

ISSN (online) 2959-5967

ISSN (print) 2959-5959

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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series of «Psychology»
№ 2 (87), 2026

Алматы, 2026

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті ХАБАРШЫ «Психология» сериясы, № 2 (87), 2026 Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір. 2000 ж. бастап шығады Бас редактор <i>психол. ғ.д., проф. О.Б. Тапалова</i> Бас редактордың орынбасары <i>психол. ғыл.д., проф.</i> А.К. Сатова Ғылыми редактор: <i>Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы психология кафедрасының қауым. проф. м.а., психол. ғ.к.</i> Б.Д. Жигитбекова Жауапты хатшы: <i>Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, «Психология», PhD докторы</i> Н.А. Кудушева Тех. хатшы: <i>Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы психология кафедрасының оқытушысы, Әлеуметтік ғылымдар магистрі</i> С. А. Сәлмеке РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ: Перленбетов М.А. <i>психолог. ғ.д., профессор "О" университеті. Қазақ психологиялық қоғамының президенті.</i> Қасымжанова А.А. <i>психол. ғ.к., Тұран университеті Психология жоғары мектебі институтының ғылыми профессоры</i> Ақажанова А.Т. <i>психол. ғ.д., қауым. профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ</i> Климчук В. <i>Әлеуметтік психология бойынша ғылым докторы, даму психологиясы PhD, постдокторантура зерттеушісі, Люксембург университеті: Люксембург</i> Крупельницкая Л.Ф. <i>психол. ғ.д., профессор, Киев ұлттық университеті, Психодиагностика және клиникалық психология кафедрасының меңгерушісі, Украина</i> Грысь А.М. <i>психол. ғ.д., профессор, Украина ҰПФА Ғ.С. Костюк атындағы Психология институты, Әлеуметтік бейімделмеген кәметке толмағандар психологиясы зертханасының меңгерушісі, Украина.</i> Лушпаева И. И. <i>психол. ғ.к., Қазан федералды университетінің оқу психологиясы кафедрасының меңгерушісі, доцент, Ресей</i> Лукьянов О.В. <i>психол. ғ.д., профессор, Томск мемлекеттік университетінің тұлға психологиясы кафедрасының меңгерушісі, Ресей</i> Нурadiniнов А.С. <i>психол. ғ.к., қауым. профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Евразия ұлттық университеті.</i> © Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2026 Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде 2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген №10103 - Ж Басуға 29.06.2026 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 52,0 е.б.т. Тапсырыс ???. 050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13. Абай атындағы ҚазҰПУ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы	МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT ЖАЛПЫ ПСИХОЛОГИЯ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ Белякова А.Д., Мун М.В., Логинова Н.А. Жизненная стратегия личности: многоуровневая модель и эмпирические данные 9 Белякова А. Д., Мун М. В., Логинова Н. А. Тұлғаның өмірлік стратегиясы: көпдеңгейлі модель және эмпирикалық деректер. Belyakova A.D., Mun M.V., Loginova N.A. Life strategy of personality: a multilevel model and empirical evidence Борбасова Г.Н., Камзанова А.Т. Жолдасова М.К. Кустубаева А.М. «Танымға деген қажеттілік шкаласының» қазақ тілді нұсқасын бейімдеу..... 23 Borbassova G.N., Kamzanova A.T. Zholdassova M.K., Kustubayeva A.M. Adaptation of the kazakh-language version of the scale of the need for cognition Борбасова Г.Н., Камзанова А.Т. Жолдасова М.К. Кустубаева А.М. Адаптация казахоязычного варианта «Шкалы потребности в познании» Imansydykova N.Zh., Zholdasbekova B., Ibragim K. Individual style qualities of a personality as predictors of life success..... 36 Имансыдыкова Н.Ж., Жолдасбекова Б.С., Ибрагим Қ.Ә. Жеке тұлғаның жеке стиль қасиеттері өмірдегі сәттіліктің предикторы ретінде . Имансыдыкова Н.Ж., Жолдасбекова Б.С., Ибрагим Қ.Ә. Индивидуально-стилевые качества личности как предикторы жизненного успеха Омашева Т.М., Мандыкаева А.Р. Тұлғаның қабылдауы мен психологиялық әл-ауқатына Барнум эффектiсiнiң әсерi 44 Омашева Т.М., Мандыкаева А.Р. Влияние эффекта Барнума на восприятие и психологическое благополучие личности Omasheva T.M., Mandykayeva A.R. The influence of the Barnum effect on the perception and psychological well-being of the individual Kassymzhanova A.A., Sugurov B.A. Irrational beliefs as a cognitive predictor of procrastination: a theoretical and empirical study 53 Қасымжанова А.А., Сугуров Б.А. Прокрастинацияның когнитивті предикторы ретінде иррационалды сенімдер: теориялық-эмпирикалық зерттеу Қасымжанова А.А., Сугуров Б.А. Иррациональные убеждения как когнитивный предиктор прокрастинации: теоретико-эмпирическое исследование Кариев А.Д., Владимиров Д.Е., Ямбаева К.М., Дуйсенбаева А.О. Каракулова-Федяева З.Ш. Особенности стрессоустойчивости студентов и её взаимосвязь с типом темперамента..... 60 Кариев А.Д., Владимиров Д.Е., Ямбаева К.М., Дуйсенбаева А.О. Каракулова-Федяева З.Ш. Студенттердің стресске төзімділігінің ерекшеліктері және оның темперамент түрімен байланысы	

Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК Серия «Психология», № 2(87), 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, 2026 Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 8 мая 2009 г. №10103-Ж Подписано в печать 29.06.2026. Формат 60x84 1/8. Объем 52,0 уч.-изд.л. Заказ ???. 050010, г. Алматы, пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая Издательство «Ұлағат» Казахского национального педагогического	Kariyev A. D., Vladimirov D. E., Yambayeva K. M., Duisenbayeva A.O. , Karakulova-Fedyayeva Z.Sh. Features of students' stress resistance and its interrelation with the type of temperament Уакасова М.Б., Гарбер А., Ақтымбай А.А., Кенесбекова І.С. Психологиялық денсаулықты сақтаудың теориялық-әдіснамалық негіздері: әдебиеттерге шолу..... Уакасова М.Б., Гарбер А., Ақтымбай А.А., Кенесбекова І.С. Теоретические и методологические основы сохранения психологического здоровья: обзор литературы..... Uakasova M.B., Garber A., Aktymbay A.A., Kengesbekova I.S. Theoretical and methodological foundations of psychological assistance: a literature review..... Абдраманова Д.Е., Ерментаева А.Р., Битокова М.Қ., Аяпбергенова А.Ж. Студенттердің психологиялық парасаттылығы мен тұлғалық қасиеттерінің өзара байланысы.. Абдраманова Д.Е., Ерментаева А.Р., Битокова М.Қ., Аяпбергенова А.Ж. Взаимосвязь психологической разумности и личностных качеств у студентов. Abdramanova D.E., Ermentaeva A.P., Bitokova M.K., Ayapbergenova A. The relationship between students' psychological mindedness and personality traits.. Алматай Қ., Даникеева А., Шарипходжаева Ж.Б., Абсатарова Г.П. Қазақстандық мұғалімдердің кәсіби қанағаттануы мен психологиялық әл-ауқатының өзара байланысы..... Алматай Қ., Даникеева А., Шарипходжаева Ж.Б., Абсатарова Г.П. Взаимосвязь профессиональной удовлетворённости и психологического благополучия казахстанских учителей Almatay K., Danikeyeva A. B., Sharipkhojaeva Zh. B., Absatarova G. P. The relationship between professional satisfaction and psychological well-being of kazakhstani teachers Ғұмырзақ А., Сарсенбаева Л.О., Бейсенбаева Ж.А., Кусайнова А.А. Студенттердің іс-әрекетін өзін-өзі реттеуінің факторы ретінде жетістікке жету мотивациясы Ғұмырзақ А., Сарсенбаева Л.О., Бейсенбаева Ж.А., Кусайнова А.А. Мотивация достижения как фактор саморегуляции действий студентов Gumyrzak A., Sarsenbayeva L.O., Beisenbayeva Zh.A., Kusainova A.A. Achievement motivation as a factor of students' self-regulation in learning activities... ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАСЕРЕКШЕЛІК ПСИХОЛОГИЯСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ Кулымбаева А.К., Нуркасинова Л.М., Исмагамбетова Г.Б., Усенова М.Э. Кәсіби оқу кезеңінде лидерлік қабілеттер мен эмоционалды интеллектіні дамытудың психологиялық детерминанттары..... Кулымбаева А.К., Нуркасинова Л.М., Исмагамбетова Г.Б., Усенова М.Э. Психологические детерминанты развития лидерских способностей и эмоционального интеллекта в период профессионального обучения	76 94 104 116 127

университета имени Абай Kazakh National Pedagogical National University named after Abai BULLETIN «Bulletin KazNPU named after Abai» Series «Psychology» № 2 (87), 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. Salmeke EDITORIAL BOARD: Perlenbetov M.A. Doctor of Psychology, Professor "Q" University, President of the Kazakh Psychological Society. Kasymzhanova A.A. Candidate of Psychology, Research Professor at the Institute of Higher School of Psychology, Turan University Akazhanova A.T., Doctor of Psychology, assoc. Professor, KazNPU named 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. Lushpaeva I. I. Candidate of Psychology, Head of the Department of Pedagogical Psychology of Kazan Federal University, Associate Professor. Lukyanov O.V. D. Psychology, Professor, Head of the Department of Personality Psychology, Tomsk State University, Russia Nuradinov A.S. candidate of Psychological Sciences, Professor, L. N. Gumilyov Eurasian National University. © Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2026 Registered in the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan 8 May 2009 №10103-Zh/Ж Signed in print 29.06.2026. Format 60x84 1/8 Volume 52,0 teaching and publishing lists Order ??. 050010, Almaty, Dostyk avenue 13, KazNPU named after Abai Publishing House "Ulagat" of the Kazakh National Pedagogical University	Kulymbaeva A.K., Nurkasimova L.M., Ismagambetova G.B., Ussenova M. Psychological determinants of the development of leadership abilities and emotional intelligence during professional training... Жүнісбекова Ж. А., Әкімбаев А. Ә., Төлешова А. Ә., Азизов А.А., Ахмедов Б.К. ЖОО жағдайында болашақ психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру..... Жүнісбекова Ж. А., Акимбаев А. Ә., Төлешова А. Ә., Азизов А.А., Ахмедов Б.К. Формирование профессиональной компетентности будущих психологов в условиях высшего учебного заведения Zhunisbekova Z. A., Akimbaev A.A. , Tuleshova A.A., Azizov A.A., Akhmedov B.K. Formation of professional competence of future psychologists in the context of higher education institutions Ауренова М.Д., Жумагалиева Б.К., Тюлюпергенева Р.Ж., Барабанова Е. И., Кукина Ю. Е. Интеграция эмоционального интеллекта и AI-навыков в профессиональной подготовке..... Ауренова М.Д., Жумагалиева Б.К., Тюлюпергенева Р.Ж., Барабанова Е. И., Кукина Ю. Е. Эмоционалдық интеллект пен AI-дағдыларды кәсіби даярлауға интеграциялау Aurenova M.D., Zhumagaliyeva B.K., Tyulyupergeneva R.Zh., Barabanova E.I., Kukina Yu.E. Integrating emotional intelligence and AI skills into professional training Байғалиев Ә.М., Өмірбек С.Ж., Ислямов Б.Б., Оспанкулов Е.Е., Утегенов Е.Қ. Дене шынықтыру сабағында мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуда co-teaching әдісінің психологиялық тиімділігі..... Байғалиев Ә.М., Омирбек С.Ж., Ислямов Б.Б., Оспанкулов Е.Е., Утегенов Е.К. Психологическая эффективность метода co-teaching при обучении детей с ограниченными возможностями на уроках физической культуры Baigaliev A.M., Omirbek S.J., Islyamov B.B., Ospankulov E.E., Utegenov Y.K. Psychological effectiveness of the co-teaching method in teaching children with disabilities during physical education classes Урматова Т.К., Султанова К.А., Есенова С.Р., Сулейменова А. А., Әбдез А.Ә. Цифрландыру жағдайында бастауыш сынып оқушыларының жаңа оқыту формаларына психологиялық бейімделуі..... Урматова Т.К., Султанова К.А., Есенова С.Р., Сулейменова А. А., Әбдез А.Ә. Психологическая адаптация младших школьников к новым формам обучения в условиях цифровизации Urmatova T.K., Sultanova K.A., Yessenova S.R., Suleimenova A.A., Abdez A.A. Psychological adaptation of primary school students to new forms of education in the context of digitalization Кайырова Ж.А., Бегалиева Н.У. Психология ғылымында арт- психологиялық технологиялардың тұлғалық өсуге ықпалының теориялық және эмпирикалық зерттеліну жай-күйі..... Кайырова Ж.А., Бегалиева Н.У. Теоретическое и эмпирическое состояние изученности влияния арт- психологических технологий на личностный рост в психологической науке	136 144 161 172 182

named after Abai	Kaiyrova Zh.A., Begalieva N.U. The state of theoretical and empirical research on the impact of art-based psychological technologies on personal growth in psychological science Арапбаева Г.О., Абдукаримова У.А., Мамырбекова Ж.У., Кыдырбаев Б.И., Андақұл М.Х. Болашақ мамандардың цифрлық білім беру ортасындағы кәсіби дайындығының психологиялық аспектілері..... Арапбаева Г.О., Абдукаримова У.А., Мамырбекова Ж.У., Кыдырбаев Б.И., Андақұл М.Х. Психологические аспекты профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях цифровой образовательной среды Arapbaeva G.O., Abdulkarimova U.A., Mamyrbekova Zh.U., Kidyrbayev B.I., Andakul M.Kh. Psychological aspects of professional training of future specialists in the digital educational environment Букешова С.С., Ниетбаева, Г.Б., Гелишли Ю., Санай Г.Е., Кәдірбай Ә.Б. Жастар арасындағы аддиктивті мінез құлық пен копинг- стратегияларының психологиялық ерекшеліктері..... Букешова С.С., Ниетбаева, Г.Б., Гелишли Ю., Санай Г.Е., Кәдірбай Ә.Б. Психологические особенности аддиктивного поведения и копинг-стратегий у молодежи..... Bukeshova S.S., Niyetbayeva G.B., Gelishli Y., Sanay G.E., A.B.Kadirbay Psychological features of addictive behavior and coping strategies among young people. КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ Музыченко А. В. Тусубекова К. К., Кадыракунова К.К. Теоретико-аналитический обзор взаимоотношенности игровой зависимости и психологического благополучия молодежи Muzychenko A. V., Tusubekova K.K., Kadyrakunova K. A theoretical and analytical review of the relationship between gaming addiction and psychological well-being in young people Музыченко А. В. Тусубекова К. К., Кадыракунова К.К. Жастардың ойынға тәуелділігі мен психологиялық әл-ауқаты арасындағы байланыстың теориялық және аналитикалық шолуы Молдагасимова А.Б., Рысбекова Р.К., Топанова Г.Т., Кожина Б. С. Буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығының клиникалық-психологиялық ерекшеліктері..... Молдагасимова А.Б., Рысбекова Р.К., Топанова Г.Т., Кожина Б. С. Клинико-психологические особенности психического здоровья жертв буллинга Moldagasimova A.B., Rysbekova R.K., Topanova G.T., Kozhina B.S. Clinical and psychological features of the mental health of bullying victims Алтынбеков К.С., Бурибаев Е.А., Жиенбаева Н.Б., Бектаева Г.Т., Хамзина Ж.А., Суюндыкова Н.М. Интериоризация условий терапевтической среды как механизм восстановления при аддиктивных и поведенческих расстройствах.....	196 205 219 228 238

	Алтынбеков К.С., Бурибаев Е.А., Жиенбаева Н.Б., Бектаева Г.Т., Хамзина Ж.А., Суюндыкова Н.М. Аддиктивті және мінез-құлықтық бұзылыстардан қайта қалпына келу механизміндегі терапевтік орта жағдайларының интериоризациясы Altynbekov K.S&, E.A. Buribayev, N.B. Zhienbayeva , G.T. Bektaeva, Zh.A. Khamzina, N.M. Suyundykova Interiorization of the conditions of the therapeutic environment as a mechanism of recovery in addictive and behavioral disorders Есимов Н.Б., Куанбаева Р.Е., Есимова А.Д. Психологические факторы и эмоциональная регуляция обсессивно-компульсивной симптоматики у студентов..... Есімов Н.Б., Қуанбаева Р.Е., Есімова А.Д. Студенттердегі обсессивті-компульсиялық белгілердің психологиялық факторлары және эмоционалдық реттеу Yesimov N.B., Kuanbaeva R.E., Yesimova A.D. Psychological factors and emotional regulation of obsessive-compulsive symptoms in students ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ Konysbay T.E., [Aimaganbetova O.Kh.], Nurmakhanbetov A.L., Khazratova N.V., Sadykova N.M. Cross-cultural analysis of socio-psychological predictors of emotional well-being among Kazakhstani and international students..... Қонысбай Т.Е., [Аймағанбетова О.Х.], Нурмаханбетов А.Л., Хазратова Н.В., Садыкова Н.М. Қазақстандық және шетелдік студенттердің эмоционалдық әл-ауқатын әлеуметтік-психологиялық болжаушыларын кросс-мәдени талдау Қонысбай Т.Е., [Аймағанбетова О.Х.], Нурмаханбетов А.Л., Хазратова Н.В., Садыкова Н.М. Кросс-культурный анализ социально-психологических предикторов эмоционального благополучия казахстанских и иностранных студентов Кудушева Н.А., Базарбаева М.С., Болсынбекова Г.А., Төлегенова Ә.А., Жубаназарова Н.С. Студенттердің әлеуметтік интеллекті мен стресске төзімділігінің өзара байланысы..... Кудушева Н.А., Базарбаева М.С., Болсынбекова Г.А., Төлегенова Ә.А., Жубаназарова Н.С. Взаимосвязь социального интеллекта и стрессоустойчивости студентов N.A. Kudusheva, M.S. Bazarbayeva, G.A. Bolsynbekova, A.A. Tolegenova, N.S. Zhubanazarova. The relationship between students' social intelligence and stress resistance Булгакбаева А.А., Дуплякин Е.Б., Васько Т.П., Надирбекова А.О. Влияние профессиональной деятельности на психологическое благополучие специалистов медиасферы..... Булгакбаева А.А., Дуплякин Е.Б., Васько Т.П., Надирбекова А.О. Кәсіби қызметтің медиа сала мамандарының психологиялық әл-ауқатына әсері Bulgakpayeva A.A., Sarsenbayeva L.O., Duplyakin Ye.B., Vasko T.P. ,Nadirbekova A.O. Impact of professional activity on the psychological well-being of media professionals	256 267 279 289

	Турарова Г.У., Тураров Г.М., Берекбусунова С.К., Байтемирова К. Б. Феномен одиночества в эпоху искусственного интеллекта: психологические эффекты и философские последствия..... Турарова Г.У., Тураров Г.М., Берекбусунова С.К., Байтемирова К. Б. Жасанды интеллект дәуіріндегі жалғыздық феномені: психологиялық әсерлері мен философиялық салдарлары Turarova G.U., Turarov S.K., Berekbusunova G.M., Baitemirova K.B. The phenomenon of loneliness in the age of artificial intelligence: psychological effects and philosophical implications . Zhunussova A.T., Aubakirova Zh.K. Student-athletes' well-being: the role of willingness to share knowledge, openness to experience, and perceptions of coaching effectiveness..... Жунусова А.Т., Аубакирова Ж.К. Білім алушы-спортшылардың әл-ауқаты: білім алмасуға дайындықтың, тәжірибеге ашықтықтың және жаттықтырушылық жұмыстың тиімділігін қабылдаудың рөлі Жунусова А.Т., Аубакирова Ж.К. Благополучие студентов-спортсменов: роль готовности к обмену знаниями, открытости опыту и восприятия эффективности тренерской работы Бапаева С.Т., Бапаева М.К., Куантканова Ф.М., Багибаева М.И., Аубәкір А.С., Байдрахманова А.К. Ата-ана ұстанымдарының әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктері..... Бапаева С.Т., Бапаева М.К., Куантканова Ф.М., Багибаева М.И., Аубәкір А.С., Байдрахманова А.К. Социально-демографические особенности родительских установок S.T. Bapayeva, M.K. Bapayeva, F.M. Kuantkanova, M.I. Bagibayeva, A.S. Aubakir, A.K. Baizdrakhmanova. Socio-demographic characteristics of parental attitudes Даулетова Г.Б., Кабакова М.П., Муса К.М., Садвакасова З.М., Спұлбер Д., Валиева А.Б. Эмоциональное выгорание как фактор снижения семейного благополучия у сотрудников правоохранительных органов в условиях цифровой включённости вне рабочего времени..... Даулетова Г.Б., Кабакова М.П., Муса К.М., Садвакасова З.М., Спұлбер Д., Валиева А. Қызметтен тыс уақытта цифрлық байланысқа тартылу жағдайындағы эмоционалдық қажу құқық қорғау органдары қызметкерлерінің отбасылық әл-ауқатының төмендеу факторы ретінде Dauletova G.B, Kabakova M.P., Musa K.M., Sadvakasova Z.M., Spullber D., Valiyeva A.B. Emotional Burnout as a Factor Reducing Family Well-Being Among Law Enforcement Officers Under Conditions of Off-Duty Digital Engagement Alimbayeva R.T., Kovalenko O.G., Baimukanova M.T., Barikova A.R. Socio-psychological aspects of bullying as a form of deviant behavior in adolescence..... Әлімбаева Р.Т., Коваленко О.Г., Баймұқанова М.Т., Барикова А.Р. Жас өспірім кезіндегі девиантты жүріс-тұрыстың бір түрі ретіндегі буллингтың әлеуметтік-психологиялық аспектілері	304 318 327 352 363

	Алимбаева Р.Т., Коваленко О.Г., Баймуканова М.Т., Барикова А.Р. Социально-психологические аспекты буллинга как одной из форм девиантного поведения в подростковом возрасте АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ Зыкова Н.М., Ахметханқызы Г., Нуржанова А.М., Амралинова Б.Б. Психологические аспекты инклюзивного высшего образования: международные тенденции и студенческие установки..... Зыкова Н.М., Ахметханқызы Г., Нуржанова А.М., Амралинова Б.Б. Инклюзивті жоғары білім берудің психологиялық аспектілері: халықаралық үрдістер мен студенттік ұстанымдар Zykova N.M., Akhmetkhankyzy G., Nurzhanova A.M., Amralinova B.B. Psychological aspects of inclusive higher education: international trends and student attitudes Адирбекова Ж.С., Жаканбаева Б.Б., Калыкбаева А.Ж. Даурамбекова А.А. Формирование социального интеллекта у слабослышащих младших школьников..... Adirbekova Zh.S., Zhakanbayeva B.B., Kalykbayeva A.Zh., A.A. Daurambekova. Formation of social intelligence in hearing-impaired primary school children Адирбекова Ж.С., Жаканбаева Б.Б., Калыкбаева А.Ж. Даурамбекова А.А. Бастауыш мектеп жасындағы нашар еститін балаларда әлеуметтік интеллектті қалыптастыру. Аширбекова Т.Б., Мамадалиев С.Т., Эшаханова Ю.Ш., Калдыгозова С.Е. Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беруді қажет ететін балаларға психологиялық қолдау көрсету ерекшеліктері..... Аширбекова Т.Б., Мамадалиев С.Т., Эшаханова Ю.Ш., Калдыгозова С.Е. Особенности психологической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Ashirbekova T.B., Mamadaliyev S.T. Eshakhanova Y. Sh Kaldygozova S.E Features of psychological support for children with special educational needs in mainstream schools Aitzhanova. R. K., Orazayeva G.S., Baimbetova G.A. Physician awareness of autism as an indicator for early psychological and pedagogical support Айтжанова Р.К., Оразева Г.С., Баимбетова Г.А. Осведомленность врачей об аутизме как индикатор ранней психолого-педагогической поддержки Айтжанова Р.К., Оразева Г.С., Баимбетова Г.А. Аутизм мәселелері бойынша дәрігерлердің хабардарлығы: балаларға ерте психологиялық-педагогикалық көмек көрсету көрсеткіші	375 392 402 411

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 15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.001>

Белякова А.Д.^{1*} , Мун М.В.²  Логинова Н.А.³ 

¹Университет «Туран» (Алматы, Казахстан)

²Университет «Туран» (Алматы, Казахстан)

³Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия)

*e-mail: belyakova957@gmail.com

Жизненная стратегия личности: многоуровневая модель и эмпирические данные

Аннотация

В статье рассматривается проблема изучения жизненной стратегии личности в условиях усиливающихся социальных и технологических изменений, которые повышают значимость понимания ее уровневой организации и механизмов регуляции. Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязей между личностными чертами, смысловыми ориентациями и параметрами осознанного присутствия. В исследовании использованы опросник Big Five Inventory-2, тест смысловых ориентаций и методика осознанного присутствия; выборку составили 131 участник из г. Алматы (Республика Казахстан). Статистическая обработка данных проведена методом корреляционного анализа по критерию Спирмена. Полученные данные показали, что диспозиционные характеристики личности связаны с более высоким уровнем смысловой регуляции и осознанного присутствия, тогда как нейротизм снижает согласованность уровней. Обнаруженные корреляции между показателями смысловых ориентаций и параметрами осознанного присутствия подтверждают взаимосвязанность смыслового и онтологического компонентов жизненной стратегии. Научная ценность исследования состоит в уточнении структуры жизненной стратегии как интегративной системы. Результаты могут быть использованы при разработке диагностических инструментов и программ психологического сопровождения, направленных на развитие осознанности и смысловой регуляции. Сделан вывод о том, что жизненная стратегия личности функционирует как согласованная многоуровневая система, обеспечивающая субъектность и устойчивость жизненного пути.

Ключевые слова – личность; жизненная стратегия; диспозиционные характеристики; смысловые ориентации; осознанное присутствие.

Belyakova A.D.^{1*}, Mun M.V.², Loginova N.A.³

¹Turan University (Almaty, Kazakhstan)

²Turan University (Almaty, Kazakhstan)

³Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia)

*e-mail: belyakova957@gmail.com

Life strategy of personality: a multilevel model and empirical evidence

Abstract

The article addresses the problem of examining an individual's life strategy in the context of accelerating social and technological changes, which increase the need to understand its multilevel organization and regulatory mechanisms. The aim of the study is to identify the relationships between personality traits, life-meaning orientations, and parameters of mindful presence as components of life strategy. The study employed the Big Five Inventory-2, the Life Meaning Orientations Test, and the Mindful Presence Assessment; the sample consisted of 131 participants from Almaty, Republic of

Kazakhstan. Statistical processing was carried out using Spearman's correlation analysis. The findings indicate that dispositional personality characteristics are associated with higher levels of meaning regulation and mindful presence, whereas neuroticism reduces the coherence of life-strategy levels. Significant correlations between life-meaning orientations and mindful-presence indicators confirm the interconnectedness of the meaning-related and ontological components of life strategy. The scientific contribution of the study lies in clarifying the structural organization of life strategy as an integrative system. The results may be applied in the development of diagnostic tools and psychological support programs aimed at enhancing mindfulness and meaning regulation. The study concludes that an individual's life strategy functions as a coherent multilevel system that ensures agency and stability across the life course.

Keywords: personality; life strategy; dispositional characteristics; life-meaning orientations; mindful presence.

Белякова А.Д.^{1*}, Мун М.В.², Логинова Н.А.³

¹«Туран» университеті (Алматы, Қазақстан)

²«Туран» университеті (Алматы, Қазақстан)

³Санкт-Петербург мемлекеттік университеті (Санкт-Петербург, Ресей)

*e-mail: belyakova957@gmail.com

Тұлғаның өмірлік стратегиясы: көпдеңгейлі модель және эмпирикалық деректер

Аңдатпа

Мақалада әлеуметтік және технологиялық өзгерістердің үдеуі жағдайында тұлғаның өмірлік стратегиясын зерттеу мәселесі қарастырылады, бұл оның деңгейлік ұйымдасуын және реттелу тетіктерін терең түсінудің өзектілігін арттырады. Зерттеудің мақсаты – тұлғалық қасиеттер, өмірдің мағыналық бағдарлары және саналы қатысу параметрлері арасындағы өзара байланыстарды айқындау. Зерттеуде Big Five Inventory-2 тұлғалық сауалнамасы, өмірдің мағыналық бағдарларын анықтау тесті және саналы қатысуды бағалау әдістемесі қолданылды; іріктемеге Алматы қаласынан (Қазақстан Республикасы) 131 қатысушы енді. Деректер Спирмен критерийі бойынша корреляциялық талдау әдісімен өңделді. Алынған нәтижелер тұлғаның диспозиционалдық сипаттамалары мағыналық реттелудің және саналы қатысудың жоғары деңгейімен байланысты екенін, ал нейротизм деңгейлердің келісімділігін төмендететінін көрсетті. Өмірдің мағыналық бағдарлары мен саналы қатысу көрсеткіштері арасындағы анықталған корреляциялар өмірлік стратегияның мағыналық және онтологиялық компоненттерінің өзара байланысын дәлелдейді. Зерттеудің ғылыми құндылығы өмірлік стратегияның интегративті жүйе ретіндегі құрылымын нақтылаумен айқындалады. Алынған нәтижелер саналы қатысуды және мағыналық реттелуді дамытуға бағытталған диагностикалық құралдар мен психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуде қолданылуы мүмкін. Қорытындысында тұлғаның өмірлік стратегиясы субъектілікті және өмірлік жолдың тұрақтылығын қамтамасыз ететін келісімді көпдеңгейлі жүйе ретінде жұмыс істейтіні анықталды.

Түйін сөздер: тұлға; өмірлік стратегия; диспозиционалдық сипаттамалар; өмірдің мағыналық бағдарлары; саналы қатысу.

