12. <https://doi.org/10.3390/su17093874>
19. McKenna, J., Newton, X., Brigham, F., & Garwood, J. Inclusive Instruction for Students with Emotional Disturbance: An Investigation of Classroom Practice // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. – 2021. – №30. – P. 29-43. <https://doi.org/10.1177/1063426620982601>
20. Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review // *Teaching and Teacher Education*. – 2022. – №117. – P. 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

21. Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher-student relationship, classroom management, and classroom disruptions // *BMC Psychology*. – 2021. – №9. – P. 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00606-6>
22. Wang, H., Burić, I., Chang, M., & Gross, J. Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis // *Social Psychology of Education*. – 2023. – №26. – P. 1651-1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
23. Mateu-Pérez, R., Escobedo-Peiro, P., García-Baldán, M., & Flores-Buils, R. Personal development of future teachers through resilience, emotional development and well-being using experiential learning // *Journal of Education for Teaching*. – 2024. – №51. – P. 109-124. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2433648>
24. Namaziandost, E., & Heydarnejad, T. Mapping the association between productive immunity, emotion regulation, resilience, and autonomy in higher education // *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. – 2023. – №8. – P. 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00207-3>
25. Steen, T., & Wilson, C. Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis // *Teaching and Teacher Education*. – 2020. – №95. – P. 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>

References:

1. Kazakstan Respublikasynyn Bilim turaly Zany [Law of the Republic of Kazakhstan on Education]. – URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_\(zhyginu_kyni:19.02.2026\)](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_(zhyginu_kyni:19.02.2026)).
2. Kazakstan Respublikasyndagy bala kúkyktary turaly [Law of the Republic of Kazakhstan on the Rights of the Child]. – URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_\(zhyginu_kyni:19.02.2026\)](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_(zhyginu_kyni:19.02.2026)).
3. Kazakstan Respublikasynyn Aleumettik kodeksi [Social Code of the Republic of Kazakhstan]. – URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2300000224_\(zhyginu_kyni:19.02.2026\)](https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2300000224_(zhyginu_kyni:19.02.2026)).
4. Kazakstan Respublikasynda 2025-2030 zhyldarga arналган inklyuzivti sayasat tuzhyrymdamasy [Concept of Inclusive Policy for the Republic of Kazakhstan for 2025-2030]. – URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143_\(zhyginu_kyni:19.02.2026\)](https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143_(zhyginu_kyni:19.02.2026)).
5. Cervellione, B., Lombardo E., Iacolino C. Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: a systematic review // *Frontiers in Psychology*. – 2025. – №16. – P. 1-10. – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968>
6. Gilar-Corbí, R. Izquierdo A., Castejón J. Emotional Factors in the Psychological Well-Being of Future Teachers: A Structural Model // *Journal of Intelligence*. – 2025. – №6(13). – P. 1-12. – DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060070>
7. Lucas-Mangas, S. Valdivieso-León L., Espinoza-Díaz I., Tous-Pallarés J. Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Burnout of Active and In-Training Teachers // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2022. – №19. – P. 1-10. – DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19063514>
8. Shúgaeva, G., Shmanqyzy, N. JOO-da bolashaq mamandardy mekteptegi inklyúzivti bilim berý júesine daryndaýdyń múmkindikteri [Opportunities for preparing future specialists in the University for the system of inclusive education at school] // *Bulletin of Abai KazNPU, series "Pedagogy and Psychology"*. – 2020. – №1(42). – P. 72-77. <https://doi.org/10.51889/2020-1.2077-6861.09>
9. Tajina, G., Syzdakbaeva, A., Tairova, K. ı Jýbakova, S. Faktornıy analiz peremennyh inklyúzivnosti v vysshem obrazovanı [Factor analysis of inclusivity variables in higher education] // *Journal of Educational Sciences*. – 2023. – №76(3). – P. 65-80. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v76.i3.06>
10. Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Glaziano, F. Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review // *Behavioral Sciences*. – 2025. – №15(3). – P. 1-10. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>

11. Pozo-Rico, T., Roveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J., & Gilar-Corbí, R. Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers' Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies // *Psychology Research and Behavior Management*. – 2023. – №16. – P. 1-18. <https://doi.org/10.2147/prbm.s382572>
12. Graziano, F., Mastrokoulou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education // *Scientific Reports*. – 2024. – №14. – P. 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-70836-2>
13. Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Van Ewijk, R., & Kunter, M. Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study // *Educational Psychology Review*. – 2022. – №34. – P. 2609-2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
14. Yang, L., Hsu, C., Ye, T., & Sin, K. Assessing Emotions of Teaching Assistants in Inclusive Education // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – №13. – P. 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813726>
15. Guo, W., Wang, J., Li, N., & Wang, L. The impact of teacher emotional support on learning engagement among college students mediated by academic self-efficacy and academic resilience // *Scientific Reports*. – 2025. – №15. – P. 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-88187-x>
16. Llorent, V., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education // *Learning and Instruction*. – 2024. – №92. – P. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
17. Salinas-Falquez, S., Roman-Lorente, C., Buzica, M., Álvarez, J., Gutiérrez, N., & Trigueros, R. Teachers' Mental Health and Their Involvement in Educational Inclusion // *Behavioral Sciences*. – 2022. – №12(269). – P. 1-12. <https://doi.org/10.3390/bs12080261>
18. Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., & Domínguez-Lara, S. Modelling the Effects of Teacher Resilience and Self-Efficacy on Prosocialness: Implications for Sustainable Education // *Sustainability*. – 2025. – №17(9), 3874. – P. 1-12. <https://doi.org/10.3390/su17093874>
19. McKenna, J., Newton, X., Brigham, F., & Garwood, J. Inclusive Instruction for Students with Emotional Disturbance: An Investigation of Classroom Practice // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. – 2021. – №30. – P. 29-43. <https://doi.org/10.1177/1063426620982601>
20. Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review // *Teaching and Teacher Education*. – 2022. – №117. – P. 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
21. Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher-student relationship, classroom management, and classroom disruptions // *BMC Psychology*. – 2021. – №9. – P. 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00606-6>
22. Wang, H., Burić, I., Chang, M., & Gross, J. Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis // *Social Psychology of Education*. – 2023. – №26. – P. 1651-1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
23. Mateu-Pérez, R., Escobedo-Peiro, P., García-Baldán, M., & Flores-Buils, R. Personal development of future teachers through resilience, emotional development and well-being using experiential learning // *Journal of Education for Teaching*. – 2024. – №51. – P. 109-124. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2433648>
24. Namaziandost, E., & Heydarnejad, T. Mapping the association between productive immunity, emotion regulation, resilience, and autonomy in higher education // *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. – 2023. – №8. – P. 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00207-3>
25. Steen, T., & Wilson, C. Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis // *Teaching and Teacher Education*. – 2020. – №95. – P. 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>

Авторлар туралы ақпарат:

Матаев Берик Айтбаевич – хат- хабар авторы, Философия докторы (PhD), Педагогика жоғары мектебінің қаумдастырылған профессоры, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: matayevba@pspu.kz

Бисембаева Нагима Асанхановна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Педагогика жоғары мектебінің аға оқытушысы, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: bisembaevanagima@mail.ru

Сарсембаева Элла Юрьевна – философия докторы (PhD), Педагогика жоғары мектебінің қаумдастырылған профессоры, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: sarsembayeva_ella@teachers.ppu.edu.kz

Сатынская Айсулу Кабдылмажитовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Педагогика жоғары мектебінің қаумдастырылған профессоры, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. satynskayaa@mail.ru

Information about authors:

Matayev Berik – Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. 87473455595 E-mail: matayevba@pspu.kz

Bisembayeva Nagima – Candidate of Pedagogical Science, Senior lecturer, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: bisembaevanagima@mail.ru

Sarsembayeva Ella – Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: sarsembayeva_ella@teachers.ppu.edu.kz

Satynskaya Aisulu – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. satynskayaa@mail.ru

Информация об авторах:

Матаев Берик Айтбаевич – Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет им. Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. 87473455595 matayevba@pspu.kz

Бисембаева Нагима Асанхановна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Павлодарский педагогический университет им. Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: bisembaevanagima@mail.ru

Сарсембаева Элла Юрьевна – доктор философии (PhD), ассоциированный профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет им. Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: sarsembayeva_ella@teachers.ppu.edu.kz

Сатынская Айсулу Кабдылмажитовна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет им. Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. satynskayaa@mail.ru