Введение. В современных условиях стремительных социальных, технологических и экзистенциальных изменений, включая цифровизацию повседневной жизни, трансформацию форм занятости, рост неопределенности будущего и переосмысление ценностных ориентиров [1], возрастает актуальность изучения механизмов, обеспечивающих устойчивость, целенаправленность и субъектную активность личности. Для современной психологии и психолого-педагогической практики особое значение приобретает понимание того, каким образом человек сохраняет способность к осмысленному выбору, рефлексивной оценке и

стратегическому управлению собственным развитием в условиях многовариативности и неопределенности. Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности целостных моделей, описывающих, как именно личность выстраивает жизненный путь и какие психологические компоненты обеспечивают согласованность этого процесса. Несмотря на наличие работ, посвященных субъектности, смысловой регуляции и личностным диспозициям, степень интеграции этих компонентов в рамках единой концепции жизненной стратегии остается изученной лишь частично, что формирует значимый научный пробел. Цель исследования состоит в теоретическом и эмпирическом обосновании жизненной стратегии личности как многоуровневой системы, интегрирующей смысловые установки, диспозиционные характеристики и уровень осознанности. В задачи исследования входит анализ условий, обеспечивающих субъектную активность человека в построении жизненного пути, а также выявление структурных элементов, определяющих согласованность жизненной стратегии. Научная новизна и ожидаемый вклад работы заключаются в уточнении содержания понятия жизненной стратегии личности и в обосновании ее понимания как специфической формы активности, основанной на степени осмысленности человеком собственной способности быть источником и причиной изменений в окружающей реальности, а также как системы, объединяющей смысловой и операциональный уровни регуляции жизненного пути.

Литературный обзор. Анализ современных отечественных и зарубежных исследований показывает, что, несмотря на наличие различных теоретических подходов к пониманию жизненной стратегии личности [2-4], в научной литературе сохраняются существенные расхождения в трактовках ее смысловых оснований, структурной организации и механизмов регуляции. Исследователи по-разному описывают роль смысловых ориентаций, глубинных мотивов и диспозиционных характеристик, что приводит к фрагментарности представлений и указывает на отсутствие целостной многоуровневой модели, способной отразить стратегическое поведение личности в условиях неопределенности. Эти противоречия, а также недостаточная интеграция смыслового, регулятивного и операционального уровней в существующих работах формируют научный пробел и обосновывают необходимость дальнейшего анализа, который позволит уточнить структуру жизненной стратегии и определить ее ключевые психологические компоненты.

Жизненная стратегия в определении К.А. Абульхановой-Славской трактуется как осознанная, целенаправленная форма активности личности, которая обеспечивает согласование индивидуальных целей с условиями жизненного пути и социальной реальности. По К.А. Абульхановой-Славской жизненная стратегия есть личностный способ существования, который репрезентует ее (личности) субъектную позицию, способность к самоопределению, принятию решений и, что на наш взгляд очень важно, ответственному действию в условиях неопределенности или изменчивости жизненных обстоятельств. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что стратегия реализуется через активность личности в конкретных жизненных обстоятельствах, включая поведенческие проявления. Ответственное действие здесь требует осознанности и включенности в процесс, что соответствует экспрессивному уровню как механизму реализации жизненной стратегии. Более того, способность к ответственному действию предполагает наличие осмысленных целей и понимание их последствий [5], что встраивается в рассматриваемое нами понятие смысловой реализации жизненной стратегии. Наконец, ответственное действие – это не просто выбор, а действие из принятой позиции автора жизни: личность здесь – это субъект, который способен принимать решения в условиях неопределенности, требующих внутренней опоры и экзистенциальной зрелости, что, с нашей точки зрения, соответствует онтологическому уровню. Таким образом, идеи К.А. Абульхановой-Славской о жизненной стратегии как способности к ответственному действию концептуально совпадает с авторской моделью жизненной стратегии личности ввиду их опоры на понимание личности как субъекта, который способен к осмысленному выбору, операциональной реализации и экзистенциальной устойчивости. В авторской модели эта активность

раскрывается через регулятивно-диспозициональный, смысловой и онтологический уровни, каждый из которых обеспечивает полноту стратегической активности.

Модель жизненной стратегии личности, предлагаемая авторами настоящей статьи, опирается на концептуальные основания, заложенные в теории личностной организации, предложенной Д.А. Леонтьевым [6, 7]. В его подходе личность трактуется как многоуровневая система, которая включает экспрессивно-инструментальный (характер), смысловой (ценности, цели, личностные смыслы) и ядерный уровни, где последний отражает глубинные основания субъектности, обеспечивающие экзистенциальную устойчивость и свободу выбора. Эта модель акцентирует внимание на личности как организующей смысловой системе, через которую структурируется поведение.

Опираясь на этот подход, мы фокусируемся все же не на личности как целостной системе, а на жизненной стратегии как специфической форме активности, реализуемой на разных уровнях. Мы рассматриваем жизненную стратегию личности как динамическую структуру, которая включает регулятивно-диспозициональный, смысловой и онтологический уровни (Рисунок 1).

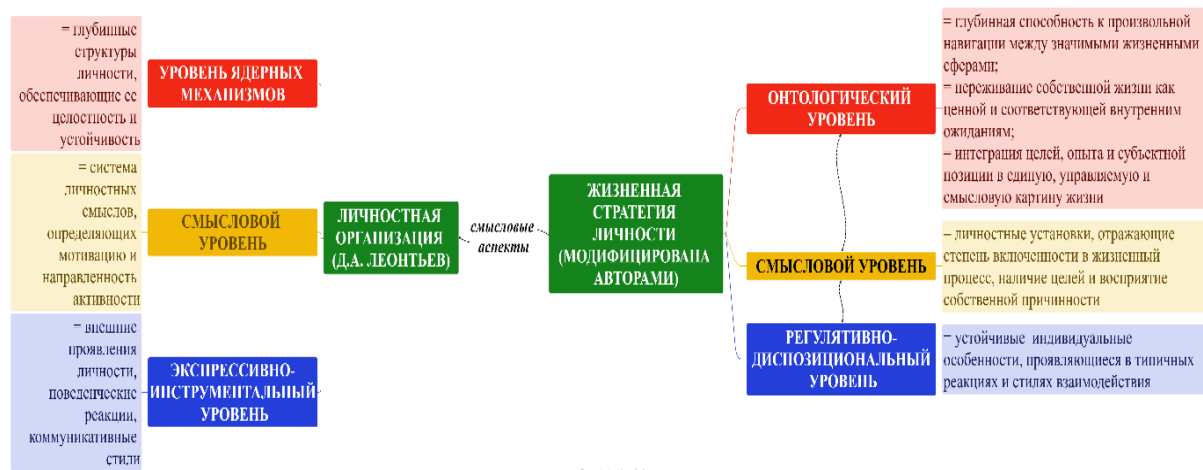


Рис. 1 - Теоретическая модель жизненной стратегии личности

Так, экспрессивно-инструментальный уровень, согласно Д.А. Леонтьеву, представляет собой поверхностную подструктуру личностной организации, в которой внутренние смысловые образования получают свое поведенческое выражение. В рамках этого уровня ключевым элементом выступает характер, который понимается как совокупность устойчивых индивидуальных особенностей, определяющий типичные формы поведения и эмоционального реагирования личности в жизненных ситуациях. Этот уровень функционирует как поведенческий канал, через который глубинные смысловые и мотивационные структуры транслируются во внешнюю активность, формируя наблюдаемые стили взаимодействия с окружающим миром. В контексте настоящего исследования жизненной стратегии личности регулятивно-диспозициональный уровень представляет собой поведенческое поле, в котором внутренняя смысловая организация проявляется через устойчивые индивидуальные особенности, проявляющиеся в типичных реакциях и стилях взаимодействия. Смысл на этом уровне выполняет функцию регулятора поведенческой реализации, придавая действиям направленность, целесообразность и эмоциональную окраску. Содержание данного уровня в рамках предлагаемой модели раскрывается через шкалы модели «Большая пятерка» [8], отражающие диспозициональные характеристики личности, такие как экстраверсия, добросовестность, доброжелательность, открытость опыту и нейротизм, и опосредующие поведенческую реализацию смысловых структур.

Смысловой уровень личности, согласно концепции Д.А. Леонтьева, представляет собой центральное звено личностной организации, обеспечивающее согласование мотивационной направленности и поведенческой активности. Его структура носит двойкий характер: с одной стороны он координирует поведение через цели, которые соотносятся с актуальными потребностями; с другой стороны смысловой уровень организует действия на основе личностных целей, которые придают активности устойчивость и нормативную значимость. В рамках этого уровня выделяются такие подструктуры, как потребности, ценности и отношения, задающие смысловую рамку жизненного выбора и обеспечивающие внутреннюю согласованность действий. В контексте настоящего исследования смысловой уровень рассматривается авторами как семантический центр жизненной стратегии, где личность осознанно распределяет ресурсы между жизненными сферами (например, семья, работа, саморазвитие) и выстраивает маршруты достижения целей. Смысл здесь выступает как системообразующий фактор, который определяет структуру и логику движения жизни. Жизненные события воспринимаются как наполненные направленностью и целеустремленностью. В нашей модели смысловой уровень служит неким базисом для личного чувства полноценного бытия. Здесь происходит формулировка, иерархизация и согласование жизненных целей, ориентаций и экзистенциальных оснований – это уровень, на котором стратегия становится выражением внутренней логики жизни, согласованной с идентичностью и ценностным ядром личности. Содержание данного уровня раскрывается через методику «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева [9], позволяющей оценить такие параметры, как цели жизни, процессуальная вовлеченность, локус контроля и осмысленность и отражающей устойчивую структуру смысловой регуляции.

Уровень ядерных механизмов, по Д.А. Леонтьеву, выходит за рамки структурно-функционального описания личности и требует обращения к феноменам свободы, ответственности и выбора к глубинным основаниям личностного бытия. Этот уровень не только структурирует смысловые образования, но и задает вектор личностного развития, определяя способность человека к осознанной, ценностно опосредованной и управляемой активности. Свобода в этом контексте понимается не как произвольность, а как внутренняя способность к выбору, которая сопряжена с ориентацией в ценностном поле и осмыслением собственной позиции. Ответственность, в свою очередь, представляет собой осознание собственной причинности и управление ею, опирающееся на личностные смыслы. В рамках настоящего исследования по аналогии выделяется онтологический уровень, который представляет собой глубинную форму организации экзистенциального опыта, через которую личность конструирует субъектность. Напомним, субъектность трактуется нами как способность личности быть автономным источником смыслов, ценностей и действий, а также внутренняя позиция, которая предполагает осмысленное участие в формировании собственной жизненной стратегии. Субъектность в рамках настоящего исследования проявляется через степень осмысленности жизни, то есть чем более осмысленно личность воспринимает свои цели, выборы и последствия, тем в большей мере она занимает субъектную позицию. Онтологический уровень задает фоновое основание всей стратегии, объединяя рефлексивное сознание своей роли в мире с ответственностью за выбор и его последствия. Здесь субъектность личности утверждается как экзистенциальная позиция, а смысл становится источником действия. На этом уровне осмысленность жизни переживается как сам факт ее значимости. Стратегия, выстроенная на онтологическом уровне, проявляется в стойкой верности своим ценностям, даже при сильном социальном давлении или в ситуации неопределенности. Содержание данного уровня раскрывается с помощью методики осознанного присутствия [10], в частности, через такие шкалы, как «Дезавтоматизация», «Сосредоточенность» и «Распределение внимания», отражающие глубинную включенность личности в происходящее, произвольную регуляцию и умение ориентироваться в пространстве личностных смыслов и жизненных выборов.

Таким образом, авторская модель жизненной стратегии личности представляет собой многоуровневую систему специфической активности, в которой экспрессивный, смысловой и онтологический уровни отражают различные степени осмысленности жизни и способы ее стратегической реализации.

Методы исследования. Исследование имело корреляционный дизайн и было направлено на выявление статистических связей между показателями личностных черт, смысложизненных ориентаций и параметрами осознанного присутствия. В выборку вошли 131 участник из г. Алматы (Республика Казахстан) в возрасте от 18 до 60 лет, среди них 105 женщин и 26 мужчин. Отбор осуществлялся по принципу добровольного участия; критериями включения являлись совершеннолетие и согласие на участие, критериев исключения не предусматривалось. Все участники предоставили информированное согласие, соблюдены требования добровольности, конфиденциальности и этических норм. Сбор данных проводился онлайн с использованием платформы Google Forms; участникам последовательно предлагалось пройти стандартизированные психодиагностические методики, среднее время заполнения составляло 25–30 минут.

Для оценки диспозиционно-регулятивного уровня применялась адаптированная версия опросника BFI-2, разработанного Сото и Джоном [11], включающая пять шкал: Экстраверсия, Доброжелательность, Добросовестность, Нейротизм и Открытость опыту. Методика основана на модели «Большой пятёрки» и обладает высокой психометрической надёжностью, что подтверждается данными современных исследований [12–14]. Смысловой уровень жизненной стратегии оценивался с помощью методики Смысложизненных ориентаций (СЖО), разработанной Д. А. Леонтьевым, включающей шкалы «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля-Я» и «Локус контроля-жизнь». Онтологический уровень диагностировался с использованием методики оценки осознанного присутствия, разработанной О. Митиной и соавторами, включающей шкалы «Дезавтоматизация», «Сосредоточенность» и «Распределённость внимания».

Обработка данных осуществлялась с применением методов описательной статистики и корреляционного анализа по критерию Спирмена, что позволило определить направленность и силу взаимосвязей между исследуемыми переменными.

Результаты и дискуссия. Для обоснования структурных связей между уровнями жизненной стратегии личности в рамках предлагаемой модели важно проанализировать эмпирические данные, полученные в ходе корреляционного анализа. Установленные статистические данные дают возможность интерпретировать функциональные зависимости между диспозиционно-регулятивным, смысловым и онтологическим уровнями. Обратимся к результатам корреляционного анализа (Таблица 1).

Таблица 1. Корреляционные связи компонентов смыслового (смысложизненные ориентации по Д.А. Леонтьеву) и диспозиционно-регулятивного (диспозиционные черты личности, Модель «Большой пятерки») уровней жизненной стратегии личности

	Осмысленность жизни	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля-Я	Локус контроля-Жизнь
Экстраверсия	0,423**	0,309*	0,500**	0,542**	0,406**	0,404**
Доброжелательность	0,271**	0,192*	0,291**	0,248**	0,206*	0,243**
Открытость опыту	0,311**	0,393**	0,179*	0,219*	0,298**	0,255**
Добросовестность	0,463**	0,439**	0,438**	0,364**	0,411**	0,299**
Нейротизм	-0,178*		-0,221*	-0,224*	-0,181*	-0,230**

Примечание 1: * - корреляция значима на уровне $p < 0,05$; ** - корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

Примечание 2: составлено авторами.

Как видно из таблицы, все 5 черт личности по модели «Большая пятерка» демонстрируют значимые корреляции с осмысленностью жизни. Осмысленность жизни, как было отмечено, есть интегративный показатель, отражающий субъективное ощущение того, что жизнь имеет цель, ценность и внутреннюю согласованность. Это означает, что при высоких значениях социальной активности (экстраверсия), организованности, целеустремленности и самоконтроля (добросовестность), интеллектуальной гибкости и стремлении к новизне (открытость опыту), эмпатии и склонности к сотрудничеству (доброжелательность) с одной стороны и низком уровне эмоциональной устойчивости (нейротизм) – с другой, усиливается осмысленность как субъективное переживание целостности, направленности и значимости собственного жизненного пути. Осмысленность в этом контексте выступает как интегративный показатель смыслового уровня жизненной стратегии, отражающий степень включенности личности в процесс жизни и ее способность осознанно ориентироваться в системе личностных смыслов и жизненных приоритетов. Данные, указывающие на связь экстраверсии и осмысленности жизни, подтверждают другие исследования [15, 16], в которых отмечается, что осмысленность жизни тесно связана с позитивными эмоциями и социальной активностью, что коррелирует с экстравертированным стилем жизни. Это может объясняться тем, что экстраверты оказываются активнее вовлечены в социальные и профессиональные взаимодействия и более склонны к позитивной интерпретации жизненного опыта. Положительные связи между экстраверсией, открытостью опыту и поиском и переживанием смысла находят свое подтверждение в исследованиях США [17]. Наиболее сильные связи, обнаруженные между осмысленностью жизни и чертами личности «Экстраверсия», «Открытость опыту» (положительная) и «Нейротизм» (отрицательная), подтверждаются в том числе и недавним зарубежным эмпирическим исследованием, направленным на выявление взаимосвязей между чертами личности «Большой пятерки», жизненными устремлениями, субъективным благополучием и осмысленностью жизни [18]. Однако, что оказывается неожиданным даже для самих авторов, - отрицательные корреляции с доброжелательностью не находят эмпирического подтверждения в нашей работе.

Мы видим также, что компоненты смыслового уровня стратегии жизни «Цели жизни», «Процесс жизни» и «Результативность жизни» демонстрируют положительные корреляции с такими чертами личности, как экстраверсия, добросовестность, открытость опыту и доброжелательность, что позволяет рассматривать их как поведенческие и эмоциональные ресурсы, обслуживающие смысловую организацию жизненной стратегии.

Так, при высоких значениях экстраверсии усиливается переживание жизни как насыщенного и продуктивного процесса, добросовестность способствует формированию устойчивых целей и ощущению результативности, открытость опыту поддерживает гибкость смысловых ориентиров, а доброжелательность укрепляет ценностную согласованность и эмоциональную включенность. В зарубежных исследованиях с параметром «Процесс жизни» структуре смысловых ориентаций по своему содержанию соотносится концепт осознанности как черты личности. Оба конструктора акцентируют внимание на эмоциональной включенности в текущий момент, способности переживать повседневные события как насыщенные и значимые, а также на ценностные ориентации к настоящему.

Отрицательные связи с нейротизмом, напротив, указывают на то, что эмоциональная нестабильность может снижать целеустремленность, вовлеченность и субъективную эффективность жизненной стратегии личности. Нейротизм – диспозициональная характеристика, отражающая степень тревожности, уязвимости к стрессу, склонности к негативным переживаниям и трудностей в адаптации. Похожие результаты, отражающие взаимосвязь низкой осмысленности жизни с высокой эмоциональной нестабильностью, были обнаружены в недавних исследованиях индивидуальных особенностей личности студентов как детерминанты осмысленности жизни [19]. Отрицательная связь с нейротизмом свидетельствует о том, что эмоциональная нестабильность, тревожность и склонность к негативной

интерпретации опыта могут снижать субъективное чувство реализованности, затрудняя при этом интеграцию достижений и осмысление жизненных результатов. Эти данные согласовываются с недавним масштабным исследованием, охватывающем более 6 000 участников в попытке установить, какие черты личности по модели «Большой пятерки» влияют на то, как складывается жизнь человека [20]. Среди таких субъективных «жизненных исходов» выделяются удовлетворенность жизнью, ощущение смысла и целостности жизненного пути, эмоциональное благополучие и переживание счастья. Результаты исследования показали, что нейротизм – одна из самых надежных черт личности, предсказывающих субъективную оценку прожитого жизненного пути, причем связь носит отрицательный характер. Так, люди с высоким уровнем нейротизма, как правило, оценивают свою жизнь менее удовлетворительно.

Анализ взаимосвязей между шкалами локуса контроля и чертами личности показал, что все диспозиционные характеристики, за исключением нейротизма, демонстрируют положительные связи с восприятием себя как источника контроля и ответственности за происходящее. Это означает, что при высоких значениях экстраверсии, добросовестности, открытости опыту, доброжелательности и низком уровне нейротизма усиливается локус контроля как субъективное переживание собственной причинности, способности управлять жизненными обстоятельствами и принимать ответственность за выбор. Исследования показывают, что экстраверсия и добросовестность связаны с внутренним локусом контроля и более высоким уровнем психологического благополучия, тогда как нейротизм ассоциирован с внешним локусом контроля и повышенной тревожностью [21, 22]. В концепции Д.А. Леонтьева локус контроля – это показатель субъектной позиции, который отражает степень, насколько человек воспринимает себя источником влияния на собственную жизнь. Здесь понятие локуса контроля отходит от классических пониманий [23], где он рассматривается как склонность приписывать успехи и неудачи внутренним или внешним причинам, поддерживая больше экзистенциально-смысловой контекст. «Локус контроля-Я» отражает степень, в которой человек воспринимает себя как источник жизненных выборов, решений и ответственности.

В контексте жизненной стратегии личности это отражает укрепление субъектной позиции, где контроль над действиями и событиями воспринимается как внутренне обусловленный и согласованный с личностными ценностями.

Подводя итог, корреляционный анализ черт личности (Модель «Большой пятерки») и смысложизненных ориентаций (по Д.А. Леонтьеву) выявил устойчивую тенденцию, согласно которой диспозиционные особенности личности могут выступать в качестве значимых предикторов субъективной осмысленности жизни. Активность, социальная включенность и эмоциональная энергичность (экстраверсия по модели «Большой пятерки») последовательно связаны с целеполаганием, переживанием жизни как насыщенного процесса и ощущением собственной результативности, отражая способность личности формировать и удерживать смысловые ориентиры. Эмпатия, альтруизм и ориентация на сотрудничество (доброжелательность по модели «Большой пятерки») способствует восприятию жизни как ценностно включенной и управляемой, усиливая чувство сопричастности и смысловой устойчивости. Когнитивная гибкость, открытость новому опыту и рефлексивность (открытость опыту по модели «Большой пятерки») ассоциированы с глубиной целеполагания и экзистенциальной автономией. Организованность, самоконтроль и ответственность (добросовестность по модели «Большой пятерки») поддерживают согласованность жизненной стратегии и структурированность смыслового поля. Склонность к негативной интерпретации опыта, напротив, снижают уровень осмысленности, затрудняя интеграцию жизненных событий и формирование устойчивого чувства направленности. Повышенная эмоциональная нестабильность статистически сопряжена с ослаблением способности осмысленно, целенаправленно и автономно выстраивать свою жизненную стратегию, опираясь на внутренние смыслы, ценности и ресурсы саморегуляции. Нейротизм, характеризующийся тревожностью, уязвимостью к

стрессу и склонностью к негативным интерпретациям, ассоциируется с фрагментарным восприятием жизненного пути, сниженной включенностью в повседневный опыт, затрудненным ретроспективным смыслообразованием и экстернальной установкой на управляемость жизни. Совокупность взаимосвязей указывает на то, что нейротизм может сопровождаться ограничением смысловой интеграции, снижением эмоциональной согласованности и ослаблением установки на активное взаимодействие с реальностью, что в целом затрудняет реализацию жизненной стратегии личности. Таким образом, черты личности индивидуальные различия в смысловой регуляции, определяя глубину, согласованность и субъектную управляемость жизненной стратегии. Таким образом, диспозиционно-регулятивный уровень личности выполняет поддерживающую функцию по отношению к смысловому, обеспечивая реализацию, устойчивость и внутреннюю согласованность стратегического движения жизни. Черты личности выступают как каналы, через которые смысловая структура жизненной стратегии воплощается в конкретных действиях.

Таблица 2. Корреляционные связи компонентов онтологического (шкалы методики осознанного присутствия по О. Митиной и др.) и диспозиционно-регулятивного (диспозиционные черты личности, Модель «Большой пятерки») уровней жизненной стратегии личности

	Сосредоточенность	Дезавтоматизация	Распределение внимания
Экстраверсия	0,192*		0,253**
Доброжелательность	0,241**	0,189*	
Открытость опыту	0,245**	0,379**	
Добросовестность	0,386**	0,328**	

Примечание 1: * - корреляция значима на уровне $p < 0,05$; ** - корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

Примечание 2: составлено авторами.

Обратимся далее к результатам корреляционного анализа содержательных компонентов онтологического и диспозиционно-регулятивного уровней жизненной стратегии личности (таблица 2). Так, шкала «Сосредоточенность» демонстрирует положительные связи с экстраверсией ($r=0.192$ при $p < 0.05$), доброжелательностью ($r=0.241$ при $p < 0.01$), открытостью опыту ($r=0.245$ при $p < 0.01$) и добросовестностью ($r=0.386$ при $p < 0.01$). При высоких значениях выраженности этих черт усиливается способность личности удерживать внимание в настоящем моменте, полноценно включаться в происходящее и проживать жизненные ситуации в их смысловой целостности. Положительная корреляция с сосредоточенностью указывает на то, что добросовестные личности обладают способностью к устойчивому вниманию, концентрации и произвольной регуляции поведения, что обеспечивает включенность в настоящий момент. В 2023 году были опубликованы результаты крупного зарубежного кросс-исследования, в котором изучались связи между чертами личности «Большой пятерки» и фасетами осознанности (mindfulness) [24]. В нем подтвердилась связь между фасетом «Осознанное действие» (Acting with Awareness), который характеризуется вниманием к текущим действиям и отсутствием автоматизма, и чертой личности «Добросовестность».

Шкала «Дезавтоматизация», характеризующаяся способностью личности выходить за пределы привычных автоматизмов, демонстрирует значимые корреляции с доброжелательностью ($r=0.189$ при $p < 0.05$), открытостью опыту ($r=0.379$ при $p < 0.01$) и добросовестностью ($r=0.328$ при $p < 0.01$). Это свидетельствует о том, что эмпатичность, стремление к новизне и организованность личности способствуют преодолению стереотипных форм поведения.

Наконец, шкала «Распределение внимания» положительно связана экстраверсией ($r=0.253$ при $p < 0.01$). Связь показывает, что социальная активность и энергичность личности поддерживают способность к расширенному вниманию в жизненный процесс. В недавнем зарубежном исследовании - масштабном метаанализе, который охватывает данные 73 752

участников, - были обнаружены значимые корреляции с добросовестностью ($r=0.42$ при $p<0.05$) и нейротизмом ($r=-0.53$ при $p<0.05$) [25]. Так, внимание к настоящему, безоценочное восприятие и переживание ценности текущего момента демонстрируют положительную связь с самоконтролем и организованностью, отрицательную – с эмоциональной нестабильностью и тревожностью.

Таким образом, наряду с обеспечением устойчивости, прослеживается и взаимная обусловленность онтологического и диспозиционно-регулятивного уровней жизненной стратегии личности. Согласно нашим взглядам, диспозиционно-регулятивный уровень поддерживает онтологическую целостность личности, в то время как онтологический уровень отражает устойчивость личностной позиции в бытии, располагаясь уровнем выше в структуре жизненной стратегии. На онтологическом уровне реализации жизненной стратегии личность способна переживать текущие моменты жизни, выходя за пределы автоматизмов и воспринимать происходящее вокруг как целостный образ. Все же, чтобы этот уровень проявился в конкретных действиях и переживаниях, необходимы личностные диспозиции, предрасположенности человека вести себя определенным образом (экстраверсия, добросовестность, открытость опыту, доброжелательность и эмоциональная устойчивость).

Следующим этапом анализа становится учет взаимосвязи компонентов онтологического уровня со смысловым, поскольку он отражает то, насколько согласованно интегрированы цели жизни, направленность и ценностные ориентации, тогда как онтологический уровень, как было отмечено, характеризует степень включенности личности в настоящее, ее способности быть включенной в текущий опыт. Для этого обратимся к таблице 3.

Таблица 3. Корреляционные связи компонентов онтологического (шкалы методики осознанного присутствия по О. Митиной и др.) и смыслового (смысложизненные ориентации по Д.А. Леонтьеву) уровней жизненной стратегии личности

	Дезавтоматизация	Сосредоточенность
Осмысленность жизни	0,406**	0,419**
Цели в жизни	0,447**	0,433*
Процесс жизни	0,313**	0,346**
Результативность жизни	0,349**	0,390**
Локус контроля-Я	0,435**	0,414**
Локус контроля-Жизнь	0,344**	0,363**

Примечание 1: * - корреляция значима на уровне $p<0,05$; ** - корреляция значима на уровне $p<0.01$.

Примечание 2: составлено авторами.

Из таблицы видно, что с показателем «Дезавтоматизация» связаны все ключевые параметры смыслового уровня жизненной стратегии. Это означает, что при развитой способности личности выходить за пределы привычных автоматизмов усиливается осмысленность жизни как субъективное переживание целостности и значимости жизненного пути ($r=0.406$ при $p<0.01$), укрепляется наличие устойчивых и ценностно-значимых целей в жизни ($r=0.447$ при $p<0.01$), возрастает вовлеченность в процесс жизни как эмоционально насыщенное и ценное переживание ($r=0.313$ при $p<0.01$), усиливается ощущение результативности жизни как оправданности жизненных усилий ($r=0.349$ при $p<0.01$), а также укрепляется субъектная позиция через локус контроля ($r=0.435$ и $r=0.344$ при $p<0.01$).

Похожая картина складывается с показателем «Сосредоточенность»: развитая способность удерживать внимание в настоящем моменте поддерживает переживание личностью направленности, целостности, насыщенности жизненного пути. В статье авторов методики осознанного присутствия приводятся результаты выявленных положительных корреляций со шкалами «Процесс жизни» и «Локус контроля-Я» [9].

Корреляций между шкалой «Распределение внимания» и компонентами смыслового уровня не обнаружено, что приводит авторов настоящего исследования к предположению о том, что распределение внимания может обладать иной функциональной природой по сравнению с дезавтоматизацией и сосредоточенностью. Мы предполагаем, что его функция заключается не столько в поддержании смысловой направленности, сколько в обеспечении многомерности восприятия и способности личности удерживать различные аспекты жизненной ситуации одновременно. В этом смысле распределение внимания может рассматриваться как уровень жизненной стратегии, стоящий над диспозиционно-регулятивным и смысловым и задающий условия для их согласованного функционирования и интеграции.

Результаты корреляционного анализа показывают, что компоненты онтологического уровня жизненной стратегии (дезавтоматизация и сосредоточенность) тесно связаны со всеми компонентами смыслового уровня реализации жизненной стратегии (осмысленность жизни, цели, процесс и результативность жизни, локус контроля). Это означает, что смысловой уровень обеспечивает реализацию онтологического, поддерживая его содержание и направленность. При высоких значениях смысловых параметров усиливается способность выходить за пределы привычных автоматизмов и проживать ситуации более осмысленно, быть включенным происходящее и удерживать фокус в настоящем моменте.

Заключение. В ходе исследования была достигнута поставленная цель — уточнить структуру жизненной стратегии личности и выявить характер взаимосвязей между её диспозициональным, смысловым и онтологическим уровнями. Установлено, что личностные диспозиции формируют базовый регулятивный ресурс, на который опираются смысловые компоненты жизненной стратегии, задающие её направленность и ценностную обусловленность. Онтологический уровень, представленный параметрами осознанного присутствия, обеспечивает реализацию стратегии через механизмы внимательной включённости и дезавтоматизации. Особое значение имеет выявленный факт относительной автономности распределения внимания, что позволяет рассматривать его как метарегулятивный механизм, поддерживающий согласованность и многомерность жизненной стратегии. Научная значимость работы заключается в уточнении иерархической организации уровней жизненной стратегии и выявлении их функциональной специфики. Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов при разработке программ психологического сопровождения, направленных на развитие осознанности, саморегуляции и стратегического поведения. Перспективы дальнейших исследований связаны с более детальным изучением роли распределения внимания как возможного метаявления регуляции, а также с расширением эмпирических данных на различных выборках и в разных социальных контекстах.

Благодарности. Авторы выражают благодарность всем участникам исследования за проявленную заинтересованность, ответственность и вклад в получение эмпирических данных.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. *Стратегия жизни*. — М.: Мысль, 1991. — 302 с.
2. Adelberg, B. J. *Understanding Self-Reflection Through Personality: An Investigation of Traits and Individual Differences: дис. ... PhD*. — University of Twente, 2025. — 180 p.
3. Banfi, J. T., & Randall, J. G. A meta-analysis of trait mindfulness: Relationships with the Big Five personality traits, intelligence, and anxiety // *Journal of Research in Personality*. — 2022. — Т. 101. — С. 104307.
4. Дружинин, В. Н. *Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии*. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. — 256 с.
5. Filipiak, S., & Lubiczka, B. On the rocky road to independence: Big Five personality traits and locus of control in Polish primary school students during transition into early adolescence // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. — 2021. — Т. 18, № 9. — С. 4564.
6. Jovanović, V., & Šakan, D. Adolescent subjective well-being and personality traits in a non-WEIRD sample: Evidence using the Big Five Inventory-2 (BFI-2) // *Current Psychology*. — 2024. — Т. 43, № 42. — С. 32686–32696.

7. Калугин, А. Ю., и др. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory-2 // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18, № 1. – С. 7–33.
8. Комиссарова, О. А. Индивидуальные особенности личности как детерминанта осмысленности жизни // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты: материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во МГУ, 2020. – С. 337–343.
9. Kousis, A. Personality traits and life aspirations as predictors of subjective well-being and meaningfulness // Proceedings of the International Conference on Psychology and Education. – 2021. – P. 45–52.
10. Леонтьев, Д. А. От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 142–161.
11. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
12. Леонтьев, Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО) // Психология общения: Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Бодалева. – М.: ПЕР СЭ, 2011. – С. 457.
13. Ли, Ю. Основные подходы к сущности понятия жизненных ориентаций личности // Миссия конфессий. – 2025. – Т. 14, № 2. – С. 146–151.
14. Любачевская, Е. А. Теоретические основы исследования жизненных позиций личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 2. – С. 174–177.
15. Митина, О., и др. Осознанность в структуре саморегуляции: структура и психодиагностические возможности методики оценки осознанного присутствия (МООП) // Психологические исследования. – 2021. – Т. 14, № 76. – С. 1–15.
16. Носкова, Т. Н. Психологические и технологические изменения деятельности человека в цифровой среде // Психология человека в образовании. – 2024. – Т. 6, № 3. – С. 329–337.
17. Orrù, G., et al. The interplay of personality traits and psychological well-being: Insights from a study of Italian undergraduates // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2025. – Т. 22, № 2. – С. 132.
18. Перебейносов, В. Л., & Стародубец, О. Д. Взаимосвязь осмысленности жизни и субъективного переживания счастья // Молодой ученый. – 2019. – № 25. – С. 83–85.
19. Roemer, A., et al. Big five of mindfulness and personality: Cross-cultural network analysis // Mindfulness. – 2024. – Т. 15, № 1. – С. 37–47.
20. Smederevac, S., et al. The Big Five Inventory (BFI-2): Psychometric properties and validation in Serbian language // Journal of Research in Personality. – 2024. – Т. 110. – С. 104492.
21. Soto, C. J., & John, O. P. The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power // Journal of Personality and Social Psychology. – 2017. – Т. 113, № 1. – С. 117–143.
22. Steger, M. F., et al. Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning // Journal of Personality. – 2008. – Т. 76, № 2. – С. 199–228.
23. Трубникова, Н.И. Осмысленность жизни как важнейший компонент жизненного самоопределения // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2. – С. 246–249.
24. Vize, C. E., et al. Do the Big Five personality traits interact to predict life outcomes? Systematically testing the prevalence, nature, and effect size of trait-by-trait moderation // European Journal of Personality. – 2023. – Т. 37, № 5. – С. 605–625.
25. Щетинина, Е. В. Локус контроля в понимании современной психологии // Молодой ученый. – 2022. – № 15. – С. 219–221.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1991). Strategiya zhizni [Life strategy]. Moscow: Mysl'. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001507863> [in Russian].
2. Adelberg, B. J. (2025). Understanding self-reflection through personality: An investigation of traits and individual differences (PhD dissertation). University of Twente. URL: <https://research.utwente.nl/en/publications/understanding-self-reflection-through-personality> [in English].
3. Banfi, J. T., & Randall, J. G. (2022). A meta-analysis of trait mindfulness: Relationships with the Big Five personality traits, intelligence, and anxiety. Journal of Research in Personality, 101, 104307. DOI: 10.1016/j.jrp.2022.104307 [in English].

4. Druzhinin, V. N. (2005). *Varianty zhizni: Ocherki ekzistentsial'noy psikhologii* [Life variants: Essays on existential psychology]. Moscow: Institute of Psychology RAS. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002902063> [in Russian].
5. Filipiak, S., & Lubicz, B. (2021). *On the rocky road to independence: Big Five personality traits and locus of control in Polish primary school students during transition into early adolescence*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4564. DOI: 10.3390/ijerph18094564 [in English].
6. Jovanović, V., & Šakan, D. (2024). *Adolescent subjective well-being and personality traits in a non-WEIRD sample: Evidence using the Big Five Inventory-2 (BFI-2)*. *Current Psychology*, 43(42), 32686–32696. DOI: 10.1007/s12144-022-02863-4 [in English].
7. Kalugin, A. Yu., et al. (2021). *Psikhometrika russkoyazychnoy versii Big Five Inventory-2* [Psychometrics of the Russian-language version of the Big Five Inventory-2]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey Shkoly Ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(1), 7–33. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-1-7-33 [in Russian].
8. Komissarova, O. A. (2020). *Individual'nye osobennosti lichnosti kak determinanta osmyslennosti zhizni* [Individual personality traits as determinants of life meaningfulness]. In *Problemy razvitiya lichnosti v usloviyakh globalizatsii – Problems of personality development in globalization* (pp. 337–343). Moscow State University. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43072664> [in Russian].
9. Kousis, A. (2021). *Personality traits and life aspirations as predictors of subjective well-being and meaningfulness*. *Proceedings of the International Conference on Psychology and Education*, 45–52. URL: <https://www.researchgate.net/publication/357987987> [in English].
10. Leont'ev, D. A. (1993). *Ocherk psikhologii lichnosti* [Essay on personality psychology]. Moscow: Smysl. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001707863> [in Russian].
11. Leont'ev, D. A. (2011). *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Life Meaning Orientations Test]. In A. A. Bodalev (Ed.), *Psikhologiya obshcheniya: Entsiklopedicheskiy slovar' – Psychology of communication: Encyclopedic dictionary* (p. 457). Moscow: PER SE. URL: <https://www.ozon.ru/product/psihologiya-obshcheniya-entsiklopedicheskiy-slovar-1471383/> [in Russian].
12. Leont'ev, D. A. (2024). *Ot fenomena samostoyatel'nosti k mekhanizmam samodeterminatsii* [From the phenomenon of autonomy to mechanisms of self-determination]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 1, 142–161. DOI: 10.17323/1814-9545-2024-1-142-161 [in Russian].
13. Li, Yu. (2025). *Osnovnye podkhody k sushchnosti ponyatiya zhiznennykh orientatsiy lichnosti* [Main approaches to the concept of life orientations of personality]. *Missiya konfessiy – Mission of Confessions*, 14(2), 146–151. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=58199863> [in Russian].
14. Lyubachevskaya, E. A. (2013). *Teoreticheskie osnovy issledovaniya zhiznennykh pozitsiy lichnosti* [Theoretical foundations of studying life positions of personality]. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya – Science Vector of Togliatti State University. Pedagogy and Psychology Series*, 2, 174–177. URL: <https://journals.tsutmb.ru/vestnik/issue/view/2013-2> [in Russian].
15. Mitina, O., et al. (2021). *Osoznannost' v strukture samoregulyatsii: struktura i psikhodiagnosticheskie vozmozhnosti MOOP* [Mindfulness in the structure of self-regulation: Structure and psychodiagnostic capabilities of MOOP]. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*, 14(76), 1–15. DOI: 10.54359/ps.v14i76.104 [in Russian].
16. Noskova, T. N. (2024). *Psikhologicheskie i tekhnologicheskie izmeneniya deyatel'nosti cheloveka v tsifrovoy srede* [Psychological and technological changes in human activity in the digital environment]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii – Psychology in Education*, 6(3), 329–337. DOI: 10.33910/2686-9527-2024-6-3-329-337 [in Russian].
17. Orrù, G., et al. (2025). *The interplay of personality traits and psychological well-being: Insights from a study of Italian undergraduates*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(2), 132. DOI: 10.3390/ijerph22020132 [in English].
18. Perebynosov, V. L., & Starodubets, O. D. (2019). *Vzaimosvyaz' osmyslennosti zhizni i sub"ektivnogo perezhivaniya schast'ya* [Relationship between life meaningfulness and subjective experience of happiness]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 25, 83–85. URL: <https://moluch.ru/archive/259/59572/> [in Russian].
19. Roemer, A., et al. (2024). *Big five of mindfulness and personality: Cross-cultural network analysis*. *Mindfulness*, 15(1), 37–47. DOI: 10.1007/s12671-023-02148-3 [in English].

20. Smederevac, S., et al. (2024). The Big Five Inventory (BFI-2): Psychometric properties and validation in Serbian language. *Journal of Research in Personality*, 110, 104492. DOI: 10.1016/j.jrp.2024.104492 [in English].

21. Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. DOI: 10.1037/pspp0000096 [in English].

22. Steger, M. F., et al. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199–228. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x [in English].

23. Trubnikova, N. I. (2011). Osmyslennost' zhizni kak vazhneyshiy komponent zhiznennogo samoopredeleniya [Life meaningfulness as a key component of life self-determination]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 2, 246–249. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17088943> [in Russian].

24. Vize, C. E., et al. (2023). Do the Big Five personality traits interact to predict life outcomes? *European Journal of Personality*, 37(5), 605–625. DOI: 10.1177/08902070231112345 [in English].

25. Shchetinina, E. V. (2022). Lokus kontrolya v ponimaniy sovremennoy psikhologii [Locus of control in modern psychology]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 15, 219–221. URL: <https://moluch.ru/archive/443/100004/> [in Russian].

Сведения об авторах:

Белякова А.Д. – автор-корреспондент, магистр социальных наук, PhD-докторант, сениор-лектор Высшей школы психологии Университета «Туран», e-mail: belyakova957@gmail.com

Мун М.В. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор Высшей школы психологии Университета «Туран», e-mail: m.mun@turan-edu.kz

Логинова Н.А. – доктор психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, e-mail: n.loginova@spbu.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Белякова А.Д. – хат-хабар алмасуға жауапты автор, әлеуметтік ғылымдар магистрі, PhD докторанты, «Тұран» университеті Психология жоғары мектебінің сениор-лекторы, e-mail: belyakova957@gmail.com

Мун М.В. – психология ғылымдарының кандидаты, «Тұран» университеті Психология жоғары мектебінің қауымдастырылған профессоры, e-mail: m.mun@turan-edu.kz

Логинова Н.А. – психология ғылымдарының докторы, Санкт-Петербург мемлекеттік университетінің профессоры, e-mail: n.loginova@spbu.ru

Information about authors:

Alina D. Belyakova – Corresponding Author, Master of Social Sciences, PhD Doctoral Student, Senior Lecturer, Higher School of Psychology, Turan University, e-mail: belyakova957@gmail.com

Maria V. Mun – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Higher School of Psychology, Turan University, e-mail: m.mun@turan-edu.kz

Natalia A. Loginova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Saint Petersburg State University, e-mail: n.loginova@spbu.ru

Борбасова Г.Н. ^{*1} , Камзанова А.Т. ¹ , Жолдасова М.К. ¹ , Кустубаева А.М. ¹ 

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

*e-mail: gulnur840401gmail.com

Танымға деген қажеттілік шкаласының» қазақ тілді нұсқасын бейімдеу

Аңдатпа

Бұл мақала Джон Качиоппо мен Ричард Петтидің «Танымға деген қажеттілік шкаласын» (The Need for Cognition Scale; NCS) қазақ тіліне бейімдеу және оның валидтілігі мен сенімділігін бағалауға арналған. Зерттеуге Алматы қаласының 17–55 жас аралығындағы 187 тұрғыны қатысты. Қазақ тілді іріктеу тобына қатыстыру критерийі – қатысушының орта мектепті қай тілде аяқтағаны. Ғылыми зерттеу жүргізу үшін эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің Медицина және денсаулық сақтау факультетінің жергілікті этикалық комитетінен ресми рұқсат алынды. Зерттеудің негізгі мақсаты – «Танымға деген қажеттілік шкаласының» қазақ тіліндегі нұсқасын жергілікті популяцияға бейімдеу және алынған мәліметтерді психофизиологиялық зерттеулер барысында, соның ішінде ми құрылымының дамуы мен қартаюуы, когнитивтік функциялар және генетикалық маркерлер арасындағы байланыстарды талдауда қолдану. Сауалнама деректерін өңдеу IBM SPSS 23 бағдарламасында жүргізілді. Альфа-Кронбах коэффициенті есептеліп, ішкі үйлесімділік пен валидтілік көрсеткіштері талданды. Зерттеу нәтижелері қазақ тіліндегі NCS нұсқасының ішкі келісімділік деңгейі қолайлы екенін көрсетті. Алынған альфа-Кронбах коэффициентінің мәні шкаланы әрі қарай ғылыми зерттеулерде қолдануға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: танымға деген қажеттілік, нейропсихология, интеллектуалды дарындылық, альфа-Кронбах, когнитивтік мотивация.

¹Борбасова Г.Н., ^{*1} Камзанова А.Т. ¹, Жолдасова М.К. ¹, Кустубаева А.М. ¹

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

*e-mail: gulnur840401gmail.com

Адаптация казахоязычного варианта «шкалы потребности в познании»

Данная статья посвящена адаптации на казахский язык «Шкалы потребности в познании» (The Need for Cognition Scale; NCS), разработанной Джоном Качиоппо и Ричардом Петти, а также оценке её валидности и надежности. В исследовании приняли участие 187 жителей города Алматы в возрасте от 17 до 55 лет. Критерием включения в казахоязычную выборку являлся язык обучения в средней школе. Для проведения научного исследования было получено официальное разрешение локального этического комитета факультета медицины и здравоохранения Казахского национального университета имени аль-Фараби. Основная цель исследования – адаптировать казахоязычную версию «Шкалы потребности в познании» для локальной популяции, а также использовать полученные данные в психофизиологических исследованиях, включая анализ связей между развитием и старением структур мозга, когнитивными функциями и генетическими маркерами. Обработка данных опросника проводилась в программе IBM SPSS 23. Был рассчитан коэффициент альфа-Кронбаха, проведен анализ внутренней согласованности и валидности шкалы. Результаты исследования показали, что казахоязычная версия NCS обладает удовлетворительным уровнем внутренней

согласованности. Полученное значение альфа-Кронбаха позволяет использовать шкалу в дальнейшем научном исследовании.

Ключевые слова: потребность в познании, интеллектуальная одарённость, альфа-Кронбах, когнитивная мотивация.

¹Borbasova G.N.,* ¹Kamzanova A.T. ¹Zholdassova M.K. ¹Kustubayeva A.M.

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

*e-mail: gulnur840401gmail.com

Adaptation of the kazakh-language version of the scale of the need for cognition

Abstract

This article focuses on the adaptation of the “Need for Cognition Scale” (NCS), developed by John Cacioppo and Richard Petty, into the Kazakh language, as well as the assessment of its validity and reliability. The study involved 187 residents of Almaty aged 17 to 55. The inclusion criterion for the Kazakh-speaking sample was the language in which participants completed secondary school. Official approval for conducting the research was obtained from the local ethics committee of the Faculty of Medicine and Healthcare at Al-Farabi Kazakh National University. The main aim of the study was to adapt the Kazakh-language version of the “Need for Cognition Scale” for the local population and to apply the obtained data in psychophysiological research, including the analysis of relationships between brain development and aging, cognitive functions, and genetic markers. Survey data were processed using IBM SPSS 23. Cronbach’s alpha coefficient was calculated, and the internal consistency and validity indicators were examined. The results demonstrated that the Kazakh-language version of the NCS shows an acceptable level of internal consistency. The obtained Cronbach’s alpha value indicates that the scale can be reliably used in further scientific research.

Keywords: need for cognition, intellectual giftedness, Cronbach’s alpha, cognitive motivation.

Кіріспе. Адамның тұлғалық және кәсіби дамуы, сондай-ақ ғылым, мәдениет және техника салаларындағы елеулі жетістіктер көбіне оның зияткерлік әлеуетімен анықталады. Интеллектуалды дарындылық феномені бойынша жүргізілген зерттеулер негізінен когнитивтік қабілеттер мен академиялық жетістіктерге бағытталған. Интеллект деңгейі ақыл-ой іс-әрекетінің табыстылығын болжауда маңызды параметр ретінде қарастырылғанымен, тәжірибеде интеллекттің жоғары болуы әрқашан жоғары нәтижелерге қол жеткізудің кепілі бола бермейді. Сондықтан дарындылықтың қосымша, когнитивтік емес болжаушыларын анықтау - қазіргі психологиядағы өзекті мәселелердің бірі.

Дарындылықтың мультифакторлық тұжырымдамасы жоғары нәтижелерге жету көптеген факторлардың, соның ішінде өзін-өзі реттеу стратегияларының, мотивациялық компоненттердің, ерік-жігер ерекшеліктерінің үйлесімділігімен байланысты екенін көрсетеді. Сол мотивациялық сипаттамалардың ішінде адамның «танымға деген қажеттілігі» ерекше орын алады. Бұл қажеттілік адамның жаңа ақпаратты іздеуге, күрделі тапсырмаларға ұмтылуға және ойлау үдерісінен ләззат алуға деген ішкі талпынысын білдіреді.

Бұл мақалада «Танымға деген қажеттілік» ұғымына қатысты отандық және шетелдік әдебиеттерге шолу жасалып, сонымен қатар осы шкаланың қазақ тіліндегі нұсқасын бейімдеу нәтижелері ұсынылады.

Әдебиетке шолу. Танымға деген қажеттілік – отандық және шетелдік психологияда кеңінен зерттелетін когнитивтік-мотивациялық конструкт. Әсіресе, бала жасындағы дарындылық, оқу мотивациясы, ақпаратты өңдеу ерекшеліктері және тұлғалық айырмашылықтар контекстінде бұл ұғым маңызды орын алады.

В.С. Юркевич танымға деген қажеттілікті «жаңа білім алуға бағытталған қызметке деген ішкі қажеттілік» деп анықтайды [1]. Бұл ұғым адамның білімді пассив қабылдауынан гөрі,

белсенді ізденуге, түсінуге және ойлау процесіне қатысуға деген бейімділігін сипаттайды. Дәстүрлі оқу жүйесінде дайын ақпаратты меңгеру маңызды болғанымен, танымға деген қажеттілік тұлғаның шығармашылық, зерттеушілік және аналитикалық қабілеттерінің дамуына ықпал ететін фактор ретінде қарастырылады.

«Танымға деген қажеттілік шкаласы» (The Need for Cognition Scale, NCS) – Дж. Качиоппо мен Р. Петти (1982) әзірлеген, адамның ойлау үдерісіне қызығушылығын және когнитивтік күш-жігер жұмсаудан ләззат алуын өлшейтін диагностикалық құрал [2]. Шкаланың бастапқы нұсқасы 34 тармақтан тұрса, 1984 жылы оның қысқартылған 18 тармақтық нұсқасы ұсынылды [3]. Қазіргі таңда NCS ең жиі қолданылатын, сенімді және валидті психометриялық құралдардың бірі ретінде танылған.

Танымға деген қажеттілік тұлғаның ақпаратты орталық және перифериялық жолмен өңдеу ерекшеліктерін сипаттайтын ықтималдық модельмен (Elaboration Likelihood Model, ELM) тығыз байланысты. Бұл модельге сәйкес, танымға қажеттілігі жоғары адамдар ақпаратты терең, мазмұндық деңгейде өңдеуге бейім, ал қажеттілігі төмен адамдар көбіне қарапайым сыртқы белгілерге (көзқарас беделі, эмоционалды реңк және т.б.) сүйенеді [4,5].

Ғылыми әдебиеттерде танымға деген қажеттілік когнитивтік қабілеттермен, академиялық табыстылықпен, вербалды дағдылармен және тұлғалық қасиеттермен оң байланыста екендігі анықталған [6,7]. Сонымен бірге, ол стереотиптерден қорғану, аргументация тиімділігі, шешім қабылдау сапасы, эмоцияларды реттеу және әлеуметтік мінез-құлық ерекшеліктерімен де байланысты екені дәлелденген [8, 9].

Шетелдік зерттеулерде танымға деген қажеттілікті өлшеудің негізгі әдісі ретінде NCS сауалнамасы кең таралған. Бұл әдістеме өзін-өзі бағалау тәсіліне негізделген және респонденттің ойлау процесіне қатысуға деген субъективті бейімділігін анықтауға мүмкіндік береді. Ресейлік нұсқасын С.А. Щebetенко бейімдеген, алайда қазақ тіліндегі ресми психометриялық нұсқасы болмағандықтан, бұл зерттеу шкаланың қазақша адаптациясын жасауға бағытталды [10].

Аударма барысында бастапқы мәтіннің мазмұндық баламалығы сақталып, сұрақтар қазақ тілінің сөйлеу нормаларына сәйкестендірілді. Теріс және тікелей формулировкалар мағынасы бұзылмай беріліп, тілдік түсініктілік қамтамасыз етілді.

Танымға деген қажеттілік – бұл отандық және шетелдік ғылыми еңбектерде кеңінен зерттеліп келе жатқан құбылыс, әсіресе бала жасындағы дарындылық мәселесіне қатысты. Бұл ұғым ғылыми айналымға XX ғасырдың 1980-жылдары енді.

В.С. Юркевич танымға деген қажеттілікті «жаңа білім алуға бағытталған қызметке деген қажеттілік» деп сипаттайды. Мұндағы басты назар – жаңа білімге әкелетін әрекетті орындауға деген ішкі ынта, ол зияткерлік немесе физикалық әрекет болсын. Бұл танымға деген қажеттілікті дайын ақпаратты пассив қабылдаудан айқын ажыратады. Дегенмен, дәстүрлі мектеп жүйесінде дайын білімді меңгеру оқу процесінің маңызды бөлігі болып қала береді.

Танымға деген қажеттілік шкаласы – жеке адамның ойлау процесіне қызығушылық танытып, когнитивтік күш-жігерден ләззат алу тенденциясын өлшейтін психодиагностикалық құрал [11]. Шкаланың толық нұсқасы 34 тармақтан тұрады. 1984 жылы қысқартылған, 18 тармақтық нұсқасы, кейінгі зерттеулерде кеңінен қолданылды. Petty, Briñol, Loersch және McCaslin деректеріне сәйкес, Сасіорро мен Petty жұмысы жарық көргеннен кейін танымға деген қажеттілікке арналған 200-ден астам эмпирикалық зерттеу жүргізілген, ал бұл жұмысқа немесе қысқартылған шкалаға 1000-нан астам ғылыми жарияланым сілтеме жасаған. Дегенмен, авторлар атап өткендей, танымға деген қажеттілік ұғымының түп-төркіні 1950-жылдардағы Cohen, Stotland және Wolfe еңбектерінде кездеседі, онда ол әлемді түсіну қажеттілігі ретінде қарастырылған. Ал Дж. Качиоппо мен Р. Петти бұл терминді жаңа мазмұнмен толықтырып, қазіргі психологиядағы мотивациялық-когнитивтік конструкт ретінде қалыптастырды. Авторлар дарынды оқушылардың ой еңбегіне деген ерекше қызығушылығын және білімді белсенді түрде меңгеруге деген талпынысын «танымға деген қажеттілік» (need for

cognition, NFC) деп атады. Бұл қажеттілік адамның ойлау қабілетін талап ететін тапсырмаларға өз еркімен кірісуге және когнитивтік күш-жігерден қанағат алуына негізделеді.

Д.Б. Богоявленская [12] дарынды балалардың мотивациялық ерекшеліктерін келесі сипаттар арқылы түсіндіреді:

1. Танымдық қажеттіліктің жоғары болуы – бала шексіз қызығушылыққа ие және талап етілетін деңгейден жоғары әрекеттерге бастамашылық танытады.

2. Табандылық пен еңбекқорлық – бұл баланың қызығушылығымен және тапсырмаға толық берілуімен байланысты.

3. Жоғары талап қоюшылық – бала өзіне мақсат қойып, оған жетуде табандылық танытады.

Бұл сипаттамалар эмпирикалық зерттеулер нәтижелерімен расталады. Алғашқы зерттеулер танымға деген қажеттіліктің ақыл-ой шектеулілігімен әлсіз теріс байланыста екенін, әлеуметтік қолайлылықпен байланысы жоқ екенін және интеллектпен оң қатынаста екенін көрсетті. Танымға жоғары қажеттілігі бар адамдар ой жүгірту әрекеттеріне жиі араласады және ең бастысы — ойлау процесінен ләззат алады. Зерттеулер таным қажеттілігі мен ақпаратты терең және белсенді өңдеу қабілеті арасында айқын оң байланыс бар екенін дәлелдейді. Бұл қажеттілік адамның білімді және күрделі дағдыларды игеруіне ықпал етеді.

Сондықтан танымға деген қажеттілік қазіргі зерттеушілер тарапынан сыртқы ынталандыруларға ғана тәуелді емес, жеке тұлғаның ішкі мотивациялық құрылымы ретінде қарастырылады.

Танымға деген қажеттілік ықтималдықтың кеңейтілген моделі (Elaboration Likelihood Model, ELM) тұжырымдамасымен тығыз байланысты. ELM теориясы бойынша ақпаратты өңдеудің екі негізгі жолы бар: орталық және перифериялық. Танымға деген қажеттілік осы екі өңдеу жолының бірін таңдауға адамның диспозициялық бейімділігін сипаттайды. Орталық жолмен өңдеу кезінде индивид ақпараттың мазмұнына терең үңіліп, логикалық байланыстарды талдап, дәлелдерді бағалайды. Бұл жағдайда адамның танымға қажеттілігі жоғары деп есептеледі, себебі ол ойлау процесінен ләззат алады және когнитивтік күш-жігер жұмсауға дайын. Ал перифериялық өңдеу жолына бейімділік танымға деген қажеттіліктің төмен деңгейіне тән. Мұндай жағдайда адам ақпаратты терең талдаудан гөрі сыртқы белгілерге — мысалы, ақпарат көзінің тартымдылығы, беделі немесе эмоциялық әсеріне сүйенеді. Бұл жағдайда ойлау әрекеті күрделі және жағымсыз процесс ретінде қабылданып, одан қашуға ұмтылыс байқалады [13].

Танымға деген қажеттіліктің психологиялық және білім беру көрсеткіштерімен байланысы бірқатар зерттеулерде көрсетілген. Е. Дэй және оның әріптестері жүргізген зерттеуде танымға деген қажеттілік мотивациялық құрылым ретінде күрделі кәсіби дағдыларды меңгеруге жанама түрде ықпал ететіні анықталған [14]. Бұл зерттеуге 411 қатысушы қатысып, олар 5 сағат бойы танымдық және психомоторлық ресурстарды талап ететін жаңа компьютерлік тапсырманы орындауға үйретілді. Мотивациялық ынталандыру ретінде ақшалай сыйақы ұсынылды. Сонымен қатар қатысушылардың танымға деген қажеттілігі, жалпы когнитивтік қабілеттері, мақсат қоя білуі және өзін-өзі тиімді бағалауы өлшенді. Эксперимент нәтижелері танымға деген қажеттіліктің жалпы когнитивтік қабілеттерден тәуелсіз құрылым екенін көрсетті. Дегенмен, ол осы қабілеттермен байланысты болып, кәсіби дағдыларды меңгеруге оқу мотивациясы және өзін-өзі тиімді бағалау арқылы жанама әсер ететіні анықталды. Бұл танымға деген қажеттіліктің күрделі дағдыларды меңгеру үдерісінде маңызды психологиялық механизмдердің бірі екенін дәлелдейді.

П. Тидвелл және оның әріптестері танымға деген қажеттілік, білім деңгейі және вербалды қабілеттер арасындағы байланысты зерттеді. Зерттеу барысында қатысушылардың танымға деген қажеттілігі, вербалды қабілеттері және Вьетнам соғысы кезеңіндегі оқиғалар мен тұлғалар туралы білімі бағаланды. Корреляциялық талдау нәтижелері танымға деген қажеттілік пен вербалды қабілеттер, сондай-ақ білім деңгейі арасында әлсіз, бірақ оң байланыс бар екенін

көрсетті. Сонымен бірге вербалды қабілеттер мен білім өзара оң корреляция көрсетті. Вербалды қабілеттерді статистикалық бақылауға алғаннан кейін де танымға деген қажеттілік пен білім арасындағы байланыс әлсіз болса да, маңызды болып қала берді. Авторлар бұл нәтижелерге сүйене отырып, танымға деген қажеттілік адамның білімді игеру процесіне өз үлесін қосатынын, әрі бұл үлес вербалды қабілеттерден тәуелсіз жүзеге асатынын атап өтеді.

Осылайша, танымға деген қажеттілік адамның когнитивтік мотивациясының жеке айырмашылықтарын сипаттайтын маңызды тұлғалық ерекшелік болып табылады. Ол адамның күрделі когнитивтік тапсырмаларды орындауға қызығушылығы мен осы үдерістен ләззат алу деңгейін көрсетеді. Танымға қажеттілігі жоғары тұлғалар ақпаратты терең талдауға бейім, сондықтан оларда стереотиптер мен алдын ала қалыптасқан пікірлерге қарсы тұру қабілеті жоғары болады. Бұл олардың ойлауында дәлелді, бірізді және негізделген шешімдер қабылдау ықтималдығын арттырады. Алайда танымға деген қажеттілікті ойлау рационалдылығының тікелей көрсеткіші деп қарастыру дұрыс емес. Терең ойлау процесі әрқашан рационалды нәтиже бермейді. Егер ойлау барысында адам иррационалды интуицияларға, эмоциялық қабылдауға немесе бейнелік ассоциацияларға сүйенсе, мұндай ойлау нәтижелері де иррационалды сипатқа ие болуы мүмкін (Epstein & Pacini, 1999 [15]; Miniard, Bhatla, Lord, Dickson, & Unnava, 1991 [16];

Танымға деген қажеттілікті зерттеудің негізгі бағыттарының бірі - әлеуметтік көзқарастар мен сенімдердің қалыптасуын түсіндіру. Зерттеулер көрсеткендей, танымға деген қажеттілігі жоғары адамдар сендіру мақсатындағы хабарламалардағы маңызды мазмұнды ақпаратты терең талдау арқылы өз көзқарастарын қалыптастыруға бейім. Ал танымға деген қажеттілігі төмен тұлғалар көбіне сыртқы, қарапайым белгілерге сүйенеді: ақпарат көзінің тартымдылығы, сенімділігі, сондай-ақ өзінің эмоционалдық күйі. Бұл тұлғалар ақпаратты терең өңдеуден гөрі, жеңіл когнитивтік стратегияларды пайдаланады. Дегенмен, кейбір жағдайларда танымға қажеттілігі төмен адамдар да ақпаратты терең талдауды жүзеге асыра алады. Мұндай жағдайларға:

- хабарламаның жеке маңыздылығы жоғары болуы;
- коммуникациялық жағдайдағы белгісіздік;
- ақпарат ұсынылатын медиа құралдарының қызығушылықты арттыруы;
- хабарламаның жеке Мен-концепциясымен үйлесімділігі;
- хабарламадағы эмоционалдық мазмұнның күшеюі сияқты факторлар жатады.

Бұл жағдайларда тұлға ақпаратты тереңірек өңдеуге ынталанып, когнитивтік күш-жігер жұмсауы ықтимал.

Танымға деген қажеттілігі жоғары адамдар ақпаратты терең өңдеу нәтижесінде берік және тұрақты көзқарастар қалыптастыруға бейім. Мұндай көзқарастардың ерекшелігі - олардың ұзақ уақыт сақталуы, өзгерістерге төзімділігі және кейінгі мінез-құлыққа айқын әсер етуі. Алайда, егер танымға деген қажеттілігі жоғары тұлғаларға олардың көзқарастары күрделі талдау емес, тек қарапайым сыртқы белгілер негізінде қалыптасқан деп айтылса, бұл олардың көзқарастарының беріктігін төмендетуі мүмкін.

Танымға деген қажеттілік оқу жетістіктерімен де байланысты. Зерттеулерде танымға қажеттілік пен мектептегі үлгерім арасында оң корреляция анықталған, ал күтілгеннен төмен нәтижелермен кері байланыс байқалады. Метааналитикалық зерттеулер де танымға қажеттіліктің академиялық табыстылықпен жүйелі түрде байланысты екенін растайды. Бірқатар зерттеулер танымға қажеттілік интеллектпен, әсіресе флюидтік интеллектпен (жаңа ақпаратты жылдам және дәл өңдеу қабілеті) оң байланыста болатынын көрсетті. Бұл құбылыс адамның өмір бойындағы өзгерістеріне де тәуелді: жасөспірімдік және ерте ересек кезеңде (шамамен 24 жасқа дейін) танымға қажеттілік арта түседі, ал 50 жастан кейін оның төмендеуі байқалады.

Танымға деген қажеттілік мотивациямен, аргументация үдерістерімен және дарындылықпен де тығыз байланысты. Әдебиеттерде танымға деген қажеттілік адамның ой еңбегін талап ететін тапсырмаларды орындауға қандай факторлар әсер ететінін анықтайтын маңызды

мотивациялық сипаттама ретінде қарастырылады. Зерттеулердің бірінде танымға деген қажеттілігі төмен қатысушылар когнитивтік күш-жігерді тек ақшалай сыйақы сияқты сыртқы ынталандыру ұсынылған жағдайда ғана жұмсағаны байқалған. Ал танымға деген қажеттілігі жоғары адамдар үшін материалдық ынталандырудың рөлі айтарлықтай маңызды болмаған - олар ойлау процесінен өздігінен қанағат алады.

Зерттеулердің айтарлықтай бөлігі ақпаратты өңдеу, аргументация және дәлелдер құрастыру ерекшеліктеріне арналған. Нәтижелер танымға деген қажеттіліктің адамның өз көзқарасын дәлелдеу қабілетінің тереңдігі мен сенімділігін болжайтынын көрсетеді. Яғни таным қажеттілігі жоғары тұлғалар күрделі аргументтерді жақсырақ талдап, неғұрлым негізді көзқарастар қалыптастыруға бейім.

Танымға деген қажеттілік тек интеллектуалдық дарындылықпен ғана емес, сонымен қатар ой еңбегінен ләззат алумен, жаңа ақпаратты игеруге деген қызығушылықпен де тығыз байланысты. Бұл көрсеткіш мотивациялық сипаттама ретінде дарындылықтың маңызды құрамдас бөлігі болуы мүмкін деген пікірлер де бар. Мысалы, Е. Мейер және әріптестері жүргізген зерттеуде оқушылардың мотивациялық ерекшеліктері – академиялық «Мен-концепциясы», оқу қызығушылықтары, мақсат қою дағдылары және танымға деген қажеттілік – арнайы дарындыларға арналған сыныптарға іріктеу үдерісіндегі рөлі зерттелген [18].

Зерттеуге бесінші сыныптың 921 оқушысы қатысқан, олардың 31%-ы дарынды балаларға арналған сыныптарда оқыған. Талдау барысында академиялық жетістіктер, когнитивтік қабілеттер, жыныс, ата-аналардың білімі сияқты қосымша айнымалылар бақылауда ұсталды.

Танымға деген қажеттілік деңгейін өлшеу үшін Качиоппо мен Петти шкаласының Германияда бейімделген жасөспірімдерге арналған нұсқасы пайдаланылды. Мысалы, шкалада: «Мен шешу тәсілін жаңаша табуды талап ететін тапсырмаларды ұнатамын» сияқты сұрақтар бар. Жауаптар бес балдық шкала бойынша берілді («мүлде келіспеймін» – «толық келісемін»).

Регрессиялық талдау танымға деген қажеттіліктің дарындылар сыныбына қабылдаудың ең күшті болжаушысы екенін көрсетті. Ол академиялық «Мен-концепциясынан», оқу қызығушылығынан және мақсат қоюдан да маңыздырақ фактор болған.

Зерттеу авторлары танымға деген қажеттілікті өлшеу оқушының кеңейтілген, күрделі оқу бағдарламасына деген қабілетін және мұқтаждығын анықтауда маңызды көрсеткіш болуы мүмкін деген қорытынды жасайды. Сонымен қатар, олар танымға жоғары қажеттілігі бар оқушылардың дарынды балаларға арналған бағдарламаларға іріктеу кезінде артықшылық алуы қажет пе деген этикалық әрі педагогикалық мәселелерді талқылау қажеттілігін атап өткен.

Танымға деген қажеттілік тұлғаның метакогнитивтік белсенділігімен тығыз байланысты психологиялық сипаттама болып табылады. Метакогниция адамның өз ойлау үдерістерін бақылауы, талдауы және бағалауы арқылы көрінеді. Зерттеулер көрсеткендей, танымға қажеттілігі жоғары тұлғалар өздерінің көзқарастарының қалыптасу себептері мен оларды өзгерту механизмдері туралы жиі ойланады. Олар ақпаратты өңдеу барысында пайда болатын ойлар мен пайымдауларды тереңірек түсініп, қабылданған шешімдер мен қалыптасқан көзқарастардың дұрыстығына жоғары сенім білдіреді [19].

Танымға деген қажеттіліктің жоғары деңгейі көзқарастардың тұрақтылығымен де байланысты. Мұндай тұлғалар белгілі бір мәселе бойынша пікірін өзгерткен жағдайда, оны жан-жақты талдау мен баламалы көзқарастарды қарастыру нәтижесінде қабылданған шешім ретінде бағалайды. Сондықтан олар жаңа көзқарастың дұрыстығына сенімді болады. Сонымен қатар сыртқы ықпалдарға сыни тұрғыдан қарап, сендіру әрекеттеріне қарсы тұра алған жағдайда өз ұстанымдарының беріктігіне деген сенімі одан әрі күшейеді.

Танымға қажеттілігі жоғары адамдар шешім қабылдау барысында әртүрлі баламаларды салыстыруға, қосымша ақпарат іздеуге және мәселені жан-жақты талдауға бейім келеді. Олар қорытынды шешім қабылдас бұрын ақпараттың жеткіліктілігіне көз жеткізуге ұмтылады. Алайда бұл қасиет әрдайым объективті және бейтарап шешім қабылдауға кепілдік бермейді. Терең ойлау мен кең көлемде ақпарат өңдеу жағдайында да адамның когнитивтік қателіктерге

ұшырауы немесе эмоциялық факторлардың ықпалымен бұрмаланған шешімдер қабылдауы мүмкін.

Зерттеулер танымға деген қажеттіліктің адамның ішкі психикалық тәжірибелерін ұғынуымен де байланысты екенін көрсетеді. Атап айтқанда, танымдық белсенділігі жоғары адамдар өздерінің түс көру тәжірибелерін тереңірек талдауға, олардың мазмұнын саналы түрде түсінуге және оған ерекше мән беруге бейім келеді. Бұл жағдай танымға деген қажеттіліктің рефлексиялық қабілеттермен және өзін-өзі тану үдерістерімен өзара байланысын көрсетеді.

Танымға деген қажеттілікті зерттеу барысында оны бағалаудың әртүрлі әдістері қолданылады. Олардың ішінде өзіндік есепке негізделген сауалнамалар ерекше орын алады. Бұл әдістер тұлғаның ішкі мотивациясын, ойлау әрекетіне қызығушылығын және когнитивтік күш жұмсауға дайындығын тікелей бағалауға мүмкіндік береді. Сондықтан танымға деген қажеттіліктің субъективті деңгейін анықтауда өзіндік есеп беру әдістері бақылаушылардың сыртқы бағалауымен қатар қолданылған жағдайда неғұрлым толық және сенімді ақпарат алуға жағдай жасайды.

Шетелдік зерттеулерде ең жиі пайдаланылатын әдістемелердің бірі – Дж. Качиоппо және оның әріптестері әзірлеген «Танымға деген қажеттілік шкаласы». Бұл шкала бірнеше модификацияда жасалып, валидтілігі мен сенімділігі көптеген зерттеулермен дәлелденген. NCS әлеуметтік қолайлылықпен, тесттік алаңдаушылықпен, жыныспен және когнитивтік стильдермен байланыссыз жұмыс істейтіні анықталған, тек тәжірибеге ашықтық қасиетімен оң корреляция көрсетеді.

Осы әдістеменің 18 сұрақтан тұратын қысқартылған нұсқасын біз қазақ тіліне аударып, С.А. Щебетенконың орыс тіліндегі бейімделген нұсқасына сүйене отырып, әлеуметтік желілер мен бланк нұсқасы арқылы респонденттерге тараттық. Аударма барысында тілдік қолайлылық, түсініктілік және түпнұсқа мазмұнның мағыналық дәлдігі сақталуына ерекше назар аударылды. Танымға деген қажеттілік тұлғааралық қатынастардың ерекшеліктеріне елеулі ықпал етеді. Зерттеулер көрсеткендей, танымға қажеттілігі жоғары адамдар дидада мен шағын топтардағы өзара әрекеттестікке белсенді қатысуға, пікірталастарға ертерек араласуға және коммуникативтік процестерде жоғары белсенділік танытуға бейім. Сонымен қатар, олар танымға қажеттілігі төмен тұлғалармен салыстырғанда қарым-қатынасты ұзақ уақыт сақтап, әңгімелесуге көбірек уақыт бөледі. Сондай-ақ танымға деген қажеттілік деңгейінің жоғары болуы әлеуметтік енжарлықтың төмендеуімен байланысты екендігі анықталған.

Сонымен қатар, танымға деген қажеттіліктің кейбір жағымсыз қырлары да кездесуі мүмкін. Атап айтқанда, мұндай тұлғалар бұрын талқыланған мәселелерге қайта оралуға бейім болып, топтық жұмыстың тиімділігін төмендетуі ықтимал. Кей жағдайларда олар өз көзқарастары мен идеяларына шамадан тыс мән беріп, басқа қатысушылардың пікірлері мен дәлелдерін ескермеуі мүмкін.

Танымға деген қажеттілік адамдардың тұлғааралық ықпал ету және сендіру стратегияларын таңдауына да әсер етеді. Жеке тұлғалар өзара әрекеттесу барысында серіктестерінің танымдық белсенділігі мен ақпаратты өңдеу ерекшеліктері туралы қалыптасқан болжамдарға сүйенеді. Зерттеулер нәтижесінде физикалық тартымдылықты қабылдау, әлеуметтік қолдау күту және тұлғааралық бағалау процестері адамның танымға деген қажеттілігі туралы қалыптасқан күтулермен байланысты екендігі анықталған. Сонымен қатар, білімді бағалау жағдайларында да танымдық белсенділікке қатысты қалыптасқан әлеуметтік күтулер бағалау нәтижелеріне ықпал етуі мүмкін.

Танымға деген қажеттілік тұлғааралық қатынастар шеңберімен ғана шектелмей, әртүрлі қолданбалы зерттеу салаларында маңызды психологиялық фактор ретінде қарастырылады. Бастапқы кезеңде бұл феномен негізінен тұтынушылық мінез-құлық контекстінде зерттелгенімен, қазіргі уақытта оның құқықтық психология, денсаулық психологиясы және мінез-құлықтық шешім қабылдау салаларындағы маңызы артып келеді. Мәселен, танымға деген қажеттілік деңгейі сот процесі барысында қабылданатын шешімдерге, топтық талқылаулардың

сипатына және шешім қабылдау ерекшеліктеріне ықпал етуі мүмкін. Сонымен қатар, бұл қасиеттің жоғары деңгейі адамның белгілі бір мінез-құлыққа қатысты когнитивтік күтулері мен нақты әрекеттері арасындағы байланысты күшейтетіні анықталған. Осыған байланысты танымға деген қажеттілік тұлғаның ақпаратты өңдеу ерекшеліктерін, әлеуметтік мінез-құлқын және шешім қабылдау процестерін түсіндіретін маңызды психологиялық конструкт ретінде қарастырылады.

Танымға деген қажеттілік жөніндегі зерттеулердің кең таралуына қарамастан, орыс тіліндегі психометриялық құралдар шектеулі болғандықтан, бастапқыда NCS-тің орысша нұсқасына жүгіндік. 2011 жылдың 25 сәуірінде www.elibrary.ru дерекқорында «танымға деген қажеттілік» кілт сөзін іздеу барысында тек Мартин, Ланг және Вонгтың (2006) Journal of Advertising журналында жарияланған мақаласының аудармасына сілтеме табылды. Scholar.google.com іздеу жүйесі бұл термин бойынша бірнеше мың нәтиже көрсеткенімен, олардың көпшілігі аталмыш психологиялық конструкцияға қатысты болмады. Сұрау нәтижесіндегі бірінші көз – Б.Г. Ананьевтің «Адам – таным нысаны» еңбегі болды.

Қазіргі қолданыста танымға деген қажеттілікті өлшейтін әдістемелердің басым бөлігі өзіндік есепке негізделген, яғни респондент өзіне қатысты сұрақтарға жауап береді. Орыс тілінде мұндай әдістемелер көп емес және қолда барлары, негізінен, ата-аналар мен педагогтарға арналған сыртқы бағалау формалары болып табылады. Танымал құралдардың қатарында В.С. Юркевичтің «Танымдық қажеттілік деңгейін анықтау» әдістемесі, сондай-ақ А.И. Савенковтың «Дарын картасы» және «Қызығушылықтар палитрасы» бар.

Шкаладағы жекелеген сұрақтарды талдай отырып, олардың «когниция» ұғымының әртүрлі аспектілерін өлшейтіні анық байқалады. NCS адамның ойлау үдерісіне қатысуға деген бейімділігін бірнеше когнитивтік қырлар арқылы бағалайды:

- Жағдайлық когниция - адам күрделі мәселелерді қарапайымдардан артық көруге бейім (мысалы, «Мен қарапайым мәселені шешкеннен гөрі, күрделі мәселені шешкенді ұнатамын»).

- Ойлау күш-жігерін жұмсауға дайындық - когнитивтік күш талап ететін тапсырмалардан қашпау, керісінше оларды орындауға ынталылық (мысалы, «Мен ақыл-ой қабілетімді нақты сынайтын іспен айналысқаннан гөрі, аз ойлануды қажет ететін нәрсені істегенді жөн көремін»; «Кейбір мақсаттарға тек айтарлықтай ой еңбегін жұмсау арқылы ғана жетуге болады деп есептеймін»).

- Когнитивтік стимулдан ләззат алу - ойлау, талдау үдерістерінен қанағат алу (мысалы, «Мен ұзақ әрі терең ойланудан ләззат аламын»; «Мен ойлау қабілетімді сынайтын тапсырмаларды таңдағанды жақсы көремін»).

- Түсінуге деген ұмтылыс - тек жауапты білумен шектелмей, құбылыстардың себептері мен механизмдерін түсінуге талпыныс (мысалы, «Көп ақыл-ой күшін қажет ететін тапсырманы орындаған соң, қанағаттанудан гөрі жеңілдік сезінемін»; «Мен мәселенің жауабынан гөрі оның неге солай болғанын түсінуге көбірек қызығамын»; «Мен үшін бір нәрсенің қалай және неге жасалатынын білу маңызды»).

Бұл сұрақтар жиынтығы NCS шкаласының когнитивтік мотивацияның көпқырлы құрылымын өлшейтінін көрсетеді. Бастапқыда бірөлшемді деп қабылданған көптеген психометриялық шкалалар кейіннен олардың құрылымында бірнеше өлшемнің бар екені анықталғаннан кейін кеңірек қолданысқа ие болып, теориялық тұрғыдан тереңірек зерттелген. Осыған байланысты біздің зерттеуіміздің маңызды мәселелерінің бірі - танымға деген қажеттілік шкаласы бірнеше мағыналы өлшемдерді қамти ма, бұл өлшемдер шкаланың түпнұсқалық және қысқартылған нұсқаларында бірдей көріне ме, әртүрлі респонденттер үлгілерінде тұрақты сақтала ма, сондай-ақ сұрақтардың формулировкасы өзгерген жағдайда (әсіресе, теріс формулировкалар қолданылғанда) өлшемдердің тұрақтылығы қаншалықты сақталатынын анықтау болып табылады. Сонымен қатар, бұл өлшемдер жарнамаға деген тұтынушы реакцияларына немесе ақпаратты қабылдау ерекшеліктеріне қандай деңгейде әсер ететіні де зерттеушілер үшін маңызды сұрақтардың бірі.

Осылайша, қазақ тіліндегі «Танымға деген қажеттілік шкаласын» әзірлеу – өзекті әрі ғылыми-практикалық маңызы жоғары міндет. Осы зерттеу шеңберінде біз NCS сауалнамасын қазақ тіліне аударып, оның ішкі үйлесімділігін бағалауды және психометриялық валидтілігін тексеруді мақсат етіп қойдық. Бұл жұмыс қазақ тілді аудиторияда когнитивтік мотивацияны зерттеуге арналған сенімді құрал қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Материалдар мен әдістер. Зерттеуімізде танымға деген қажеттілік шкаласының қысқартылған нұсқасы (Need for Cognition Scale; Cacioppo et al., 1984) қолданылды. Бұл нұсқа 18 сұрақтан тұрады, жауаптар 1-ден 5-ке дейінгі Лайкерт шкаласы бойынша бағаланды, мұнда 1 - «толығымен келіспеймін», ал 5 - «толығымен келісемін» дегенді білдіреді.

Қазақ тіліндегі NCS нұсқасы тікелей және кері аударма процедуралары арқылы әзірленді. Алдымен сауалнама мәтіні С.А. Щебетенко бейімдеген орыс тіліндегі нұсқадан алынды [11]. Негізгі дереккөз ретінде Дж. Качиоппо және әріптестерінің 2013 жылы ашық қолжетімді форматта жариялаған материалдары пайдаланылды (www.midss.ie). Орысша нұсқа қазақ тіліне аударылып, кейін кері аударма жүргізіліп, түпнұсқа мәтінмен мағыналық сәйкестігі тексерілді. Нәтижесінде бастапқы тесттің мазмұны толық сақталғаны анықталды, бұл аударманың тілдік және семантикалық сапасының жоғары деңгейде екендігін көрсетті.

Сауалнаманы әртүрлі әлеуметтік топтар арасында сынақтан өткізу үшін деректер әлеуметтік желілер арқылы ерікті түрде жиналды. Қазақша аударма барысында күнделікті қолданылатын, түсінікті сөз орамдары пайдаланылды. Сондықтан сұрақтар кең аудиторияға қолжетімді әрі түсінікті болды. Зерттеудің объектілері мен әдістері: Зерттеуге Алматы қаласының 17–55 жас аралығындағы 187 тұрғыны қатысты. Оның ішінде 83 ер адам және 104 әйел адам болды.

Кесте 1 – Зерттеуге қатысушылардың жас көрсеткіштері

Топ	N	Орташа жас	SD	Ең төменгі жас	Ең жоғары жас
Ерлер	83	23,58	8,78	18	50
Әйелдер	104	27,70	13,68	17	62
Жалпы	187	25,88	11,61	17	62

Мәліметтерді статистикалық талдау SPSS 23 бағдарламалық пакеті арқылы жүргізілді. Әрбір қатысушының жауаптары бойынша альфа-Кронбах коэффициенті есептелді. Бұл көрсеткіш сауалнамадағы әрбір тармақтың бүкіл шкалаға қатысты таралуымен салыстырылуын қамтамасыз етеді. Егер тесттің жалпы вариациясы жекелеген тармақтардың вариациясынан аз болса, онда әрбір тармақ біртекті психологиялық сипаттаманы өлшейді деп есептеледі.

Нәтижелер және талқылау. Танымға деген қажеттілік сауалнамасына жүргізілген сенімділік талдауы оның тармақтары арасындағы өзара корреляцияның жеткілікті деңгейде екенін көрсетті. Сауалнаманың ішкі келісімділігін бағалау үшін альфа-Кронбах коэффициенті қолданылды.

Кесте 2 – Танымға деген қажеттілік шкаласы бойынша сипаттамалық статистика көрсеткіштері (N=187)

Көрсеткіш	N	M	SD	Min	Max	Cronbach's α
Танымға деген қажеттілік	187	2,82	0,50	1,00	3,61	0,66

Танымға деген қажеттілік сауалнамасының сенімділігін бағалау мақсатында ішкі келісімділік талдауы жүргізілді. Нәтижелер шкала тармақтарының өзара байланысының жеткілікті деңгейде екенін көрсетті. Ішкі келісімділікті анықтау үшін Кронбахтың альфа коэффициенті

есептелді. Кесте 2-де көрсетілгендей, зерттелушілердің танымға деген қажеттілік көрсеткішінің орташа мәні $2,82 \pm 0,50$ баллды құрады. Зерттелушілердің көрсеткіштері 1,00 мен 3,61 балл аралығында өзгерді, бұл іріктеме ішінде танымға деген қажеттілік деңгейінің әртүрлі екенін көрсетеді. Шкаланың ішкі келісімділік көрсеткіші Cronbach's $\alpha = 0,66$ болды. Психологиялық зерттеулерде 0,60–0,70 аралығындағы мәндер зерттеудің ізденістік сипатында қанағаттанарлық сенімділік деңгейі ретінде қарастырылады. Сондықтан қолданылған сауалнаманың зерттеу мақсаттарына сәйкес жеткілікті психометриялық қасиеттерге ие екендігін айтуға болады.

Алынған нәтижелер респонденттердің көпшілігінде танымдық белсенділіктің орташа деңгейде екенін, алайда танымға деген қажеттілік көрсеткіштері бойынша айтарлықтай дара айырмашылықтардың байқалатынын көрсетті. Бұл зерттелушілер арасында ақпаратты іздеу, талдау және күрделі танымдық міндеттерді шешуге деген ұмтылыстың әртүрлі деңгейде қалыптасқанын білдіреді. Келесі кестеде респонденттердің жалпы балл бойынша таралуы көрсетілген. Деректердің орташа мәнге шоғырланғаны байқалады, дегенмен қатысушылардың жауап беру үлгілерінде айтарлықтай әртүрлілік бар. Бұл танымға деген қажеттілік деңгейінің респонденттер арасында гетерогенді екенін көрсетеді.

Кесте 3 – Танымға деген қажеттілік шкаласы тармақтарының сипаттамалық статистикасы (N=187)

Тармақ	N	Min	Max	M	SD
NCS_1	187	1,00	5,00	3,00	1,30
NCS_2	187	1,00	5,00	2,45	1,24
NCS_3	187	1,00	5,00	3,60	1,35
NCS_4	187	1,00	5,00	3,33	1,41
NCS_5	187	1,00	5,00	3,08	1,41
NCS_6	187	1,00	5,00	2,62	1,37
NCS_7	187	1,00	5,00	2,86	1,38
NCS_8	187	1,00	5,00	2,78	1,21
NCS_9	187	1,00	5,00	2,17	1,29
NCS_10	187	1,00	5,00	2,60	1,36
NCS_11	187	1,00	5,00	2,48	1,09
NCS_13	187	1,00	5,00	2,95	1,27
NCS_14	187	1,00	5,00	3,32	1,34
NCS_15	187	1,00	5,00	2,61	1,16
NCS_16	187	1,00	5,00	2,91	1,25

Кесте 3-те танымға деген қажеттілік шкаласының жекелеген тармақтары бойынша сипаттамалық статистика нәтижелері ұсынылған. Талдау нәтижелері респонденттердің жауаптары шкаланың барлық диапазоны бойынша таралғанын көрсетті. Орташа мәндердің 2,17 мен 3,60 аралығында ауытқуы зерттелушілердің танымдық белсенділікке, жаңа ақпаратты игеруге және интеллектуалдық күш жұмсауға деген қатынасының әртүрлі деңгейде қалыптасқанын көрсетеді.

Ең жоғары орташа көрсеткіш NCS_3 тармағында ($M = 3,60$; $SD = 1,35$) тіркелсе, ең төменгі көрсеткіш NCS_9 тармағында ($M = 2,17$; $SD = 1,29$) байқалды. Бұл нәтижелер респонденттердің кейбір танымдық белсенділік аспектілерін жоғары бағалайтынын, ал кейбір когнитивтік әрекеттерге қатысты қызығушылығы төменірек екенін көрсетеді. Стандартты ауытқу көрсеткіштерінің 1,09–1,41 аралығында болуы қатысушылар жауаптарының біркелкі еместігін және зерттелушілер арасында айқын дара айырмашылықтардың бар екенін дәлелдейді.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер танымға деген қажеттілік деңгейінің зерттелушілер арасында әртүрлі екенін, яғни аталған психологиялық конструктінің гетерогенді сипатқа ие екенін көрсетеді. Бұл тұлғалардың ақпаратты іздеуге, оны талдауға және күрделі интеллектуалдық міндеттерді шешуге деген ұмтылыстарының әртүрлі деңгейде дамығанын айғақтайды.

Танымға деген қажеттілік шкаласының (ТҚШ) психометриялық көрсеткіштерін талдау оның сенімділік деңгейінің қанағаттанарлық екенін көрсетті. Ішкі келісімділікті бағалау

нәтижесінде Кронбахтың α коэффициенті 0,66-ны құрады, бұл шкаланың зерттеу мақсаттары үшін жеткілікті сенімділік деңгейіне ие екенін білдіреді. Сонымен қатар жүргізілген талдау барысында барлық тармақтардың біртұтас факторлық құрылым қалыптастыратыны анықталды. Шкала тармақтары арасында теріс корреляциялар, төмен факторлық жүктемелер немесе регрессиялық бағалаулар байқалмады.

Зерттеу нәтижелері танымға деген қажеттілік шкаласының қазақ тіліндегі бейімделген нұсқасының сенімділігі мен жарамдылығын растайды. Кронбах α коэффициентінің орташа деңгейде болуы шкаланың психометриялық қасиеттерін қосымша зерттеулерде кеңірек іріктеулер мен күрделі факторлық модельдер негізінде одан әрі нақтылау мүмкіндігін көрсетеді.

ТҚШ бойынша алынған орташа жиынтық көрсеткіш 2,82 баллды құрады. Бұл зерттелушілердің танымға деген қажеттілігінің орташа деңгейде екенін білдіреді. Басқаша айтқанда, қатысушылардың басым бөлігінде жаңа білім алуға, ой еңбегіне және танымдық белсенділікке тұрақты, бірақ шамадан тыс емес қызығушылық байқалады.

Жекелеген тармақтар бойынша алынған айырмашылықтар когнитивтік мотивацияның әртүрлі қырларын сипаттайды. Атап айтқанда, NCS_3, NCS_4 және NCS_14 тармақтары бойынша жоғары көрсеткіштер респонденттердің күрделі мәселелерді шешуге, ойлануды талап ететін міндеттерді орындауға және интеллектуалдық белсенділікке бейімділігін көрсетеді. Ал NCS_2 және NCS_9 тармақтары бойынша төмен көрсеткіштер кейбір когнитивтік әрекеттерге қызығушылықтың салыстырмалы түрде төмен екенін аңғартады.

Алынған нәтижелер танымға деген қажеттілікті тұлғаның когнитивтік мотивациясын сипаттайтын тұрақты психологиялық конструкт ретінде қарастыратын заманауи ғылыми зерттеулердің тұжырымдарымен сәйкес келеді. Сонымен қатар зерттеу нәтижелері танымға деген қажеттілік шкаласының қазақ тіліндегі нұсқасын қазақ тілді аудитория арасында қолдануға болатын сенімді және валидті психодиагностикалық құрал ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Қорытынды. Зерттеу барысында Дж. Качиоппо мен Р. Петти әзірлеген «Танымға деген қажеттілік шкаласының» (Need for Cognition Scale, NCS) қазақ тіліндегі нұсқасы бейімделіп, оның негізгі психометриялық көрсеткіштері эмпирикалық тұрғыдан бағаланды. Аударма және кері аударма процедураларын қолдану сауалнама мазмұнының түпнұсқамен мағыналық сәйкестігін сақтауға мүмкіндік берді. Қазақ тілді респонденттер арасында жүргізілген зерттеу нәтижелері шкаланың ішкі келісімділігінің қанағаттанарлық деңгейде екенін көрсетті (Cronbach's $\alpha = 0,66$), бұл оның ғылыми зерттеулерде қолдануға жарамдылығын дәлелдейді.

Сипаттамалық статистика нәтижелері зерттелушілердің танымға деген қажеттілігі орташа деңгейде екенін көрсетті ($M = 2,82$). Тармақтар бойынша алынған көрсеткіштердің әртүрлілігі респонденттердің когнитивтік мотивация деңгейінің біркелкі емес екенін және олардың интеллектуалдық белсенділікке, ақпаратты талдауға және ой еңбегіне деген қызығушылықтарының әртүрлі дәрежеде қалыптасқанын көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері танымға деген қажеттіліктің тұлғаның когнитивтік белсенділігімен, ақпаратты өңдеу ерекшеліктерімен және интеллектуалдық міндеттерді шешуге бағытталған ішкі мотивациясымен байланысты тұрақты психологиялық конструкт екенін растайды. Сонымен қатар алынған деректер халықаралық зерттеулерде көрсетілген теориялық тұжырымдармен үйлесіп, қазақ тілді ортада осы феноменді зерттеудің өзектілігін айқындайды. Жалпы алғанда, қазақ тіліне бейімделген NCS нұсқасы когнитивтік мотивацияны, интеллектуалдық белсенділікке ұмтылысты және ойлау әрекетіне деген қызығушылықты зерттеуге арналған сенімді психодиагностикалық құрал ретінде қарастырылуы мүмкін. Аталған әдістемені психология, білім беру, әлеуметтік психология, тұлға психологиясы, нейрокогнитивтік зерттеулер және мінез-құлықтық ғылымдар салаларында қолдануға мүмкіндік бар.

Қаржыландыру туралы ақпарат: Алғыс білдіру. Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитетімен қаржыландырылды (БНҚ № BR27198099).

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Юркевич В. С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника // Вопросы психологии. – 1980. – №2. – С. 83–92.

2. Cacioppo J., Petty R. The need for cognition // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1982. – Vol. 42. – P. 206–209.
3. Henningsen D. D., Henningsen M. L. M. The effect of individual difference variables on information sharing in decision-making groups // *Human Communication Research*. – 2004. – Vol. 30. – P. 540–555.
4. Petty R. E., Briñol P., Loersch C., McCaslin M. J. The need for cognition // In: Leary M. R., Hoyle R. H. (Eds.). *Handbook of individual differences in social behavior*. – New York: Guilford Press, 2009. – P. 318–329.
5. Haugtvedt C. P., Petty R. E., Cacioppo J. T. Need for cognition and advertising: Understanding the role of personality variables in consumer behavior // *Journal of Consumer Psychology*. – 1992. – Vol. 1. – P. 239–260.
6. Petty R. E., Briñol P., Loersch C., McCaslin M. J. The need for cognition // In: Leary M. R., Hoyle R. H. (Eds.). *Handbook of individual differences in social behavior*. – New York: Guilford Press, 2009. – P. 318–329.
7. Shestowsky D., Horowitz L. M. How the Need for Cognition Scale predicts behavior in mock jury deliberations // *Law and Human Behavior*. – 2004. – Vol. 28. – P. 305–337.
8. Tidwell P. S., Sadowski C. J., Pate L. M. Relationships between need for cognition, knowledge, and verbal ability // *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. – 2000. – Vol. 134, №6. – P. 634–644.
9. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 464 с.
10. Щебетенко С. А. Психометрика русской версии шкалы потребности в познании // *Вестник Пермского университета: Философия. Психология. Социология*. – 2011. – №6. – С. 88–100
11. Богоявленская Д. Б., Cacioppo J. T., Petty R. E., Kao C. F. The efficient assessment of need for cognition // *Journal of Personality Assessment*. – 1984. – Vol. 48. – P. 306–307.
12. Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1. – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
13. Carter J. D., Hall J. A., Carney D. R., Rosip J. C. Individual differences in the acceptance of stereotyping // *Journal of Research in Personality*. – 2006. – Vol. 40. – P. 1103–1118.
14. Day E. A., Arthur W. Jr., Gettman D. Need for cognition as a predictor of complex skill acquisition // *Personality and Individual Differences*. – 2007. – Vol. 42. – No. 8. – P. 1395–1407.
15. Epstein S., Pacini R. Some basic issues regarding the dual-process theories from the perspective of cognitive-experiential self-theory // In: Chaiken S., Trope Y. (Eds.). *Dual process theories in social psychology*. – New York: Guilford Press, 1999. – P. 462–482.
16. Miniard P., Bhatla S., Lord K. R., Dickson P. R., Unnava H. R. Picture-based persuasion processes and the moderating role of involvement // *Journal of Consumer Research*. – 1991. – Vol. 18. – P. 92–107.
17. Virdine J. I., Simmons V. N., Brandon T. H. Construction of smoking-relevant risk perception among college students: The influence of need for cognition and message content // *Journal of Applied Social Psychology*. – 2007. – Vol. 37. – P. 91–114
18. Meier E., Vogt C., Preckel F. Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition // *Learning and Individual Differences*. – 2014. – Vol. 33. – P. 39–46.
19. Petty R. E., Tormala Z. L., Rucker D. D. Resisting persuasion by counterarguing: An attitude strength perspective // In: Jost J. T., Banaji M. R., Prentice D. A. (Eds.). *Perspectivism in social psychology*. – Washington, DC: APA, 2004. – P. 37–51.

References

1. Yurkevich V. S. Razvitie nachalnyh urovnej poznavatelnoy potrebnosti u shkolnika // *Voprosy psihologii*. – 1980. – №2. – S. 83–92.
2. Cacioppo J., Petty R. The need for cognition // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1982. – Vol. 42. – R. 206–209.
3. Henningsen D. D., Henningsen M. L. M. The effect of individual difference variables on information sharing in decision-making groups // *Human Communication Research*. – 2004. – Vol. 30. – R. 540–555.
4. Petty R. E., Brinol P., Loersch C., McCaslin M. J. The need for cognition // In: Leary M. R., Hoyle R. H. (Eds.). *Handbook of individual differences in social behavior*. – New York: Guilford Press, 2009. – R. 318–329.
5. Haugtvedt C. P., Petty R. E., Cacioppo J. T. Need for cognition and advertising: Understanding the role of personality variables in consumer behavior // *Journal of Consumer Psychology*. – 1992. – Vol. 1. – R. 239–260.

6. Petty R. E., Brinol P., Loersch C., McCaslin M. J. The need for cognition // In: Leary M. R., Hoyle R. H. (Eds.). *Handbook of individual differences in social behavior*. – New York: Guilford Press, 2009. – R. 318–329.
7. Shestowsky D., Horowitz L. M. How the Need for Cognition Scale predicts behavior in mock jury deliberations // *Law and Human Behavior*. – 2004. – Vol. 28. – R. 305–337.
8. Tidwell P. S., Sadowski C. J., Pate L. M. Relationships between need for cognition, knowledge, and verbal ability // *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. – 2000. – Vol. 134, №6. – P. 634–644.
9. Ushakov D. V. *Psihologiya intellekta i odarennosti*. – M.: Institut psihologii RAN, 2011. – 464 c.
10. Shebetenko S. A. *Psihometrika russkoj versii shkaly potrebnosti v poznanii* // *Vestnik Permskogo universiteta: Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. – 2011. – №6. – S. 88–100.
11. Cacioppo J. T., Petty R. E., Kao C. F. The efficient assessment of need for cognition // *Journal of Personality Assessment*. – 1984. – Vol. 48. – R. 306–307.
12. Bogoyavlenskaya M. E. *Psihologiya odarennosti: ponyatie, vidy, problemy*. Vyp. 1. – M.: MIOO, 2005. – 176 s.
13. Carter J. D., Hall J. A., Carney D. R., Rosip J. C. Individual differences in the acceptance of stereotyping // *Journal of Research in Personality*. – 2006. – Vol. 40. – R. 1103–1118.
14. Day E. A., Arthur W. Jr., Gettman D. Need for cognition as a predictor of complex skill acquisition // *Personality and Individual Differences*. – 2007. – Vol. 42. – No. 8. – P. 1395–1407.
15. Epstein S., Pacini R. Some basic issues regarding the dual-process theories from the perspective of cognitive-experiential self-theory // In: Chaiken S., Trope Y. (Eds.). *Dual process theories in social psychology*. – New York: Guilford Press, 1999. – R. 462–482.
16. Miniard P., Bhatla S., Lord K. R., Dickson P. R., Unnava H. R. Picture-based persuasion processes and the moderating role of involvement // *Journal of Consumer Research*. – 1991. – Vol. 18. – R. 92–107.
17. Virdine J. I., Simmons V. N., Brandon T. H. Construction of smoking-relevant risk perception among college students: The influence of need for cognition and message content // *Journal of Applied Social Psychology*. – 2007. – Vol. 37. – R. 91–114.
18. Meier E., Vogt C., Preckel F. Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition // *Learning and Individual Differences*. – 2014. – Vol. 33. – R. 39–46.
19. Petty R. E., Tormala Z. L., Rucker D. D. Resisting persuasion by counterarguing: An attitude strength perspective // In: Jost J. T., Banaji M. R., Prentice D. A. (Eds.). *Perspectivism in social psychology*. – Washington, DC: APA, 2004. – R. 37–51.

Авторлар туралы мәлімет:

Борбасова Г.Н. – хат-хабар авторы, PhD, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: gulnur840401@gmail.com

Камзанова А.Т. – PhD, биофизика, биомедицина және нейроғылым кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: kamzanova.altynkul@kaznu.kz

Жолдасова М.К. – PhD, Ми институтының ғылыми қызметкері, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: zholdassova@kaznu.kz

Кустубаева А.М. – биология ғылымдарының кандидаты, профессор, биофизика, биомедицина және нейроғылым кафедрасының меңгерушісі, Ми институтының директоры, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: almkusto@kaznu.kz

Сведения об авторах:

Борбасова Г.Н. – автор для корреспонденции, PhD, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: gulnur840401@gmail.com

Камзанова А.Т. – PhD, старший преподаватель кафедры биофизики, биомедицины и нейронаук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: kamzanova.altynkul@kaznu.kz

Жолдасова М.К. – PhD, научный сотрудник Института мозга, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: zholdassova@kaznu.kz

Кустубаева А.М. – кандидат биологических наук, профессор, заведующая кафедрой биофизики, биомедицины и нейронаук, директор Института мозга, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: almkusto@kaznu.kz

Information about the Authors:

Borbasova G.N. – corresponding author, PhD, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gulnur840401@gmail.com

Kamzanova A.T. – PhD, Senior Lecturer, Department of Biophysics, Biomedicine and Neuroscience, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kamzanova.altynqul@kaznu.kz

Zholdassova M.K. – PhD, Research Fellow, Brain Institute, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zholdassova@kaznu.kz

Kustubayeva A.M. – Candidate of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Biophysics, Biomedicine and Neuroscience, Director of the Brain Institute, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: almkusto@kaznu.kz

MPHTI: 15.41.39

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.003>

Imansydykova N.Zh.^{*1}  Zholdasbekova B.²  Ibragim Kairat² 

¹Turan University, Almaty Kazakhstan

²Шымкент университеті, Almaty Kazakhstan

Individual style qualities of a personality as predictors of life success

Abstract

In a dynamically changing modern society, the problem of personal success in life is becoming particularly relevant. Socio-economic instability, increasing demands for professional and personal self-realization, as well as increased competition in all spheres of life necessitate the search for factors contributing to achieving sustainable life success. In this regard, the psychological determinants of success are of particular interest, among which the individual stylistic qualities of a personality attract increasing attention of researchers. The concept of life success is multidimensional and is interpreted ambiguously in the scientific literature. In a number of studies, it is considered through the prism of objective indicators professional achievements, social status, income level, academic success. Other works focus on subjective criteria such as life satisfaction, a sense of self-fulfillment, subjective well-being, and matching life outcomes to personal values and goals. Modern approaches increasingly emphasize the need to integrate objective and subjective parameters of life success, which requires an in-depth analysis of the personal mechanisms that ensure its achievement. One of these mechanisms is the individual stylistic qualities of a personality, which are understood as stable ways of organizing activities, thinking, behavior, and emotional response. This group of characteristics includes cognitive styles, self-regulation styles, communicative and behavioral styles, decision-making features, and coping strategies. Unlike relatively stable personality traits, stylistic qualities have greater contextual sensitivity and functional orientation, which allows them to be considered as important predictors of adaptation and efficiency of life in various fields.

Keywords: life success, self-regulation, style qualities, behavioral styles.

Имансыдықова Н.Ж.^{1*}, Жолдасбекова Б.С.², Ибрагим Қ.Ә.²

¹Туран университеті, Алматы, Қазақстан

²Шымкент университеті, Алматы. Қазақстан

Жеке тұлғаның жеке стиль қасиеттері өмірдегі сәттіліктің предикторы ретінде

Аңдатпа

Динамикалық өзгеріп отыратын қазіргі қоғам жағдайында жеке тұлғаның өмірлік жетістігі мәселесі ерекше өзектілікке ие болады. Әлеуметтік-экономикалық тұрақсыздық, кәсіби және жеке өзін-өзі жүзеге асыруға қойылатын талаптардың өсуі, сондай-ақ өмірдің барлық салаларында бәсекелестіктің күшеюі тұрақты өмірлік жетістікке жетуге ықпал ететін факторларды іздеуді қажет етеді. Осыған байланысты сәттіліктің психологиялық детерминанттары ерекше қызығушылық тудырады, олардың арасында жеке тұлғаның жеке стильдік қасиеттері зерттеушілердің назарын көбірек аударады.

Өмірлік жетістік ұғымы көп өлшемді және ғылыми әдебиеттерде екіұшты түсіндіріледі. Бірқатар зерттеулерде ол объективті көрсеткіштердің объективі арқылы қарастырылады — кәсіби жетістіктер, әлеуметтік мәртебе, табыс деңгейі, академиялық жетістік. Басқа жұмыстарда өмірге қанағаттану, өзін-өзі тану сезімі, субъективті әл-ауқат және өмірлік нәтижелердің жеке құндылықтар мен мақсаттарға сәйкестігі сияқты субъективті критерийлерге баса назар аударылады. Қазіргі заманғы тәсілдер өмірлік табыстың объективті және субъективті параметрлерін интеграциялау қажеттілігін көбірек атап көрсетеді, бұл оған қол жеткізуді қамтамасыз ететін жеке механизмдерді терең талдауды қажет етеді.

Осындай тетіктердің бірі-жеке тұлғаның жеке стильдік қасиеттері, олар іс-әрекетті, ойлауды, мінез-құлықты және эмоционалды реакцияны ұйымдастырудың тұрақты тәсілдерін білдіреді. Бұл сипаттамалар тобына когнитивті стильдер, өзін-өзі реттеу стильдері, коммуникативті және мінез-құлық стильдері, шешім қабылдау ерекшеліктері және көшіру стратегиялары кіреді. Салыстырмалы түрде тұрақты жеке қасиеттерден айырмашылығы, стиль қасиеттері контексттік сезімталдық пен функционалдық фокусқа ие, бұл оларды әртүрлі салалардағы бейімделу мен өмір тиімділігінің маңызды болжаушылары ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: өмірлік жетістік, өзін-өзі реттеу, стиль қасиеттері, мінез-құлық стильдері.

Имансыдықова Н.Ж.,^{1*} Жолдасбекова Б.С.,² Ибрагим Қ.Ә.²

¹Университет Туран, Алматы. Қазақстан

²Шымкент университеті, Алматы. Қазақстан

Индивидуально-стилевые качества личности как предикторы жизненного успеха

Аннотация

В условиях динамично изменяющегося современного общества проблема жизненного успеха личности приобретает особую актуальность. Социально-экономическая нестабильность, рост требований к профессиональной и личностной самореализации, а также усиление конкуренции во всех сферах жизни обуславливают необходимость поиска факторов, способствующих достижению устойчивого жизненного успеха. В этой связи особый интерес представляют психологические детерминанты успеха, среди которых все большее внимание исследователей привлекают индивидуальные стилевые качества личности. Понятие жизненного успеха является многомерным и интерпретируется в научной литературе неоднозначно. В ряде исследований он рассматривается через призму объективных показателей — профессиональных достижений, социального статуса, уровня дохода, академической успешности. В других работах акцент делается на субъективных критериях, таких как удовлетворенность жизнью, ощущение самореализации, субъективное благополучие и соответствие жизненных результатов личным ценностям и целям. Современные подходы все чаще подчеркивают необходимость интеграции объективных и субъективных параметров

жизненного успеха, что требует углубленного анализа личностных механизмов, обеспечивающих его достижение. Одним из таких механизмов выступают индивидуальные стилевые качества личности, под которыми понимаются устойчивые способы организации деятельности, мышления, поведения и эмоционального реагирования. К данной группе характеристик относят когнитивные стили, стили саморегуляции, коммуникативные и поведенческие стили, особенности принятия решений и coping-стратегии. В отличие от относительно стабильных черт личности, стилевые качества обладают большей контекстуальной чувствительностью и функциональной направленностью, что позволяет рассматривать их как важные предикторы адаптации и эффективности жизнедеятельности в различных сферах.

Ключевые слова: жизненный успех, саморегуляция, стилевые качества, поведенческие стили.

Introduction. The relevance of studying individual stylistic qualities of a personality as predictors of life success is also due to the fact that they largely determine the ways a person interacts with the social environment, the nature of setting and achieving goals, the specifics of overcoming difficulties and the level of psychological stability. Stylistic characteristics act as a kind of "mediator" between personal potential and real life results, ensuring the transformation of internal resources into socially and subjectively significant achievements [1].

Despite the existence of a significant number of studies devoted to individual personality style parameters, the problem of their complex analysis in the context of life success remains insufficiently developed. Most of the work focuses either on the study of individual cognitive or regulatory styles, or on the analysis of success in narrow fields (professional, educational), which limits the possibility of a holistic understanding of this phenomenon. In addition, there is a lack of empirical research aimed at identifying the predictive significance of personality style qualities in relation to various components of life success.

Thus, addressing the problem of individual stylistic qualities of a personality as predictors of life success seems to be theoretically and practically significant. The study of this issue makes it possible not only to deepen understanding of the psychological foundations of successful life, but also to create a scientific basis for the development of psychological support programs aimed at developing effective style strategies and increasing the level of personal success in life [2].

Main points. Individual stylistic qualities of a personality are stable ways of organizing mental activity, manifested in the peculiarities of thinking, behavior, emotional response and self-regulation of activity. Unlike basic personality traits, stylistic characteristics are functional in nature and reflect how a person realizes his potential in specific life situations. They are formed at the junction of the innate features of the nervous system, individual experience and the requirements of the social environment, ensuring the adaptation of the subject to the conditions of life. In the structure of personality, stylistic qualities occupy an intermediate position between temperamental and characterological properties, on the one hand, and socially conditioned forms of behavior, on the other. This allows us to consider them as relatively stable, but at the same time amenable to development and correction of psychological education, which significantly increases their applied importance in the context of life success [3].

Life success is a complex, integrative construct that includes both objective and subjective indicators. Objective parameters of life success include social status, professional achievements, level of material well-being, educational and career growth. The subjective dimension of life success is associated with a sense of life satisfaction, subjective well-being, an experience of meaningfulness of life and the correspondence of the achieved results to personally significant goals and values.

Modern psychological research emphasizes that objective achievements alone do not guarantee a subjective experience of success. In this regard, life success is considered as a result of the consistency of external achievements and an inner sense of self-realization, which is directly related to individual stylistic personality traits.

Cognitive styles reflect individual ways of processing information, making decisions, and solving problematic problems. Such characteristics as reflexivity — impulsivity, analyticity — synthetics, flexibility of thinking, tolerance to uncertainty, have a significant impact on the success of a personality in professional, educational and social spheres [4].

Individuals with marked cognitive flexibility and reflexivity tend to demonstrate a higher ability to strategically plan, adapt to changing conditions, and make informed decisions, which increases the likelihood of achieving sustainable life success. At the same time, rigid cognitive styles can limit the variability of behavior and reduce the adaptive potential of a person.

Materials and methods The methodological basis of the research is based on the fundamental principles of Russian and foreign personality psychology, the psychology of the life path and the systematic analysis of mental phenomena. The work uses complex, systematic and personal-activity approaches, which make it possible to explain the life success of a personality as a result of the interaction of individual stylistic qualities and the conditions of the social environment.

The key methodological principle of the research is a systematic approach, in which individual style qualities of a personality are considered as an integral, hierarchically organized system of interrelated components (cognitive, regulatory, communicative and coping styles). In this case, life success is interpreted as an integral result of the functioning of this system, and not as a consequence of the isolated impact of individual psychological characteristics [5].

The personality-activity approach allows us to consider the stylistic qualities of a personality in the context of an active life position of the subject. Within the framework of this approach, a person acts as an active subject of life, independently determining goals, ways to achieve them, and strategies for overcoming difficulties. At the same time, individual style qualities are interpreted as ways of realizing personal potential in activities and social interaction, which determines their predictive significance in relation to life success.

The subjective approach is of great methodological importance in the study, according to which life success is understood as the result of a conscious and responsible attitude of a person towards his own life path. The stylistic qualities of a personality are considered as a manifestation of subjectivity, reflecting a person's ability to self-regulate, reflect, and constructively transform life circumstances [6]. The methodological basis of the research is also the provisions of the theory of individuality developed in the works of B.G. Ananyev, according to which individuality is an integration of biological, psychological and social properties of a person. Within the framework of this theory, the stylistic qualities of a personality are interpreted as a system-forming component of individuality, ensuring the integrity and stability of a life strategy.

The research is based on the concepts of stylistic regulation of activity and conscious self-regulation of behavior (V.I. Morosanova), according to which individual styles of self-regulation act as the most important psychological resource of success in various spheres of life.

These provisions allow us to consider regulatory stylistic qualities as significant predictors of life success. The methodological basis of the study is also complemented by the provisions of the cognitive approach, in which cognitive styles are interpreted as sustainable ways of processing information and making decisions that affect the effectiveness of personal adaptation to the uncertainty and complexity of the modern social environment.

Thus, the methodological basis of the research is interdisciplinary and integrative, which provides a holistic understanding of individual stylistic qualities of personality as predictors of life success and creates theoretical prerequisites for an empirical analysis of this problem [7].

Results and discussion To diagnose the stylistic features of personality self-regulation, the study used a questionnaire for assessing the ability to self-regulate (SRQ), developed by Ch. By Carver and M. Shyer. The methodology is based on the theoretical provisions of the model of self-regulation of behavior, which considers a person as an active subject capable of goal-setting, control and correction

of their own activities. The SRQ questionnaire is aimed at assessing a person's overall ability to self-regulate and reflects individual differences in the ability to manage their own behavior in the process of achieving goals. In this concept, self-regulation is understood as a cyclical process that includes setting goals, planning actions, monitoring their implementation, evaluating results, and correcting behavior when deviations occur.

The structure and diagnostic capabilities of the technique. The questionnaire includes statements reflecting various aspects of self-regulatory behavior, such as: the ability to consciously set goals; planning and sequence of actions; control over your own behavior; sustainability in achieving goals; the ability to adjust actions in case of failure; responsibility for the results of their own activities [8].

Respondents are asked to assess the degree of agreement with each statement, which allows them to obtain an integral indicator of the overall ability to self-regulate. High indicators indicate the formation of regulatory mechanisms, while low indicators indicate difficulties in managing one's own behavior and achieving goals. Quantitative analysis of the results of the SRQ questionnaire The quantitative analysis of the data obtained using the Self-Regulation Questionnaire (SRQ) by C. Carver and M. Shyer was aimed at identifying the level of formation of self-regulatory processes in the subjects. Descriptive statistics methods were used to process the data: calculation of averages (M), standard deviations (SD), minimum and maximum values, as well as the distribution of subjects by levels of self-regulation ability.

Interpretation of levels of self-regulation ability High level of self-regulation.

Respondents with high scores on the SRQ questionnaire are characterized by a pronounced ability to consciously manage their behavior.

They usually demonstrate a clear understanding of their goals, are able to plan actions and consistently implement their planned strategies. They are characterized by a high degree of responsibility for their own decisions and performance. Individuals with a high level of self-regulation are resistant to external and internal distractions, are able to remain motivated when faced with difficulties and flexibly adjust their behavior in changing conditions.

In the context of life success, this level of self-regulation is an important psychological resource that helps achieve both objective and subjective success rates.

The average level of self-regulation. The average level of self-regulation is characterized by relatively well-formed but unstable regulatory mechanisms. Respondents in this group are able to set goals and plan activities, but their behavior may be inconsistent and dependent on external circumstances. In situations of increased complexity or uncertainty, such subjects may have difficulty maintaining self-control and completing their tasks.

Nevertheless, if they have external support or additional motivation, they are able to demonstrate a sufficiently high level of efficiency. In the context of life success, this level of self-regulation can ensure situational success, but it does not always guarantee sustainable long-term achievements.

Low level of self-regulation. Low indicators on the SRQ questionnaire indicate an insufficient formation of self-regulatory processes. Individuals with this level have difficulty setting goals, planning activities, and controlling their own behavior.

They are characterized by impulsivity, reduced resistance to frustration, and a tendency to delay decision-making. In the context of the need for independent choice and responsibility for the results, such respondents often demonstrate insecurity and avoidant behavior. In the context of life success, a low level of self-regulation can be a risk factor limiting the possibilities of personal self-realization and achieving meaningful life goals.

Table 1. Descriptive statistics of indicators of self-regulation ability (SRQ)

Indicator	Minimum	Maximum	Average value (M)	Standard

				Deviation (SD)
Overall score on SRQ	42	78	61,4	8,7

Note: the higher the value of the overall SRQ score, the higher the level of self-regulation ability of the individual. The obtained average value ($M = 61.4$) indicates the average level of formation of self-regulatory processes in the sample under study. The value of the standard deviation ($SD = 8.7$) indicates a moderate variability in self-regulation indicators, which reflects the presence of individual differences in the stylistic features of behavior regulation.

Table 2. Distribution of subjects by levels of self-regulation ability (SRQ)

The level of self-regulation ability	Score range	Number of people (n)	Percentage (%)
Low level	≤ 52	12	20 %
The average level	53–69	29	48 %
High level	≥ 70	19	32 %
Total	-	60	100 %

An analysis of the distribution of subjects by levels of self-regulation ability shows that the largest proportion of respondents is characterized by an average level of self-regulation (48%), which indicates the presence of basic regulatory mechanisms with insufficient stability. A high level of self-regulation was found in 32% of the subjects, which indicates a pronounced ability to consciously manage their own behavior and activities. A low level of self-regulation was recorded in 20% of the study participants, reflecting the lack of formation of goal-setting, planning and behavior control processes.

Quantitative inference using the SRQ method. The results of the quantitative analysis indicate that the ability to self-regulate in the study sample is represented mainly at an average level with pronounced interindividual variability. These indicators confirm the importance of self-regulation as a stylistic quality of personality, potentially acting as a predictor of life success and efficiency of life activity [9].

Table 3. Correlations of the ability to self-regulate (SRQ) with indicators of life success

Indicators	Overall SRQ score
Subjective assessment of life success	0,52**
Life satisfaction	0,47**
Professional / social self-realization	0,58**

Note: $p < 0.01$ is a statistically significant relationship.

The results of the correlation analysis show the presence of moderate positive statistically significant associations between the ability to self-regulate and all the studied indicators of life success. The closest relationship was found between the overall score on the SRQ questionnaire and the indicator of professional (social) self-realization ($r = 0.58$; $p < 0.01$), which indicates the important role of self-regulatory processes in achieving sustainable life results.

Regression analysis of the ability to self-regulate as a predictor of life success. To determine the predictive significance of the ability to self-regulate, a one-factor linear regression analysis was performed, in which the overall score on the SRQ questionnaire was considered as an independent variable, and the integral indicator of life success was considered as a dependent variable.

Table 4. Regression analysis results (SRQ as a predictor of life success)

Indicator	Meaning
R	0.59
R ²	0.35
Adjusted R ²	0.33
β (the beta coefficient)	0.59
T	5,12**
P	$\leq 0,01$

The results obtained indicate that the ability to self-regulate is a statistically significant predictor of a person's life success. The value of the coefficient of determination ($R^2 = 0.35$) indicates that about 35% of the variability of life success is explained by the level of formation of self-regulatory processes. The high value of the standardized coefficient β ($\beta = 0.59$; $p < 0.01$) confirms the significant contribution of the ability to self-regulate in predicting life success, which allows us to consider it as one of the key stylistic factors of successful life.

Quantitative conclusion based on the results of the analysis. The quantitative analysis showed that the ability to self-regulate, measured using the SRQ questionnaire, has pronounced statistically significant associations with indicators of life success and has a high predictive potential [10].

The data obtained empirically confirm the position that the stylistic features of self-regulation are an important psychological resource for achieving personal success in life.

Conclusion The conducted research was aimed at studying individual stylistic qualities of a personality as predictors of life success. Within the framework of the theoretical analysis, life success was considered as a multidimensional psychological phenomenon, including objective indicators of social and professional fulfillment, as well as subjective components reflecting life satisfaction and personal self-realization. In the course of the empirical study, special attention was paid to the analysis of the stylistic features of personality self-regulation, diagnosed using the questionnaire for assessing the ability to self-regulation (SRQ) by C. Carver and M. Shyer. The results of the quantitative analysis showed that the ability to self-regulate in the study sample as a whole is represented at an average level with pronounced interindividual variability, which indicates differences in the degree of formation of the regulatory mechanisms of personality.

Correlation analysis revealed the presence of stable positive links between the level of self-regulation ability and key indicators of life success, including a subjective assessment of success, life satisfaction and professional (social) self-realization. The results of the regression analysis confirmed the predictive significance of the ability to self-regulate, showing that this style parameter makes a significant contribution to explaining the variability of a person's life success. The data obtained empirically confirm the hypothesis that individual stylistic qualities of a personality, in particular the stylistic features of self-regulation, are significant psychological predictors of life success. Self-regulation provides conscious goal setting, planning and control of behavior, as well as flexibility in overcoming life difficulties, which contributes to the sustainable realization of life goals and the subjective experience of success.

The practical significance of the research results lies in the possibility of their use in psychological counseling, coaching, career guidance and personal development programs. Taking into account individual stylistic features of self-regulation allows us to develop targeted psychological and developmental programs focused on the formation of effective behavior management strategies and improving the level of personal success in life.

The prospects for further research are related to the expansion of the range of analyzed stylistic personality traits, the inclusion of cognitive, communicative and coping styles, as well as the conduct of longitudinal studies that allow us to trace the dynamics of the influence of stylistic characteristics on life success at various stages of the life path.

List of used literature:

1. Бюттнер М. Психология успеха: Как личные качества влияют на достижения. -2014. - М: Аспект Пресс. 170 с.
2. Голланд Дж. Л. Профессиональное направление: теория и практика. - 1997 Санкт-Петербург: Питер. – 98 с.
3. Райгар Н.С. Стратегии успешного мышления: Анализ личностных характеристик. 2015. - Рига: Издательство «Знание». 68 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального выбора и личностные качества. – 2004. Москва: Норма. - 85 с.
5. Леонтьев Д.А. (2013). Личностные качества и их влияние на профессиональный успех. – 2013. Москва: Издательство РГПУ. – 180 с.
6. Мерфи Г. Эмоциональный интеллект как преддиктор успеха. – 2016. Москва: Высшая школа экономики. – 155 с.
7. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. GRIT: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), - 2016 1087–1101.
8. Roberts B. W., Mroczek D. Personality Trait Development in Childhood and Adolescence: A Review of Recent Research. *Psychological Bulletin*, 134(2), - 2008. - 144–162.
9. Seligman, M. E. P. *The Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press. – 2008. – 156.
10. Heslin, P. A., & Vandewalle, D. Managerial Career Development: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*, 37(1), - 2011. 145-174.

References:

1. Byuttner M. Psihologiya uspeha: Kak lichnye kachestva vliyayut na dostizheniya. -2014. - М: Aspekt Press. 170 s.
2. Golland Dzh. L. Professionalnoe napravlenie: teoriya i praktika. - 1997Sankt-Peterburg: Piter. – 98 s.
3. Rajgar N.S. Strategii uspehnogo myshleniya: Analiz lichnostnyh harakteristik. 2015. - Riga: Izdatelstvo «Znanie». 68 s.
4. Klimov E.A. Psihologiya professionalnogo vybora i lichnostnye kachestva. – 2004. Moskva: Norma. - 85 s.
5. Leontev D.A. (2013). Lichnostnye kachestva i ih vliyanie na professionalnyj uspeh. – 2013. Moskva: Izdatelstvo RGPU. – 180 s.
6. Merfi G. Emocionalnyj intellekt kak preddiktor uspeha. – 2016. Moskva: Vysshaya shkola ekonomiki. – 155 s.
7. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. GRIT: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), - 2016 1087–1101.
8. Roberts B. W., Mroczek D. Personality Trait Development in Childhood and Adolescence: A Review of Recent Research. *Psychological Bulletin*, 134(2), - 2008. - 144–162.
9. Seligman, M. E. P. *The Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press. – 2008. – 156.
10. Heslin, P. A., & Vandewalle, D. Managerial Career Development: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*, 37(1), - 2011. 145-174.

Information about the Authors:

Nurgul Zh. Imansydykova – Second-Year Doctoral Student in the Educational Program “Psychology”, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: ndi_26@mail.ru

Bibigul S. Zholdasbekova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Shymkent University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: bibigul_230868@mail.ru

Kairat A. Ibragim – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy, Shymkent University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: kairat.ibragim@mail.ru

Авторлар туралы мәліметтер:

Имансыдықова Нұргүл Жайлауқызы – Тұран университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының 2-курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: ndi_26@mail.ru

Жолдасбекова Бибігүл Сабырбекқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Шымкент университетінің «Педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: bibigul_230868@mail.ru

Ибрагим Қайрат Әменұлы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Шымкент университетінің «Педагогика» кафедрасының меңгерушісі, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: kairat.ibragim@mail.ru

Сведения об авторах:

Имансыдықова Нургул Жайлауовна – докторант 2-го курса образовательной программы «Психология» Университета Туран, г. Алматы, Казахстан. E-mail: ndi_26@mail.ru

Жолдасбекова Бибикуль Сабырбековна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Педагогика» Шымкентского университета, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: bibigul_230868@mail.ru

Ибрагим Кайрат Аменұлы – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Педагогика» Шымкентского университета, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: kairat.ibragim@mail.ru

FTAMP 15.21.11

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.004>

Т.М. Омашева^{1*} , А.Р. Мандыкаева¹ 

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

* e-mail: tolganai-tom@mail.ru

Тұлғаның қабылдауы мен психологиялық әл-ауқатына Барнум эффектісінің әсері

Аңдатпа

Мақалада тұлғаның қабылдауы мен психологиялық әл-ауқатына Барнум эффектісінің ықпалы қарастырылады. Барнум эффектісі адамның өзіне бағытталған жалпыланған және нақты емес сипаттамаларды жеке басына дәл сәйкес келеді деп қабылдау бейімділігін білдіреді. Зерттеудің мақсаты – Барнум эффектісінің тұлғаның өзін-өзі қабылдауына, «Мен» тұжырымдамасына және психологиялық әл-ауқат көрсеткіштеріне ықпалын теориялық және эмпирикалық тұрғыдан талдау. Зерттеуге Қазақстанның жоғары оқу орындарында білім алатын 20–22 жас аралығындағы 70 студент қатысты. Зерттеу барысында К. Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» әдістемесі қолданылды. Нәтижелер студенттердің өзін-өзі қабылдау, тұлғалық өсу, автономия, өмірлік мақсаттар және қоршаған ортаны басқару көрсеткіштері бойынша салыстырмалы түрде жоғары деңгейге ие екенін көрсетті. Сонымен қатар, тұлғаның өзін қабылдау ерекшеліктері мен психологиялық әл-ауқаты арасында өзара байланыс бар екендігі анықталды. Барнум эффектісі адамның өзі туралы ақпаратты қабылдауына әсер етіп, тұлғалық бағалаулардың қалыптасуына ықпал ететіні дәлелденді. Зерттеу нәтижелері тұлғаның психологиялық әл-ауқатын сақтау мен нығайтуда сыни ойлау дағдыларын дамыту және өзіндік рефлексияны жетілдірудің маңыздылығын көрсетеді.

Түйін сөздер: тұлғаны қабылдау, Барнум эффектісі, психологиялық әл-ауқат, өзін-өзі қабылдау, «Мен» тұжырымдамасы, тұлғалық өсу, студент жастар.

Омашева Т.М.^{1*}, А.Р. Мандыкаева¹

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

* e-mail: tolganai-tom@mail.ru

Влияние эффекта Барнума на восприятие и психологическое благополучие личности

Аннотация

В статье рассматривается влияние эффекта Барнума на восприятие личности и её психологическое благополучие. Эффект Барнума проявляется в склонности человека воспринимать обобщённые и неопределённые характеристики как точное описание собственной личности. Цель исследования заключается в теоретическом и эмпирическом анализе влияния данного феномена на самовосприятие, Я-концепцию и показатели психологического благополучия личности. В исследовании приняли участие 70 студентов высших учебных заведений Казахстана в возрасте от 20 до 22 лет. В качестве диагностического инструмента использовалась Шкала психологического благополучия К. Рифф. Полученные результаты свидетельствуют о сравнительно высоком уровне показателей само принятия, личностного роста, автономии, жизненных целей и управления окружающей средой. Выявлена взаимосвязь между особенностями самовосприятия личности и уровнем её психологического благополучия. Установлено, что эффект Барнума оказывает влияние на интерпретацию информации о себе и формирование личностных оценок. Результаты исследования подчёркивают значимость развития критического мышления и рефлексивных способностей для поддержания психологического благополучия личности.

Ключевые слова: восприятие личности, эффект Барнума, психологическое благополучие, самовосприятие, Я-концепция, личностный рост, студенческая молодёжь.

Omasheva T.M.^{1*}, Mandykayeva A.R.¹

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

The influence of the Barnum effect on the perception and psychological well-being of the individual

Abstract

The article examines the influence of the Barnum effect on personality perception and psychological well-being. The Barnum effect refers to an individual's tendency to perceive vague and generalized personality descriptions as highly accurate and personally relevant. The purpose of the study is to provide a theoretical and empirical analysis of the impact of this phenomenon on self-perception, self-concept, and psychological well-being. The sample consisted of 70 university students from Kazakhstan aged 20–22 years. Carol Ryff's Psychological Well-Being Scale was used as the primary research instrument. The findings demonstrated relatively high levels of self-acceptance, personal growth, autonomy, purpose in life, and environmental mastery among the participants. A significant relationship was identified between self-perception characteristics and psychological well-being indicators. The results suggest that the Barnum effect influences the interpretation of self-related information and contributes to the formation of personal evaluations. The study highlights the importance of developing critical thinking and reflective abilities to maintain and enhance psychological well-being.

Keywords: personality perception, Barnum effect, psychological well-being, self-perception, self-concept, personal growth, university students.

Кіріспе. Тұлғаны қабылдау – адамның жеке ерекшеліктерін, мотивтерін, мінез-құлқын және әлеуметтік қасиеттерін тану мен бағалауды қамтитын күрделі психологиялық процесс. Қабылдау үдерісі көбінесе есте сақтау, ойлау және эмоциялық тәжірибе механизмдері арқылы

жүзеге асып, субъективті бұрмалануларға ұшырауы мүмкін. Сондықтан тұлға туралы пікір қалыптастыру оның мінез-құлқы мен әрекеттерін бақылау негізінде жүзеге асады.

Гуманистік психологияның көрнекті өкілі К. Роджерстің пікірінше, тұлғалық өсудің маңызды интраперсоналдық критерийлерінің бірі – өзін-өзі қабылдау. Ғалым өзін-өзі қабылдауды тұлғаның өзінің шынайы «Менін» түсінуі, құрметтеуі және бағалауы ретінде қарастырады. Роджерс адамның психологиялық саулығы мен толыққанды дамуы оның өзін қандай болса, сол күйінде қабылдай алуымен тікелей байланысты деп есептейді. Оның теориясында өзін-өзі қабылдау адамның ішкі тәжірибесін жоққа шығармай, өзінің күшті және әлсіз жақтарын мойындауымен, сондай-ақ өзін үздіксіз дамытуға ұмтылуымен сипатталады. Автордың көзқарасы бойынша, өзін қабылдау деңгейі жоғары тұлға өз бетінше шешім қабылдай алады, өмірлік таңдаулары үшін жауапкершілік алады және өзін-өзі жүзеге асыруға бағытталады [1].

Өзін-өзі қабылдау – тұлғаның өз болмысын, артықшылықтары мен кемшіліктерін шынайы бағалап, оларды сол қалпында қабылдай алу қабілеті. Бұл психологиялық тұрақтылықтың, ішкі үйлесімділіктің және психологиялық әл-ауқаттың маңызды алғышарты болып табылады. Өзін-өзі қабылдау тұлғаның өзін-өзі жетілдіруіне, әлеуетін толық іске асыруына және қоршаған ортамен үйлесімді қарым-қатынас орнатуына негіз болады. Психологиялық әл-ауқат–адамның жалпы тәжірибесін білдіретін кең және көп қырлы тұжырымдама жағымды эмоциялар, өмірге қанағаттану. Психологиялық әл-ауқатты зерттеу бірнеше ондаған жылдар бойы белсенді болды [2]. Барнум эффектісі америкалық шоумен Финеас Тейлор Барнум есімімен аталған. Антрепренер және атакты Барнум және Бейли циркінің негізін қалаушы. Барнум манипуляция өнерін жетік меңгерген, әсерлі, бірақ көбіне асыра бағаланған мәлімдемелерді қолдана, көпшіліктің назарын аударған. Финеас Барнумның жарнама мен шоу бизнеске көзқарасы «барлығына сәйкес келетін нәрсе бар» қағидасына негізделген деп, бұл әсердің мәнін көрсетеді. Барнум эффектісі терминін алғаш рет 1956 жылы психолог Пол Милл қолданған, ол адамдардың жеке тұлғаның жалпыланған сипаттамаларын қалай қабылдайтынын зерттеген.

Өзін-өзі қабылдау мәселесі гуманистік психологияда кеңінен зерттелген. К. Роджерс өзін-өзі қабылдауды тұлғаның психологиялық саулығы мен үйлесімді дамуының маңызды шарты ретінде қарастырған. Оның пікірінше, адам өзінің тәжірибесін, сезімдері мен қасиеттерін шынайы қабылдаған жағдайда ғана толыққанды тұлғалық өсу мен өзін-өзі жүзеге асыруға қол жеткізе алады. А. Маслоу да өзін-өзі қабылдауды өзін-өзі өзектендіретін тұлғаның негізгі сипаттамаларының бірі ретінде атап көрсетіп, адамның күшті және әлсіз жақтарын табиғи түрде қабылдауын психологиялық кемелденудің көрсеткіші деп санаған [3].

Өзін-өзі қабылдау тұлғаның өз ерекшеліктерін, қабілеттерін, артықшылықтары мен кемшіліктерін шынайы бағалап, оларды мойындай алуымен сипатталады. Бұл тұлғаның ішкі тұтастығын, эмоционалдық тұрақтылығын және психологиялық әл-ауқатын қамтамасыз ететін маңызды фактор болып табылады. В.В. Столиннің еңбектерінде өзін-өзі қабылдау тұлғаның өзіндік қатынасының құрамдас бөлігі ретінде қарастырылып, адамның өзіне деген оң көзқарасы мен өзін құрметтеу деңгейімен байланыстырылған [4]. Психология ғылымында қабылдануға деген қажеттілік тұлғаның базалық әлеуметтік қажеттіліктерінің бірі ретінде сипатталады. А. Маслоудың қажеттіліктер иерархиясы теориясына сәйкес, адамның қоршаған орта тарапынан қабылдануы оның қауіпсіздік сезімін қалыптастырып, тұлғалық дамуына оң ықпал етеді. Ал К. Роджерс ұсынған «шартсыз қабылдау» қағидасы тұлғаның өзін тануына, «Мен» тұжырымдамасының қалыптасуына және өзін-өзі жүзеге асыруына қолайлы психологиялық орта жасайды. Ғалымның пікірінше, тұлғаны бағалаусыз қабылдау оның ішкі әлеуетін ашуға және психологиялық әл-ауқатын нығайтуға мүмкіндік береді [1, 26 б.].

Ғылыми мәтінде тым көп авторларды тізіп шығудың орнына оларды зерттеу бағыттары бойынша жалпылап берген дұрыс. Мәтінді мынадай түрде өңдеуге болады: Психологиялық әл-ауқат тұлғаның тәуелсіздігімен, өзіндік дербестігімен және өз көзқарастары мен сенімдеріне сәйкес шешім қабылдау қабілетімен сипатталады. Бұл категория философиялық және психологиялық ұғымдармен тығыз байланысты. Психологиялық әл-ауқат мәселесі тұлға

теориялары аясында кеңінен зерттелген. Психодинамикалық бағыт өкілдері тұлғаның дамуы мен ішкі психологиялық ресурстарының әл-ауқатқа ықпалын қарастырса, гуманистік және экзистенциалдық психология өкілдері адамның өзін-өзі жүзеге асыруы, өмір мәнін табуы және жеке әлеуетін дамыту мәселелеріне ерекше назар аударған.

Кейіннен бұл идеялар позитивті психология бағытының зерттеулерінде жалғасын тауып, психологиялық әл-ауқат адамның өмірге қанағаттануы, жағымды эмоцияларды сезінуі және тұлғалық дамуының маңызды көрсеткіші ретінде қарастырылды [5]. Психологиялық әл-ауқат адамның үздіксіз дамуға, өзін-өзі жүзеге асыруға және өз мүмкіндіктерін толық ашуға деген қажеттілігі мен қабілетіне негізделеді. Тұлғаның психологиялық тұтастықты, өмірге қанағаттануды және ішкі үйлесімділікті сезінуі осы үдерістердің жүзеге асу деңгейімен анықталады. Сондықтан ғылыми әдебиеттерде бұл құбылысты сипаттау үшін өмірге қанағаттану, бақыт сезімі, эмоциялық жайлылық, өмір сапасы және өмірлік әлеует сияқты ұғымдар қолданылады. Зерттеушілердің пікірінше, әл-ауқат ұғымы әртүрлі ғылыми бағыттарда көпқырлы түсіндіріліп, адамның объективті және субъективті өмір сүру жағдайларын қамтитын кешенді категория ретінде қарастырылады [6]. Сонымен қатар, Р.М. Шамионов игілік ұғымы адамның қажеттіліктерінің қанағаттандырылуымен және өмірлік мақсаттарына қол жеткізуімен байланыстырылады деп көрсетеді. Осы тұрғыдан алғанда, психологиялық әл-ауқат тұлғаның өз қажеттіліктерін жүзеге асыруы мен өміріне қанағаттануының маңызды көрсеткіші болып табылады [7].

К. Рифф (өзін-өзі реттеу мәселелерін зерттей, әрбір адам өзінің қабілеттеріне және өзінің шынайы «Меніне» сәйкес өмір сүруге ұмтылуы керек. Субъективті қанағаттану адамның ішкі әлеуетін жүзеге асырудан қанағаттану сезімі шектелмейді. Керісінше, бұл өз өмірінің мағыналы толықтығы мен өз әлеуетін толық іске асырудың интегративті, салыстырмалы түрде тұрақты тәжірибесі түсіндіріледі. «Барнум эффектісі – адамдардың өз тұлғасын дәл сипаттайды деп есептейтін, жеке өзіне тән деп ойлайтын ерекшеліктерді жоғары бағалауы, бірақ іс жүзінде бұл ерекшеліктер анық емес және жеткілікті дәрежеде жалпыланған, сондықтан бұл сипаттамаларды көптеген басқа адамдарға да бірдей дәрежеде қолдануға болады». Мұндай анық емес әрі тым жалпыланған сипаттамаларды біз тривиалды деп атаймыз. Бұл эффект алғаш рет 1949 жылы Бертрам Форер тарапынан келесі эксперименттік жағдайларда сипатталған. Сол кезеңде америкалық психологтар арасында клиникалық психологияда қолданылып жүрген бір әдістемелік тәсілдің ғылыми негізділігі жөнінде пікірталас жүріп жатқан еді. Аталған тәсіл Б.Форер енгізген жеке растау (personal validation) қағидасына сүйенді. Бұл тәсіл бойынша клиентке оның психологиялық тестілеу нәтижелері ұсынылып, осы нәтижелердің дәлдігін субъективті түрде бағалау сұралады. Бұл әдісті қолданған мамандар психодиагностикалық құралдардың сенімділігін осылайша арттыруға үміттенді.

Б. Форер мұндай тәсілдің тиімділігіне күмәнданып, эксперимент ұйымдастырды. Ол өзінің студенттеріне шағын тест жүргізді, біраз уақыттан кейін тест нәтижелерін тұлғалық сипаттама түрінде жеке-жеке ұсынатынын хабарлады. Қатысушылар ұсынылған психологиялық портреттердің дәлдігін бағалауы тиіс болды және олардың басым бөлігі сипаттамаларды өте жоғары дәлдікке ие деп көрсетті. Ең қызықтысы, барлық студенттер мазмұны бірдей, жалпыланған және кез келген адамға тең дәрежеде сәйкес келетін сипаттамаларды алған еді. Осы зерттеу «жеке растау» тәсілінің психодиагностикалық әдістемелердің сенімділігін анықтау құралы ретінде жарамсыз екенін көрсетті. Зерттеуден кейін «Барнум эффекті» деп аталған феномен алғаш рет сипатталып, оның жүйелі зерттелуінің бастауы қаланды. Кейін жүргізілген зерттеулер нәтижесінде тривиалды, жалпыланған сипаттамалар сыналушылар тарапынан кәсіби клиникалық психологтар дайындаған нақты психодиагностикалық мінездемелерге қарағанда анағұрлым дәл деп қабылданатыны анықталды. Сонымен қатар, психодиагностикалық құралдар да нәтижелерді шамадан тыс жалпы көрсететіні үшін, яғни тұлғаның бірегей психологиялық ерекшеліктерін көрсетуге қабілетсіздігі үшін сынға ұшырады.

Барнум эффектісін зерттеу соңғы алпыс жылдан астам уақыт бойы жалғасып келеді. Бұл зерттеулердің негізгі бағыттарының бірі – феноменнің пайда болуына ықпал ететін себептік факторларды анықтау. Релеванттылық факторы бойынша, егер зерттеу қатысушыларына ұсынылған сипаттамалар бойынша өздерін емес, басқа адамдарды сипаттау керектігі хабарланса, онда біз Барнум эффектінің өзіне тән феноменологиялық табиғатынан ауытқимыз. Өйткені эффекттің мәні – адамның өзіне арналған деп қабылданған сипаттамаларды бағалауында. Сонымен қатар, эксперимент жағдайында біз сыналушыдан оның психологиялық портретін бағалауын сұраймыз. Мұндай жағдайда зерттелуші өз психологиялық ерекшеліктерін білетін сарапшы ролінде әрекет етеді деп болжамданады, яғни сыналушы өз бойындағы қасиеттерін жақсы біледі және не дұрыс, не қате екенін білікті түрде көрсете алады. Ал егер оған үшінші тұлғаға немесе «жалпы адамға» арналған сипаттамалардың дәлдігін бағалау тапсырылса, бұл оның бағалау мүмкіндігін төмендетіп, субъективті болжам деңгейіне түсіреді. Сондықтан релевантты емес тривиалды сипаттамалардың бейтарап бағалануы таңғаларлық құбылыс емес. Осы себепті эффекттің табиғаты толық ашылмаған күйінде қалып отыр.

Қалған факторлар эффектін көрінуіне аз немесе мүлде ықпал етпеді. Алайда ғылыми ізденістер барысында Барнум эффектінің нақты әрі айқын себебі назардан тыс қалған болуы ықтимал. Бұл себеп – тривиалды тұлғалық сипаттамалардың объективті сипаты. Шынында да, тривиалды сипаттамалардың дәл деп қабылдануы олардың көпшілік сыналушыларға, сондай-ақ, жалпы адамдарға тән әмбебап психологиялық ерекшеліктерді бейнелеуінен болуы мүмкін. Кейбір зерттеулерде сыналушылардың мұндай сипаттамаларды өте дәл деп бағалауы ерекше феномен ретінде сипатталғанымен, тривиалды тұжырымдардың табиғаты бойынша кең шеңбердегі адамдарға тең дәрежеде сай келетінін ескеру қажет. Осы тұрғыдан қарағанда, Барнум эффектісі сыналушылар үшін өте дәл сипаттама ретінде көрінеді, оны дәлсіз деп айту мүмкін емес. Мұны логикалық тұрғыдан жалғастыра отырып, Барнум эффектісі мүлде жоқ, тек зерттелушілердің тривиалды тұлғалық сипаттамаларды объективті бағалауы ғана бар деген қорытындыға келуге болады.

Алайда көптеген зерттеушілер тривиалды сипаттамаларды «шамалап» құрастырып немесе бұрыннан бар сипаттамаларды қолданумен шектелді. Мұндай сипаттамалардағы тұжырымдардың жалпылану деңгейі тек болжам ретінде қабылданғандықтан, тривиалды сипаттамалардың объективті сипаты мәселесі арнайы эмпирикалық тексеруді талап етеді. Осыған байланысты зерттеу жүргізілді [8]. Психологиялық әл-ауқат адамның өзін-өзі жүзеге асыруымен, өмірге қанағаттануымен және ішкі үйлесімділікке қол жеткізуімен сипатталады. Бұл құбылыс тұлғаның өзін-өзі реттеу қабілетімен, өзіндік санасының дамуымен және позитивті «Мен-тұжырымдамасының» қалыптасуымен тығыз байланысты.

Отандық психологтар Адильжанова К., Кадирсизова Ш., Карипжанова Н., Шеститко И. зерттеулерінде тұлғаның өзін-өзі реттеуі психологиялық әл-ауқатты арттырудың маңызды тетіктерінің бірі ретінде қарастырылып, оның тұлғалық даму мен өмір сапасына оң әсер ететіні көрсетілген [9].

Сонымен қатар, тұлғаның өзіндік санасы мен «Мен-тұжырымдамасының» қалыптасуы психологиялық әл-ауқаттың маңызды алғышарты ретінде бағаланады. Зайцева Л.А пікірінше, адамның өзін қабылдауы, өз мүмкіндіктерін шынайы бағалауы және өзіндік бірегейлігін сезінуі оның психологиялық тұрақтылығы мен өмірге қанағаттануына ықпал етеді [10].

Р. Бернстің пікірінше, тұлғаның өзін-өзі қабылдауы, өз мүмкіндіктері мен қасиеттерін бағалауы оның психологиялық әл-ауқатының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Адамның өзіне деген жағымды қатынасы мен позитивті «Мен-тұжырымдамасы» оның тұлғалық дамуы мен өмірге қанағаттануына ықпал етеді [11].

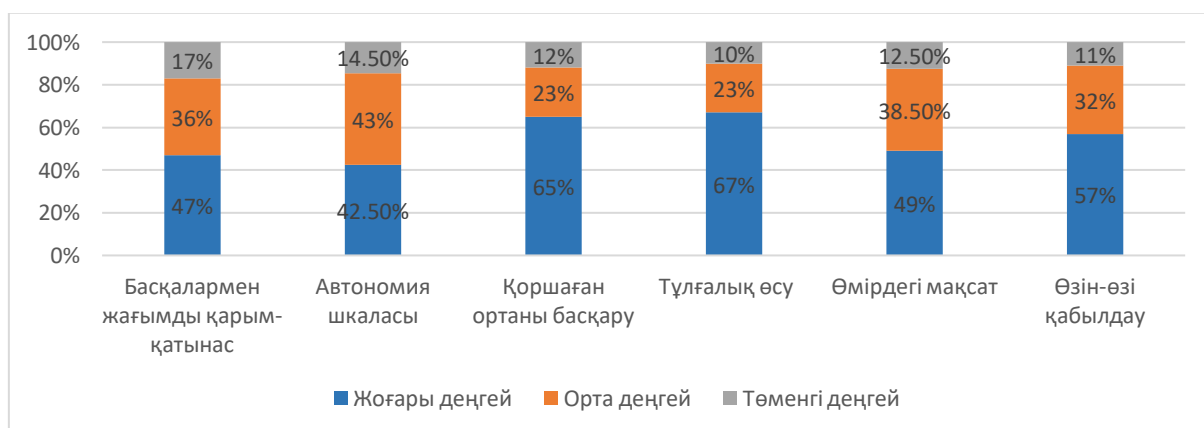
Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеуге Қазақстанның жоғары оқу орындарының 20-22 жас аралығындағы 70 студент қатысты. К. Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» әдістемесі тұлғаның психологиялық жағынан өмір сүру жағдайларына қанағаттану дәрежесін сипаттайды. Тест 84 сұрақтан тұрады, тұлғаның дамуы, өзін іске асыруы, өмір мағынасы

арқылы қарастырады. «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» алты негізгі компоненттен тұрады. Біріншіден, өзін-өзі қабылдау, өзіне көзқарасы, күшті және әлсіз жақтарын қабылдау. Екіншіден, басқалармен позитивті қатынастар, сенімді жылы, эмпатиялық қарым-қатынас құра алу. Үшіншіден, автономия, тәуелсіздік, өз шешіміне жауап беру, сыртқы қысымға қарсы тұра алу. Төртіншіден, қоршаған ортаны басқару. Бесіншіден, жеке өсу, мұнда өзін дамытуға ұмтылу, жаңа тәжірибеге ашықтық. Алтыншы, өмірдегі мақсат, өмірдің мәнін сезіну, болашаққа бағытталған мақсаттардың болуы. Лайкерт шкаласы бойынша, 1-6 балл психологиялық салауаттылық көрсеткіші есептеледі. Жоғары балл психологиялық салауаттылық көрсеткішінің жоғары деңгейін білдіреді.

Зерттеу нәтижелері. Зерттеуде тұлғаның психологиялық әл-ауқатын бағалау мақсатында К. Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» әдістемесі қолданылды (Carol Ryff, 1989; Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко адаптациясы, 2005). Эксперименттік және бақылау топтарының көрсеткіштерін салыстырмалы талдау нәтижесінде психологиялық әл-ауқаттың құрылымдық компоненттері бойынша белгілі бір айырмашылықтар анықталды. Зерттеу нәтижелері қатысушылардың көпшілігінде басқалармен позитивті қарым-қатынас, автономия, қоршаған ортаны басқару, тұлғалық өсу, өмірлік мақсаттар және өзін-өзі қабылдау көрсеткіштерінің орташа және жоғары деңгейде екенін көрсетті. Бұл көрсеткіштер студенттердің өзіндік даму үрдісінің белсенділігін, болашаққа бағдарланған мақсаттарының бар екенін және әлеуметтік ортаға бейімделу деңгейінің жеткілікті екенін білдіреді.

Барнум эффектісін зерттеу барысында эксперименттік топтағы қатысушыларға тұлғалық ерекшеліктеріне қатысты жалпылама сипаттамалар ұсынылды. Нәтижелер көрсеткендей, психологиялық әл-ауқат деңгейі жоғары зерттелушілер ұсынылған сипаттамаларды өзіндік ерекшеліктерімен көбірек сәйкестендіруге бейім болды. Әсіресе өзін-өзі қабылдау, тұлғалық өсу және өмірлік мақсаттар көрсеткіштері жоғары студенттер Барнум сипаттамаларының дәлдігіне жоғары баға берген. Сонымен қатар, психологиялық әл-ауқаттың жоғары деңгейі тұлғаның өзін позитивті қабылдауымен, өз мүмкіндіктеріне сенімділігімен және өмірлік тәжірибесін оң бағалауымен байланысты болды. Осыған орай, Барнум эффектісі тұлғаның өзін қабылдау ерекшеліктерімен және психологиялық әл-ауқат деңгейімен өзара байланыста көрініс беретіні анықталды.

Алынған нәтижелер тұлғаның психологиялық әл-ауқаты оның ақпаратты субъективті қабылдауына және жалпылама сипаттамаларды жеке өзіне тән қасиет ретінде қабылдау ықтималдығына әсер етуі мүмкін екенін көрсетеді.

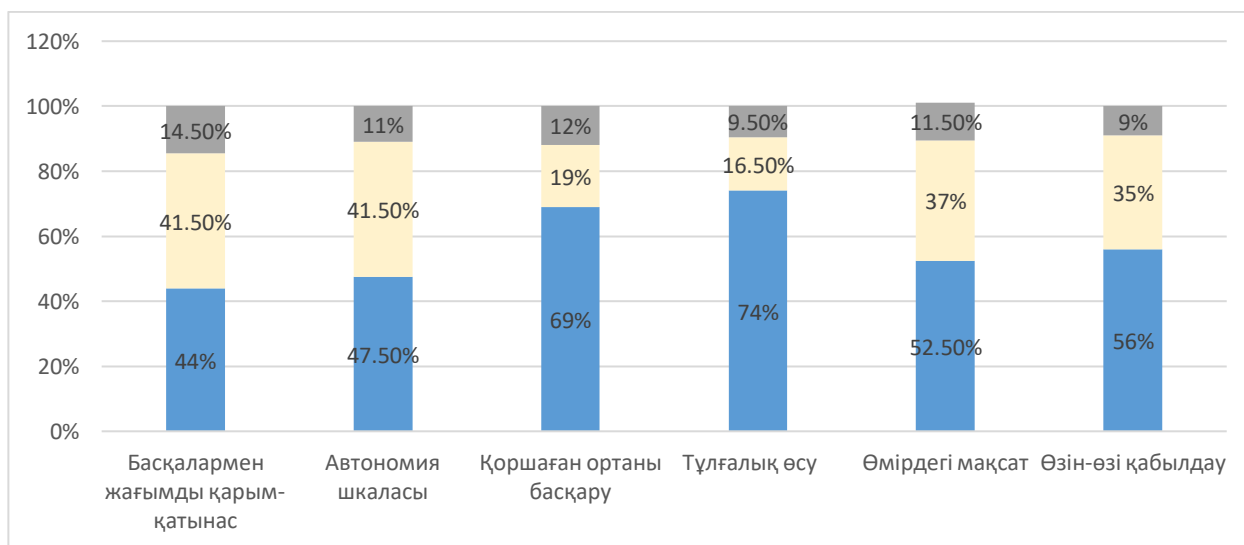


Сурет 1 – Психологиялық әл-ауқат шкаласының БТ құрылымдық компоненттерінің нәтижелері

«Басқалармен жағымды қарым-қатынас» шкаласы, төмен балл жинаған респонденттің айналасындағылармен сенімді қарым-қатынастары шектеулі болады, тұлғааралық қарым-қатынастарда көбіне оқшауланған. Жоғары балл жинаған респондент 44% айналасындағы-

лармен қанағаттанарлық, сенімді қарым-қатынас орната алады, басқалардың әл-ауқатына қамқорлық жасайды. Әлеуметтік ортада жағымды, сенімді жылы, эмпатиялық қарым-қатынас құра алу. «Автономия шкаласы», бұл шкала бойынша, жоғары балл 47,5 % жинаған респондент дербес және тәуелсіз тұлға ретінде сипатталады, өз мінез-құлқын реттейді, өзін жеке өлшемдері мен критерийлеріне сәйкес бағалайды. Төмен балл жинаған 11% респондент айнасындағылардың пікірі мен бағалауына тәуелді, маңызды шешімдер қабылдауда басқалардың пікіріне сүйенеді. «Қоршаған ортаны басқару» шкаласында, жоғары 69% респондент қоршаған ортаны басқаруда сыртқы іс-әрекеттерін бақылауда ұстайды, ұсынылатын мүмкіндіктерді тиімді пайдаланады, мақсаттарына жету үшін қолайлы жағдайларды байқай алады. Төмен балл жинаған 12% респондент күнделікті іс-әрекетін ұйымдастыруда, қалыптасқан жағдайларды өзгертуге өзін қабілетсіз сезінеді. «Тұлғалық өсу» шкаласы бойынша, жоғарғы балл 74% жинаған респондент үздіксіз дамиды. Жаңа тәжірибеге ашық. Өзінің мүмкіндіктерін жүзеге асыру негізінде, білімдері мен жетістіктеріне сәйкес өзгеріп отырады. Төмен балл жинаған 9,5% респондент, өзін-өзі жүзеге асыруда белсенділігі төмен, жаңа әлеуметтік байланыстар орнатуы мен мінез-құлық стратегияларды өзгертуге психологиялық дайындығы шамалы деңгейін көрсетеді.

«Өмірдегі мақсат» шкаласында, жоғары балл 52,5% жинаған субъектінің болашаққа бағытталған мақсаттардың болуы. Өмірдің мәнін сезіну ұстанымы мен сенімділігі жоғары. Төмен балл 37%, өз мақсатын нақты бағдарлай алмауы тұлғаның дамуына әсер етеді. «Өзін-өзі қабылдау» шкаласында жоғары балл 56% тұлғаның өзіне сенімділігін, белсенділігін көрсетсе, төмен балл өзін-өзі қабылдамауды білдіреді.



Сурет 2 – Психологиялық әл-ауқат шкаласының ЭТ құрылымдық компоненттерінің нәтижелері

Психологиялық әл-ауқат шкаласының құрылымдық компоненттеріндегі эксперименттік тобында басқалармен жағымды қарым-қатынас жоғары 47% және орта деңгейде 36%, бұл тұлғалардың эмпатия, сенім, өзара түсіністік және әлеуметтік қолдау қабілеттерінің жеткілікті дамығанын көрсетеді. Төменгі көрсеткіштер 17% әлеуметтік оқшаулану, қарым қатынаста сенімсіздік немесе коммуникативтік қиындықтардың бар екенін аңғартады. Автономия бойынша, жоғары және орта деңгейдегі тұлғалардың дербес шешім қабылдауға, әлеуметтік қысымға қарсы тұруға, ішкі құндылықтарға сүйенуге қабілетті екенін білдіреді. Төмен деңгейдегі көрсеткіштер сыртқы бағалауға тәуелділік пен конформдылық тенденциясының бар екенін көрсетуі мүмкін. Қоршаған ортаны басқаруда жоғары 42,5% және орта көрсеткіштердің 43% басымдығы зерттелушілердің өмірлік жағдайларды тиімді ұйымдастыру, ресурстарды басқару және мақсаттарға жету стратегияларын қолдану қабілеті жақсы дамығанын айқындай-

ды. Бұл психологиялық салауаттылық жоғары екенін білдіреді. Тұлғалық өсу тұлғалардың өзін-өзі дамытуға жаңа тәжірибеге ашықтық, ішкі әлеуетін жүзеге асыру ұмтылысын сипаттайды. Бұл өзіндік рефлексия мен кәсіби даму мотивациясының жоғары деңгейін 65% көрсетеді.

Өмірдегі мақсат зерттелушілердің жоғары 49% өмірлік бағдарлары мен мағыналық құрылымын айқындаған, төменгі көрсеткіш болашаққа қатысты жоспардың жеткіліксіздігі болуы мүмкін. Өзін-өзі қабылдау тұлғалардың өзін позитивті қабылдай алу, 57% жеке ерекшеліктерін қалыптастыра алу, тұрақтылық пен ішкі үйлесімділіктің көрсеткіші болып табылады. Екі топтың психологиялық әл-ауқат құрылымдары арасында күшті оң рангілік байланыс анықталды ($\rho \approx 0,94$), бұл көрсеткіштер иерархиясының тұрақтылығын және компоненттердің салыстырмалы біркелкілігін дәлелдейді. Спирмен рангілік корреляциясы $\rho \approx 0,005$ ($\rho < 0,01$) статистикалық тұрғыдан жоғары мәнді. Екі топтың психологиялық әл-ауқаты оң статистикалық байланыс анықталды ($\rho = 0,94$; $\rho < 0,01$). Бұл екі топтада иерархиялық құрылымы екі топта да тұрақты екенін көрсетеді.

Қорытынды. Зерттеу барысында К. Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» әдістемесі негізінде бақылау және эксперименттік топтардың психологиялық әл-ауқат құрылымдары талданды. Нәтижелер екі топтағы зерттелушілердің де психологиялық әл-ауқат көрсеткіштері бойынша салыстырмалы түрде жоғары деңгейге ие екенін көрсетті. Өсіресе тұлғалық өсу, қоршаған ортаны басқару, өзін-өзі қабылдау және өмірдегі мақсат компоненттері бойынша жоғары нәтижелер анықталды. Бұл студенттердің өзін-өзі дамытуға ұмтылысын, өмірлік мақсаттарының айқындылығын және әлеуметтік ортаға тиімді бейімделу қабілетін сипаттайды. Эксперименттік топта басқалармен жағымды қарым-қатынас, автономия және тұлғалық өсу көрсеткіштерінің жоғары болуы тұлғалардың эмпатиялық қабілеттерінің, дербестігі мен өзіндік дамуға бағыттылығының жеткілікті деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері қатысушылардың көпшілігінде өзін-өзі қабылдау мен өмірдің мәнділігін сезіну деңгейінің жоғары екенін анықтады. Бақылау және эксперименттік топтардың психологиялық әл-ауқат құрылымдарын салыстыру нәтижесінде олардың арасында күшті оң рангілік байланыс анықталды ($\rho = 0,94$; $\rho < 0,01$). Бұл психологиялық әл-ауқат компоненттерінің иерархиялық құрылымы екі топта да тұрақты және өзара ұқсас екенін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері Барнум эффектісінің тұлғаның өзін қабылдау ерекшеліктерімен және психологиялық әл-ауқат деңгейімен байланысты болуы мүмкін екенін көрсетті. Психологиялық әл-ауқаты жоғары тұлғалар жалпылама сипаттамаларды өздерінің жеке ерекшеліктерімен сәйкестендіруге көбірек бейім келеді. Осыған байланысты тұлғаның өзіндік қабылдауы, өмірлік мақсаттарының айқындығы және өзін-өзі бағалау ерекшеліктері Барнум эффектісінің көріну деңгейіне ықпал ететін маңызды психологиялық факторлар ретінде қарастырылуы мүмкін. Осылайша, зерттеу нәтижелері тұлғаның психологиялық әл-ауқаты мен ақпаратты субъективті қабылдауы арасында өзара байланыс бар екенін растап, Барнум эффектісін түсіндіруде психологиялық әл-ауқат көрсеткіштерін ескерудің маңыздылығын айқындады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Rogers C.R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1961. – 420 p.
2. Ryff C.D. *Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being* // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – Vol. 57(6). – P. 1069–1081.
3. Maslow A.H. *Motivation and Personality*. – 3rd ed. – New York: Harper & Row, 1987. – 293 p.
4. Столин В.В. *Самосознание личности*. – Москва: Издательство Московского университета, 1983. – 286 с.
5. Meehl P.E. *Wanted – A Good Cookbook* // *American Psychologist*. – 1956. – Vol. 11(6). – P. 263–272.
6. Forer B.R. *The Fallacy of Personal Validation: A Classroom Demonstration of Gullibility* // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1949. – Vol. 44(1). – P. 118–123.

7. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14, № 1. – С. 80–85.
8. Калита В. В., Гайдай А. С. Релевантность психологического портрета как детерминанта эффекта Барнума // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – №1. – С. 133–138
9. Адильжанова К., Кадирсизова Ш., Карипжанова Н., Шеститко И. Тұлғаның өзін-өзі реттеуі психологиялық әл-ауқатты арттырудың құралы ретінде// ҚазҰУ Хабаршысы. – 2025. – № 4 (95). Б. 4–15
10. Зайцева Л.А. Основные аспекты теоретико-психологического исследования Я в контексте изучения развития Я-концепции личности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. – С.1–11
11. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

References

1. Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
2. Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
3. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
4. Stolin, V. V. (1983). *Samosoznanie lichnosti [Self-Consciousness of Personality]*. Moscow: Moscow University Press.
5. Meehl, P. E. (1956). Wanted – A Good Cookbook. *American Psychologist*, 11(6), 263–272.
6. Forer, B. R. (1949). The Fallacy of Personal Validation: A Classroom Demonstration of Gullibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(1), 118–123.
7. Shamionov, R.M. (2014). Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti kak sub"ekta sotsial'nogo bytiya [Subjective well-being of personality as a subject of social existence]. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Novaya Seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 14(1), 80–85.
8. Kalita, V. V., & Gaidai, A. S. (2018). Relevantnost psikhologicheskogo portreta kak determinanta effekta Barnuma [The relevance of a psychological portrait as a determinant of the Barnum effect]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1, 133–138.
9. Adilzhanova, K., Kadirsizova, Sh., Karipzhanova, N., & Shestitko, I. (2025). Tulgany ozin-ozii retteui psikhologiyalyk al-aukatty arttyrudyn kuraly retinde [Self-regulation of personality as a means of enhancing psychological well-being]. *KazNU Bulletin*, 4(95), 4–15.
10. Zaitseva, L. A. (2020). Osnovnye aspekty teoretiko-psikhologicheskogo issledovaniya Ya v kontekste izucheniya razvitiya Ya-kontseptsii lichnosti [Main aspects of the theoretical and psychological study of the Self in the context of self-concept development]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 3, 1–11.
11. Burns, R. B. (1986). *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [Self-Concept Development and Education]* (Trans. from English). Moscow: Progress.

Авторлар туралы мәлімет:

Омашева Т.М. - «8D03103-Психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан, E-mail: tolganai-tom@mail.ru

Мандыкаева А.Р. – психол. ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан, E-mail: mandykayeva_ar@enu.kz

Информация об авторах:

Омашева Т.М. - докторант образовательной программы «8D03103-Психология», Евразийский университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, E-mail: tolganai-tom@mail.ru

Мандыкаева А.Р. - кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Евразийский университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, E-mail: mandykayeva_ar@enu.kz

Information about the authors:

Omasheva Tolganay - Doctoral student of the educational program «8D03103-Psychology», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, tolganai-tom@mail.ru

Mandykayeva Almagul - Ph.D in psychology, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, E-mail: mandykayeva_ar@enu.kz

A.A. Kassymzhanova¹ , B.A. Sugurov^{1*} 
¹Turan University, (Almaty, Kazakhstan)
*e-mail: Bulatbeksugurov@gmail.com

Irrational beliefs as a cognitive predictor of procrastination: a theoretical and empirical study

Abstract

This article contains the theoretical foundations of procrastination in terms of irrational personality beliefs, as well as the results of empirical research, including methods for investigating irrational beliefs as cognitive predictors of procrastination. The purpose of this study was to study the causes of procrastination in the Kazakhstani sample using methods specially selected and adapted to the Kazakh language, taking into account cultural characteristics. This study has revealed the structural relationships between the cognitive, behavioral, and emotional components of procrastination and the extent to which a combination of these components explains procrastination. Most previous studies that have examined the causal factors associated with procrastination have focused on limited dimensions or variables of procrastination. Thus, it is expected that the present study will expand on previous studies by examining a more complete set of cognitive, behavioral, and emotional components, where a special role is given to irrational personality beliefs as a cognitive predictor of procrastination. The study analyzed modern conceptual approaches to understanding procrastination and irrational beliefs, uncovered the content of underlying cognitive phenomena, and identified procrastination in people with different levels of irrational beliefs.

Keywords: procrastination; irrational beliefs; cognitive predictors; behavioral components; emotional components.

*A.A. Қасымжанова, Б.А. Суғуров**
Тұран университеті, (Алматы қ., Қазақстан)
**e-mail: Bulatbeksugurov@gmail.com*

Прокрастинацияның когнитивті предикторы ретінде иррационалды сенімдер: теориялық-эмпирикалық зерттеу

Аңдатпа

Аталмыш мақалада жеке тұлғаның иррационалды сенімдері бөлігіндегі прокрастинацияның теориялық негіздері, сондай-ақ прокрастинацияның когнитивті предикторы ретінде иррационалды сенімдерді зерттеу әдістерін қамтитын эмпирикалық зерттеу деректерінің нәтижелері қамтылған. Бұл зерттеудің мақсаты мәдени ерекшеліктерін ескере отырып, қазақ тіліне арнайы іріктелген және бейімделген әдістемелерді пайдалану арқылы қазақстандық іріктемедегі прокрастинация себептерін зерделеу болды. Бұл зерттеу прокрастинацияның когнитивті, жүріс-тұрыс және эмоциялық компоненттері арасындағы құрылымдық байланыстарды және осы компоненттердің комбинациясы кейінге қалдыруды қаншалықты түсіндіретінін анықтады. Прокрастинацияға байланысты себеп-салдарлық факторларды зерттеген алдыңғы зерттеулердің көпшілігі шектеулі өлшемдерге немесе прокрастинация айнымалыларына бағытталған. Осылайша, бұл зерттеу когнитивті, жүріс-тұрыс және эмоциялық компоненттердің толық жиынтығын зерттей отырып, алдыңғы зерттеулерді кеңейтеді деп күтілуде, мұнда прокрастинацияның когнитивті предикторы ретінде жеке тұлғаның иррационалды сенімдеріне ерекше рөл беріледі. Зерттеу барысында прокрастинация мен иррационалды сенімдерді түсінудің заманауи тұжырымдамалық тәсілдеріне талдау жасалды, оның негізінде жатқан когнитивті құбылыстардың мазмұнын

ашып, әр түрлі деңгейдегі иррационалды сенімдері бар тұлғаларда прокрастинацияның деңгейі анықталды.

Түйін сөздер: прокрастинация; иррационалды сенімдер; когнитивті предикторлар; жүріс-тұрыс компоненттері; эмоциялық компоненттер.

Касымжанова А.А., Сугуров Б.А. *
Университет Туран, (г. Алматы, Казахстан)
*e-mail: Bulatbeksugurov@gmail.com

Иррациональные убеждения как когнитивный предиктор прокрастинации: теоретико-эмпирическое исследование

Аннотация

Данная статья содержит теоретические основы прокрастинации в части иррациональных убеждений личности, а также результаты данных эмпирического исследования, включающие методы исследования иррациональных убеждений как когнитивных предикторов прокрастинации. Целью данного исследования было изучение причин прокрастинации в казахстанской выборке с использованием методик, специально подобранных и адаптированных на казахский язык, с учетом культуральных особенностей. Данное исследование выявило структурные взаимосвязи между когнитивными, поведенческими и эмоциональными компонентами прокрастинации и в какой степени сочетание этих компонентов объясняет прокрастинацию. Большинство предыдущих исследований, в которых изучались причинно-следственные факторы, связанные с прокрастинацией, были сосредоточены на ограниченных измерениях или переменных прокрастинации. Таким образом, ожидается, что настоящее исследование расширит предыдущие исследования, изучив более полный набор когнитивных, поведенческих и эмоциональных компонентов, где особая роль уделяется иррациональным убеждениям личности как когнитивному предиктору прокрастинации. В ходе исследования был проведен анализ современных концептуальных подходов к пониманию прокрастинации и иррациональных убеждений, раскрытие содержания лежащих в ее основе когнитивных явлений и определение прокрастинации у людей с разным уровнем иррациональных убеждений.

Ключевые слова: прокрастинация; иррациональные убеждения; когнитивные предикторы; поведенческие компоненты; эмоциональные компоненты.

Introduction. According to the latest scientific data, we observe that the prevalence of procrastination among the population is increasing very sharp. The harmful effects of procrastination can extend to one third of a person's daily activities and have a powerful negative impact on personal, family and professional spheres in our modern society [1, p. 34-45]. According to the cognitive approach, the phenomenon of procrastination is based on irrational beliefs, low self-esteem, and the inability to make independent decisions. That is the roots of procrastination and must be sought in the irrational thinking of the procrastinator. An example of an irrational belief might be the phrase, 'I always do my job well.' Such excessive demands on their work lead to delaying work for fear of making a mistake [2, p. 10].

Procrastination may cause stress, guilt, decreased productivity, as well as dissatisfaction with others due to non-fulfillment of obligations. A combination of these feelings and overspending. First, they focus on secondary tasks and dealing with increasing anxiety, then on working at an emergency pace and can provoke further procrastination [3, p. 31-35]. Chronic procrastination can be caused by a hidden psychological or physiological ailment. Some people can only work productively when a tight time frame is set, and their productivity peaks in the last hours and minutes before the deadline.

The key signs of procrastination are the lack of productivity and meaning in the actions performed, combined with the constant postponement of really important and useful things. To a

certain extent, there is nothing wrong with this, since no one can work like a machine. Short rest breaks and a change of activities have a positive effect on overall productivity. Therefore, another sign of procrastination is negative consequences, such as violation of deadlines, failure of planned projects, general dissatisfaction with their professional activities, and possible personal and psychological problems in this regard [4, p. 4]. Procrastinators often have perfectionist attitudes that extend to all spheres of life. Such attitudes can demonstrate to us the irrational beliefs of a procrastinator, often expressed in fear of success or failure. In turn, such fears provoke neurotic reactions to various situations that arise in life. Such people can be emotionally overwhelmed and anxious. They are asthenic, have low self-esteem, are very shy in public, and have a high level of self-criticism. The majority of people from this group see the reasons for their success in some external and unstable factors [5, p. 20].

Although the cognitive approach is relatively new, it is very popular in explaining human behavior and its psychological characteristics, including procrastination. In this area, three main phenomena underlying the phenomenon of procrastination have been proposed – irrational beliefs, low self-esteem, and the inability to make decisions on their own. Despite the fact that each of these three aspects is an independent phenomenon with its own causes, nevertheless, they are all interconnected with each other and affect each other. In 1977, Ellis and Knaus called procrastination an emotional disorder rooted in irrational thinking [6, p. 7]. One of the irrational beliefs of procrastinators is the phrase "I always do my job well" and the subsequent evaluation of this activity. This belief can lead to negative consequences when people are unable to do some work optimally and on time. This irrational attitude often leads to the fact that people quite often delay the performance of any important activity for them, for fear of making a mistake in their work. Such beliefs are considered irrational, because overly high demands on their work already suggest that mistakes may occur there [7, p. 3]. Procrastinators only benefit from this delay and procrastination in their work, since the mistakes they make later can be explained by lack of time or simply laziness. Such explanations are very convenient for a procrastinator with the irrational belief "I always do my job well," since the very fact that he does not know something and may make a mistake is excluded [8, p. 23]. In most foreign works, a cognitive approach is used to study procrastination, including studies of irrational attitudes (A. Ellis, W.J. Knaus), low self-esteem (J.B. Burka, L.M. Yuen) and inability to make decisions (I.L. Janis, L. Mann). Among other foreign studies of the cognitive component of procrastination, one can find works linking this phenomenon with insecurity and fear of failure (M. Balkis, E. Duru), defectiveness and lack of self-control (S. Aftab, J. Klibert, N. Holtzman, K. Qadeer), negative thoughts about oneself (G.L. Flett), self-criticism (T.A. Powers, R. Koestner, D.C. Zuroff), self-blame (F.M. Sirois), self-deception and judgmental thoughts (B. McCown, I.K. Blake, R. Keise), the need for cognition and emotional intelligence (E. Geertman, A. Valk), ineffective time management and self-doubt [9, pp. 28-56].

The article examines the phenomenon of negative beliefs as stable cognitive formations that have a significant impact on the emotional state, behavior, and adaptive capabilities of an individual. The main approaches to understanding them are analyzed [10, pp. 34-45].

Literature review. Despite a significant number of studies on the cognitive factors of procrastination, most of them have been carried out independently of each other, which leads to a fragmented understanding of this phenomenon. The cognitive characteristics of procrastination are studied mainly abroad, which causes certain difficulties in adapting and transferring the results to a sample of Kazakhstan. Therefore, conducting a study on the irrational beliefs of procrastination in a sample of Kazakhstan will expand the understanding of this phenomenon in relation to the cultural and historical region. It is suggested that procrastination caused by fear of failure results from over-identification with the result of one's work. P. Linville suggests that a person whose interests and pursuits are in different fields is less prone to procrastination than a person whose self-identification is based on success factors in only one area. A professional tennis player will be more upset by a missed ball than an amateur who has other interests in life that can act as a buffer. A person who is easily

stressed due to failures in one area considers work to be a measure of his personality, and perceives failure in a particular project as evidence of his own inferiority [11, pp. 18-36].

Another factor contributing to the development of procrastination in this approach is the unattractiveness of the task. Some characteristics of the task, such as monotony, boredom, and excessive complexity, lead to the fact that a person prefers to postpone its completion [12, pp. 45-57]. There is also an alternative hypothesis stating that the reason for procrastination is the fear of success. A person is afraid to achieve success in one area or another, as this success will entail excessive demands from others and a high level of aspirations that a person will not always be able to meet [13, pp. 29-43]. Fear of inconsistency with one's initial success can cause low self-esteem, stress, and, as a result, procrastination [14, pp. 35-39]. Thus, the scientific problem of the study lies in the fact that, on the one hand, procrastination is increasing in modern society, on the other hand, the construct of the cognitive nature of procrastination in terms of irrational beliefs has not yet been clearly worked out, no universal classification of the cognitive components of this phenomenon has been found, and the set of methodological tools for their diagnosis is quite limited [15, p. 22]. These limitations require a comprehensive consideration of cognitive markers of procrastination in terms of irrational beliefs that make it possible to predict the likelihood of this phenomenon [16, pp. 44-65].

The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically study procrastination in terms of irrational beliefs.

Research objectives are to analyze modern conceptual approaches to understanding procrastination in terms of irrational beliefs, to reveal the content of the cognitive phenomena underlying it; to establish the features of the cognitive sphere in terms of irrational beliefs with different levels of procrastination; determine the structure of the cognitive sphere with different levels of procrastination.

Materials and methods. Theoretical analysis of literary sources, comparison and synthesis of methodological and empirical developments. In most foreign works, a cognitive approach is used to study procrastination, including the study of this phenomenon by uncertainty and fear of failure [17, pp. 24-25], with a lack of self-control [18, pp. 44-45] linking research, negative thoughts about oneself [19, pp. 74-75], self-criticism (T. A. Powers, R. Koestner, D. C. Zuroff), self-blame (F. M. Sirois), thoughts of self-deception and condemnation (B. McCown, I. K. Blake, R. Keise), with the need for cognition and emotional intelligence [20, pp. 34-45] (E. Geertman, A. (C. Atalayin, M. Balkis, H. Tezel, G. Kayrak).

However, the integration of data on an individual's irrational beliefs and their effect on procrastination has not yet been thoroughly studied. Existing approaches often consider procrastination due to insufficient self-discipline or external factors, while ignoring the role of internal beliefs and ways to correct them. Empirical research was conducted with the help of psychodiagnostic methodologists: K. Lei GPS general procrastination scale (1 general scale, 20 statements); N. Garnefski (Nadia Garnefski), V. Kraai (V. Kraaij) CeRq cognitive regulation of emotions questionnaire; P. Steele's IPS irrational Procrastination Scale (IPS - Irrational Procrastination Scale); P. Steele's PPS - pure procrastination scale; ERQ - emotion regulation questionnaire; SGABS - abbreviated scale of irrational beliefs.

The data was processed using mathematical statistics methods such as descriptive statistics (M, SD), Pearson correlation analysis, multiple linear regression analysis, and significance analysis of differences at a significance level of $p < 0.05$. Stages of research. In accordance with the purpose and objectives, the research work was carried out in several stages. At the first stage (2024-2025), a theoretical analysis of domestic and foreign studies was conducted on procrastination, its cognitive nature in terms of irrational beliefs, and the specifics of procrastination. Based on the theoretical analysis, a hypothesis was put forward, the purpose and objectives of empirical research were determined. At the second stage (2025-2026), the main empirical study was carried out to study the components of procrastination in terms of irrational beliefs, including the organization of the study,

sample formation and psychodiagnostics of the subjects. At the third stage (2026), the results obtained during the study were processed and interpreted, and generalizing conclusions were formulated.

The reliability of the research results and conclusions is ensured by the theoretical and methodological elaboration of the problem and the validity of the research provisions; the use of a set of proven and reliable methods adequate to the subject, purpose, objectives and hypothesis of the study; sufficient sample size and representativeness; the use of appropriate mathematical methods for the correct processing and analysis of data; the significance and consistency of empirical data at various stages of the study; comparison of the obtained research results with the already available data from domestic and foreign works.

Results and discussions. The study involved 218 respondents aged 18 to 56 years. The sample was mixed and included representatives of various social and professional groups. The analysis of internal consistency has shown that the methods used are sufficiently reliable. The values of the α Kronbach coefficient varied in the range: GPS: $\alpha \approx 0.80 - 0.85$; IPS: $\alpha \approx 0.85 - 0.90$; PPS: $\alpha \approx 0.80 - 0.88$; SGABS: $\alpha \approx 0.78 - 0.85$. The obtained values indicate a high internal consistency of the scales.

Descriptive analysis showed that the average values of the studied variables are within the average levels of severity. The average value of irrational beliefs was $M = 2.58$ ($SD = 0.58$), the level of general procrastination on the GPS scale was $M = 2.49$ ($SD = 0.46$), on the IPS scale - $M = 2.69$ ($SD = 0.68$), on the PPS scale - $M = 2.08$ ($SD = 0.75$). The average age of the participants was $M = 22.26$ years ($SD = 7.25$) as specified in Table 1:

Table 1. - Descriptive statistics of the research

Variables	M	SD
SGABS (irrational beliefs)	2.58	0.58
GPS (general procrastination)	2.49	0.46
IPS (irrational procrastination)	2.69	0.68
PPS (pure procrastination)	2.08	0.75
Age	22.26	7.25

The results of the correlation analysis revealed statistically significant positive associations between irrational beliefs and indicators of procrastination: SGABS and GPS: $r = 0.39$, $p < 0.01$; SGABS and IPS: $r = 0.34$, $p < 0.01$; SGABS and PPS: $r = 0.39$, $p < 0.01$. This indicates that an increase in the level of irrational beliefs is accompanied by an increase in the severity of procrastination behavior. In addition, a negative relationship was found between age and irrational beliefs: Age and SGABS: $r = -0.18$, $p < 0.01$. The association of age with procrastination is less pronounced and does not reach statistical significance for most indicators ($p > 0.05$), which indicates a limited role of the age factor in the formation of procrastination behavior in this sample as specified in Table 2:

Table 2. – Correlation matrix

Variables	1	2	3	4	5
1. SGABS	1				
2. GPS	0.391**	1			
3. IPS	0.341**	0.637**	1		
4. PPS	0.387**	0.727**	0.697**	1	
5. Age	-0.177**	-0.104	-0.157*	-0.121	1

To determine the contribution of irrational beliefs to the formation of procrastination, a multiple regression analysis was performed. The dependent variable was the level of procrastination on the GPS scale, and irrational beliefs and age were predictors. The analysis results showed that irrational beliefs are a significant predictor of procrastination ($\beta = 0.39$, $p < 0.001$); age is not a significant

predictor ($\beta = -0.04$, $p > 0.05$); the model explains 15.4% of the procrastination variance ($R^2 = 0.154$), where the dependent variable is GPS; $R^2 = 0.154$ as specified in Table 3:

Table 3. – Regression analysis

Predictor	beta	p
SGABS	0.385	< 0.001
Age	-0.036	0.576

Conclusions. The results obtained confirm the hypothesis about the significant role of irrational beliefs in the formation of procrastination. The revealed correlations ($r \approx 0.34$ – 0.39) indicate that cognitive factors occupy an important place in the structure of procrastination. From a theoretical point of view, these results are consistent with the provisions of rational-emotive-behavioral therapy developed by Albert Ellis, in which irrational beliefs are considered as a key source of maladaptive emotional and behavioral reactions. In the context of procrastination, such beliefs can reinforce avoidance of activities through fear of failure, perfectionist attitudes, and low tolerance for frustration.

The results obtained confirm that irrational beliefs play a significant role in the formation of procrastination behavior, but their influence is moderate. This indicates that procrastination is a multicomponent phenomenon that is formed under the influence of both cognitive and other psychological factors. It can be assumed that irrational beliefs contribute to the formation of maladaptive strategies of emotional regulation, such as rumination, catastrophization and avoidance, which, in turn, enhance procrastination behavior. Thus, procrastination can be considered as a result of the indirect influence of cognitive factors through emotional mechanisms. It can be assumed that irrational beliefs contribute to the formation of maladaptive strategies of emotional regulation, such as rumination, catastrophization and avoidance, which, in turn, enhance procrastination behavior. Thus, procrastination can be considered as a result of the indirect influence of cognitive factors through emotional mechanisms. Thus, procrastination can be considered as a cognitively conditioned behavior based on irrational beliefs, but their influence is realized in a system of more complex psychological mechanisms.

References:

1. Akhtar, S., & Malik, M. F. Effect of boredom and flexible work practices on the relationship of work–family conflict with procrastination and affective commitment: Mediation of non-work-related presenteeism. *Global Journal of Flexible Systems Management* - 2016. - 17, 343–356. <https://doi.org/10.1007/s40171-016-0145-2>
2. Alblwi, A., McAlaney, J., Phalp, K., & Ali, R. Procrastination on social media: Predictors of types, triggers and acceptance of countermeasures. *Social Network Analysis and Mining* – 2021. - 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s13278-021-00785-7>
3. Balkis, M., Bulus, M., & Duru, E. Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education* - 2013. 28, 825–839. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0142-5>
4. Balkis, M., Duru, E., Bulus, M., & Duru, S. Investigating university students' academic procrastination levels according to selected variables. *Ege Education Journal*. - 2006. 7(2), 57–73.
5. Brownlow, S., & Reasinger, R. D. Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*. 2000. - 15(5), - P. 15–34.
6. Burka, J. B., & Yuen, L. M. *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press. 2008.
7. Chu, A. H. C., & Choi, J. N. Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*. 2005. - 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264> mm

8. Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. - 75(5), 1363–1381. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.5.1363>
9. Kelly, J. D. Your best life: Perfectionism—The bane of happiness. *Clinical Orthopaedics and Related Research*. - 2015. - 473(10), 3108–3111. <https://doi.org/10.1007/s11999-015-4279-9>
10. Kovylin, V. S. Teoreticheskie osnovy izucheniya fenomena prokrastinatsii [Theoretical foundations of studying the phenomenon of procrastination]. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*. - 2013. - 2(2), 22–41.
11. Kurtović, A., Vrdoljak, G., & Idzanović, A. Predicting academic procrastination: The role of perfectionism, general self-efficacy, and sociodemographic factors. *Current Psychology*. 2019. - 38(4), 1041–1052. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9654-3>
12. Lay, C. H. Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*. - 1992. 7(3), 483–494.
13. Nguyen, B., Steel, P., & Ferrari, J. R. Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment* - 2013. - 21(4). – PP. 388–399. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12048>
14. Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality* – 2000 - 15(5). – PP.239–254.
15. Sirois, F. M. Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Current Psychology* - 2023. - 42, 10678–10689.
16. Steel, P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. - 2007. - 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
17. Steel, P., & Klingsieck, K. B. Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*. – 2016. - 51(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
18. Stoeber, J., Kobori, O., & Brown, A. Perfectionism cognitions are multidimensional: A reply to Flett and Hewitt. *Assessment*. – 2014. - 21(6), 666–668. <https://doi.org/10.1177/1073191114548223>
19. Svartdal, F., & Steel, P. Irrational delay revisited: Contemporary perspectives on procrastination and self-regulation. *Current Psychology*. - 2023. - 42, 18445–18458.
20. Tice, D. M., & Baumeister, R. F. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, - 1997. - 8(6), 454–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>

Авторлар туралы мәлімет:

Қасымжанова А.А. – психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: A.kassymzhanova@turanaedu.kz

Сугуров Б.А. – хат-хабар авторы, «Психология» білім беру бағдарламасының PhD докторанты, 2-курс, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: bulatbeksugurov@gmail.com

Сведения об авторах:

Касымжанова А.А. – кандидат психологических наук, профессор, Университет «Тұран», Алматы, Казахстан. E-mail: A.kassymzhanova@turanaedu.kz

Сугуров Б.А. – автор для корреспонденции, PhD-докторант 2 курса по образовательной программе «Психология», Университет «Тұран», Алматы, Казахстан. E-mail: bulatbeksugurov@gmail.com

Information about the Authors:

A.A. Kassymzhanova – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: A.kassymzhanova@turanaedu.kz

B.A. Sugurov – Corresponding Author, PhD Student (2nd Year), Educational Program “Psychology”, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: bulatbeksugurov@gmail.com

MPHTI 15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.006>

Кариев А. Д.¹ , Владимиров Д. Е.² , Ямбаева К. М.² , Дуйсенбаева А. О.^{1*} 

Каракулова-Федяева З. К.³ 

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

²Университет Нархоз (Алматы, Казахстан)

³Казахский национальный женский педагогический университет (Алматы, Казахстан)

*aikoke1981@gmail.com

Особенности стрессоустойчивости студентов и её взаимосвязь с типом темперамента

Аннотация

Настоящее исследование направлено на выявление корреляционной взаимосвязи между типом темперамента и уровнями личностной и ситуативной стрессоустойчивости у студентов, а также на выявление корреляционной взаимосвязи между стрессоустойчивостью и экстраверсией/интроверсией и нейротизмом как компонентами темперамента. Исследование было произведено с помощью опроса, были использованы три психодиагностических метода: тест-опросник Тест на стрессоустойчивость, опросник Шкала воспринимаемого стресса PSS-10 и Личностный опросник Айзенка ЕРІ. В процессе статистической обработки данных использовались таблицы сопряжённости хи-квадрат и коэффициент корреляции Cramer's V, метод анализа пропорций с вычислением коэффициента пропорции Р и расчёт коэффициента корреляции Пирсона. В исследовании приняли участие 63 респондента; все они являются студентами бакалавриата высших учебных заведений Казахстана. Результаты исследования показали, что студенты в исследуемой выборке в основном имеют среднюю стрессоустойчивость; большая часть студентов являются меланхоликами, экстравертами, имеют высокий уровень нейротизма. Результаты исследования показали умеренную корреляционную связь между типом темперамента и уровнями личностной и ситуативной стрессоустойчивости. Самую высокую как личностную, так и ситуативную стрессоустойчивость продемонстрировали сангвиники. Самую низкую личностную стрессоустойчивость продемонстрировали холерики, самую низкую ситуативную стрессоустойчивость – холерики и меланхолики. Значимой корреляционной взаимосвязи между экстраверсией и интроверсией и стрессоустойчивостью выявлено не было. Между уровнем нейротизма и уровнями стрессоустойчивости обнаружена умеренная отрицательная взаимосвязь. Результаты исследования позволяют расширить теоретические знания о детерминантах и коррелятах стрессоустойчивости. Проведение исследования на выборке студентов позволяет использовать полученные результаты в работе со студентами преподавателей и иных работников университетов.

Ключевые слова: темперамент, стресс, стрессоустойчивость, студенты, нейротизм.

Кариев А. Д.¹, Владимиров Д. Е.², Ямбаева К. М.² Дуйсенбаева А. О.^{1*}, Каракулова-Федяева З.

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

²Нархоз университеті (Алматы, Қазақстан)

³Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

*aikoke1981@gmail.com

Студенттердің стресске төзімділігінің ерекшеліктері және оның темперамент түрімен байланысы

Аңдатпа

Бұл зерттеу темперамент түрі мен студенттердегі тұлғалық және ситуациялық стресске төзімділік деңгейлері арасындағы корреляциялық байланысты анықтауға, сондай-ақ темперамент құрамдас бөліктері ретінде стресске төзімділік пен экстраверсия/интроверсия мен

нейротизм арасындағы корреляциялық байланысты анықтауға бағытталған. Зерттеу сауалнама арқылы жүргізілді, үш психодиагностикалық әдіс қолданылды: тест-сауалнама стресске төзімділік сынағы, сауалнама PSS-10 қабылданған стресс шкаласы және Эйзенктің жеке сауалнамасы EPI. Статистикалық өңдеу процесінде хи-квадрат конъюгация кестелері және Cramer's V корреляция коэффициенті, P пропорция коэффициентін есептеумен пропорцияны талдау әдісі және Пирсонның корреляция коэффициентін есептеу қолданылды. Зерттеуге 63 респондент қатысты; олардың барлығы Қазақстандағы жоғары оқу орындарының бакалавриат студенттері. Зерттеу нәтижелері зерттелетін үлгідегі студенттердің негізінен орташа стресске төзімділігі бар екенін көрсетті; студенттердің көпшілігі меланхолик, экстраверт, нейротизмнің жоғары деңгейіне ие. Зерттеу нәтижелері темперамент түрі мен тұлғалық және ситуациялық стресске төзімділік деңгейлері арасындағы қалыпты корреляцияны көрсетті. Сангвиниктер ең жоғары тұлғалық және ситуациялық стресске төзімділікті көрсетті. Ең төменгі жеке стресске төзімділікті холериктер, ең төменгі ситуациялық стресске төзімділік холериктер мен меланхоликтер көрсетті. Экстраверсия/интроверсия және стресске төзімділік арасындағы маңызды корреляциялық байланыс анықталған жоқ. Нейротизм деңгейі мен стресске төзімділік деңгейлері арасында орташа теріс байланыс анықталды. Зерттеу нәтижелері стресске төзімділіктің детерминанттары мен корреляттары туралы теориялық білімді кеңейтуге мүмкіндік береді. Студенттердің үлгісі бойынша зерттеу жүргізу оқытушыларға және басқа университет қызметкерлеріне студенттермен жұмыс істеуде алынған нәтижелерді пайдалануға мүмкіндік береді

Түйін сөздер: темперамент, стресс, стресске төзімділік, студенттер, нейротизм.

Kariyev A.¹, Vladimirov D. E.², Yambayeva K. M.², Duisenbayeva A.O.^{*1}, Karakulova-Fedyayeva Z.³

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

² Narxoz University (Almaty, Kazakhstan)

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

*aikoke1981@gmail.com

Features of students' stress resistance and its interrelation with the type of temperament

Abstract

This study is aimed at identifying the correlation between the type of temperament and the levels of personal and situational stress resistance in students, as well as identifying the correlation between stress resistance and extroversion/introversion and neuroticism as components of temperament. The study was conducted through a survey, three psychodiagnostic methods were used: the test questionnaire Stress Resistance Test, the questionnaire Perceived Stress Scale PSS-10 and the Eysenck Personality Inventory EPI. For the purposes of statistical data processing the following methods were used: contingency tables chi-square and Cramer's V correlation coefficient, the method of proportion analysis with the calculation of the proportion coefficient P and the calculation of the Pearson correlation coefficient. The study involved 63 respondents; all of them were undergraduate students of higher education institutions in Kazakhstan. The results of the study showed that the students in the sample generally had average stress resistance; most of the students were melancholic, extroverted, and had a high level of neuroticism. A moderate correlation was identified between the type of temperament and the levels of personal and situational stress resistance. Sanguine people demonstrated the highest personal and situational stress resistance. Choleric demonstrated the lowest personal stress resistance, and choleric and melancholic demonstrated the lowest situational stress resistance. No significant correlation was found between extroversion/introversion and stress resistance. A moderate negative relationship was found between the level of neuroticism and the levels of stress resistance. The results of the study expand theoretical knowledge about the determinants and correlates of stress resistance. Conducting the study on a sample of students allows teachers and other university employees to use the results obtained in working with students.

Keywords: temperament, stress, stress resistance, students, neuroticism.

Введение. Концепция темперамента как свойства личности к настоящему времени является базовой для психологии. Наиболее распространённой и эмпирически проверенной теорией темперамента считается теория британско-немецкого психолога Ганса Айзенка, разработавшего специальный опросник для определения типа темперамента [1, с. 35]. Данный опросник получил широкое распространение в психологических исследованиях и диагностике. В связи с тем, что, согласно первоначальным исследованиям Айзенка, компоненты темперамента нейрофизиологически обусловлены и влияют в том числе на восприятие человеком стресса [2, с. 24], представляется целесообразным исследовать также связь типа темперамента со стрессоустойчивостью.

Под стрессоустойчивостью понимается способность личности переносить высокие нагрузки с минимальными вредными последствиями [3, с. 7]. В настоящее время стрессоустойчивость активно исследуется — в частности, изучаются её физиологические и психологические детерминанты [4, с. 966], а также способы её повышения.

Исследование взаимосвязи типа темперамента и стрессоустойчивости позволяет сделать более полными знания о детерминантах и коррелятах последней. Тем не менее, таких исследований, в которых производился бы корреляционный анализ именно двух этих переменных, мало. Более того, все они исследуют конкретные группы людей, используя маленькие выборки. В частности, взаимосвязь темперамента и стрессоустойчивости исследовалась у студентов ($n = 25$) [5, с. 87], футболистов студенческой команды ($n = 30$) [6, с. 438] и сотрудников уголовно-исправительной системы ($n = 45$) [7, с. 126]. В этой связи настоящее исследование позволяет дополнить и расширить научные данные о взаимосвязи двух обозначенных переменных и сделать более обширные выводы.

Настоящее исследование также производится на выборке студентов. Изучение стрессоустойчивости именно в выборке студентов позволяет понять, насколько высок уровень воспринимаемого стресса у современных студентов, насколько они устойчивы к этому стрессу и какую роль в их стрессоустойчивости играет тип темперамента. В этой связи результаты данного исследования могут быть использованы при разработке программ для улучшения адаптации студентов и снижения воздействия на них стрессогенных факторов.

Таким образом, актуальность настоящего исследования заключается в нескольких аспектах. Во-первых, изучение корреляции стрессоустойчивости с другой переменной позволяет лучше понять природу стрессоустойчивости и факторы, воздействующие на неё. Во-вторых, исследование именно на выборке студентов позволяет выявить источники стресса в этой категории людей и даёт основание для улучшения адаптации и снижения стресса у студентов. В-третьих, исследование взаимосвязи темперамента и стрессоустойчивости закрывает пробел в имеющихся на сегодняшний день данных о связи этих двух переменных, так как таких исследований мало.

Объектом исследования являются студенты бакалавриата высших учебных заведений Казахстана. Предметом исследования является взаимосвязь между стрессоустойчивостью и типом темперамента. Цель настоящего исследования — выявление взаимосвязи между типом темперамента и уровнем стрессоустойчивости у студентов. Гипотеза исследования состоит в том, что определённые типы темперамента, а именно флегматики и сангвиники, демонстрируют более высокую стрессоустойчивость. Исследование производится с помощью опроса и статистической обработки (корреляционного анализа).

Литература, связанная с темой настоящего исследования, касается четырёх основных аспектов: 1) базовых теоретических положений о темпераменте как свойстве личности, теории темперамента Ганса Айзенка и его личностного опросника, а также компонентов темперамента по Айзенку: экстраверсии/интроверсии, нейротизма, психотизма; 2) базовых теоретических положений о стрессоустойчивости, её детерминантах, методах её измерения и специфике в отношении студентов; 3) собственно корреляционных исследований

темперамента и стрессоустойчивости; 4) исследований взаимосвязи стрессоустойчивости с отдельными компонентами темперамента (экстраверсией/интроверсией и нейротизмом).

Темперамент понимается как закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности и поведения [8, с. 2816]. Одной из самых признанных, эмпирически валидированных и практически применяемых теорий темперамента является теория Ганса Айзенка. На основе факторного анализа ряда психологических и физиологических данных о людях он выявил три биполярные шкалы: экстраверсия–интроверсия, нейротизм–стабильность и психотизм–контроль импульсов [9, с. 5391]. В зависимости от комбинации высокого и низкого уровня интроверсии и экстраверсии с высоким либо низким уровнем стабильности и нейротизма можно получить четыре типа: интроверт стабильный, интроверт невротичный, экстраверт стабильный, экстраверт невротичный. Эти четыре типа соответствуют выделенным ранее в теориях Гиппократов и И. П. Павлова четырём типам темперамента [8, с. 2819]: флегматику, меланхолику, сангвинику и холерику соответственно. Для диагностики темперамента Айзенк разработал Личностный опросник Айзенка (Eysenck Personality Questionnaire), последняя версия которого Eysenck Personality Questionnaire Revised (EPQ-R) является наиболее популярной методикой для диагностики темперамента у взрослых [9, с. 5391]. В мета-анализе 2021 года были изучены различные версии опросника Айзенка и отдельные их шкалы; авторы пришли к выводу, что EPQ-R является наиболее валидным методом для измерения интроверсии-экстраверсии, нейротизма и психотизма [10].

Стрессоустойчивость понимается как способность человека справляться со стрессовыми ситуациями и сохранять эмоциональную стабильность в условиях давления или неопределённости. В психологии стрессоустойчивость рассматривается в контексте влияния различных факторов: личностных особенностей, физиологических реакций и стратегий преодоления трудностей. Среди основных детерминант стрессоустойчивости выделяются индивидуальные черты личности, тип личности, сила нервной системы [4, с. 967]. В исследовании стрессоустойчивости отдельно анализируются социальные и поведенческие факторы, включая самооценку и мотивацию [3, с. 7].

Для измерения стрессоустойчивости в психологии применяются опросники и тестирование. Примером метода, используемого для оценки стрессоустойчивости, является тест на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых. С использованием данного теста было проведено исследование, которое выявило, что студенты с хроническими заболеваниями имеют более низкую стрессоустойчивость по сравнению с их здоровыми сверстниками [11]. Также широко используется опросник «Шкала воспринимаемого стресса» PSS-10. Исследование с его помощью выявило, что ежедневно курящие чаще испытывают высокий уровень стресса по сравнению с некурящими, что требует разработки стрессоустойчивых стратегий в программах отказа от курения [12]. Оба этих метода используются также и в настоящем исследовании. В студенческой среде стрессоустойчивость изучается в связи с академическими нагрузками и адаптацией к самостоятельной жизни.

Исследований, которые бы напрямую изучали взаимосвязь типа темперамента и стрессоустойчивости, всего три. Первое анализирует взаимосвязь стрессоустойчивости и темперамента в выборке студентов ($n = 25$) с помощью опроса и корреляционного анализа: используются методика самооценки уровня стрессоустойчивости и методика исследования темперамента «Формула А. Белова». Результаты демонстрируют, что флегматический и меланхолический типы темперамента прямо коррелируют с более высоким уровнем стрессоустойчивости. Холерики и сангвиники проявили обратную связь: чем выше их экстравертные черты, тем ниже уровень стрессоустойчивости. Тем не менее, флегматики с меланхоликами легче переносят однообразные стресс-факторы, но более чувствительны к экстремальным ситуациям [5, с. 88].

Второе исследование связи темперамента и стрессоустойчивости производилось у футболистов студенческой команды в возрасте 18–23 лет ($n = 30$) с помощью корреляционного и регрессионного анализа на основе опроса по методикам Стреляу и Айзенка и тестам на стрессоустойчивость Холмса и Раге [13, с. 438]. Статистически значимая отрицательная корреляция была выявлена между уровнем стрессоустойчивости и шкалами экстраверсии–интроверсии и нейротизма: чем выраженнее признаки как экстравертности, так и интровертности и чем выше уровень нейротизма, тем ниже стрессоустойчивость. При этом выраженность признаков экстраверсии или интроверсии может служить предиктором стрессоустойчивости футболиста. Корреляционного анализа между уровнем стрессоустойчивости и конкретным типом темперамента в этом исследовании не производилось.

Также взаимосвязь темперамента со стрессоустойчивостью исследовалась среди сотрудников исправительных учреждений мужского пола, работающих в колониях, в возрасте от 25 до 45 лет ($n = 45$) [7, с. 126]. Используя личностный опросник Айзенка и Бостонский тест на стрессоустойчивость, авторы выявили, что наиболее высокой стрессоустойчивостью обладают сангвиники и холерики. Более того, уровень экстраверсии положительно коррелирует со стрессоустойчивостью.

Особенности стрессоустойчивости могут быть связаны не только с самим типом темперамента, но и с отдельными его компонентами: экстраверсией/интроверсией и нейротизмом. Ещё в исследовании 1977 года с помощью первой версии личностного опросника Айзенка было выявлено, что сила реакций на стресс положительно связана с нейротизмом, при этом экстраверты в стрессовых ситуациях чаще проявляют гнев, а интроверты — страх [14, с. 417]. В недавнем исследовании также было показано, что экстраверты и интроверты проявляют разные реакции на стресс; стрессоустойчивость при этом выше у экстравертов [15, с. 205]. В экспериментальном исследовании 2016 года авторы выявили, что уровень нейротизма не влияет на силу психофизиологических реакций на стресс у здоровых людей, но в случае крайней выраженности нейротизма может повышать лабильность вегетативной нервной системы [16, с. 18].

Таким образом, была рассмотрена научная литература, касающаяся проблем темперамента, стрессоустойчивости и корреляционной связи между ними. Были рассмотрены теоретические аспекты концепции темперамента Ганса Айзенка, шкалы экстраверсии–интроверсии и нейротизма–стабильности, а также опросник EPQ-R для выявления типа темперамента. Проанализирована литература, касающаяся стрессоустойчивости, её детерминант и влияющих на неё факторов, методы её измерения и специфика исследования этого качества в выборке студентов. Три исследования, напрямую изучавшие корреляционную связь между типом темперамента и стрессоустойчивостью, отличались маленькими выборками, ограниченными определённым образом, а также разными методиками измерения стрессоустойчивости и разными результатами. В одном исследовании экстраверсия положительно коррелирует со стрессоустойчивостью, в другом — отрицательно. В этой связи в настоящем исследовании необходима проверка корреляционной связи как стрессоустойчивости с темпераментом в целом, так и с отдельными его компонентами. Также целесообразно сравнить результаты настоящего исследования с результатами исследования на выборке студентов, чтобы проверить, зависит ли специфика взаимосвязи двух исследуемых переменных от характеристик выборки.

Материалдар мен әдістер. На основании произведённого анализа можно сформулировать два исследовательских вопроса:

1. Какие типы темперамента демонстрируют наибольшую стрессоустойчивость, а какие — наименьшую?
2. Какая взаимосвязь существует между компонентами темперамента (экстраверсией/интроверсией и нейротизмом) и уровнем воспринимаемого стресса?

На основании исследовательских вопросов можно сформулировать две рабочие гипотезы:

1. Определённые типы темперамента, а именно флегматики и сангвиники, демонстрируют более высокую стрессоустойчивость.

2. Интроверсия и уровень нейротизма имеют положительную корреляцию с уровнем воспринимаемого стресса и, соответственно, отрицательную с уровнем стрессоустойчивости.

Настоящее исследование произведено с помощью опроса. В опросе использованы три следующих психодиагностических метода:

1. Тест на стрессоустойчивость: тест-опросник автора Ю. В. Щербатых [17, с. 200]. Цель — оценка общего уровня стрессочувствительности и отдельных её компонентов. Содержит 26 вопросов; результат представляется в виде показателя стрессочувствительности (количественно измеряемого и оцениваемого как низкий/средний/высокий) и пяти шкал, три из которых отражают уровни стрессочувствительности относительно конкретных источников стресса: «Обстоятельства», «Усложнение», «Психосоматика»; две — приверженность определённому способу преодоления стрессовых ситуаций: «Деструктивное преодоление», «Конструктивное преодоление».

2. Шкала воспринимаемого стресса (Perceived Stress Scale), PSS-10: опросник американских авторов С. Коухена и Г. Виллиансона [18, с. 387]. Русскоязычная адаптация произведена А.Золотаревой [18, с. 18]. Цель опросника — оценка уровня воспринимаемого стресса, субъективного восприятия уровня напряжённости респондента за последний месяц. Состоит из 10 вопросов; результат — количественный показатель шкалы воспринимаемого стресса, оцениваемый как низкий/средний/высокий уровень стресса, и две шкалы, отражающих способы реагирования на стрессовые ситуации: «Фактор дистресса» и «Фактор совладания».

3. Личностный опросник Айзенка EPI (Eysenck Personality Inventory): опросник авторства Ганса Айзенка, третья его модификация. В исследовании использована русскоязычная адаптация А. Г. Шмелева. Цель опросника — исследование личности респондента и выявление черт одного из четырёх типов темперамента. Состоит из 57 вопросов. Результат — принадлежность к одному из четырёх типов темперамента, две шкалы: экстраверсия–интроверсия и нейротизм; дополнительно — шкала оценки искренности ответов.

Для выявления корреляции между типом темперамента и уровнем стрессоустойчивости как двумя переменными был использован онлайн-калькулятор таблиц сопряжённости (хи-квадрат), рассчитывающий коэффициент корреляции Cramer's V. Для выявления типов темперамента, отличающихся наибольшим и наименьшим уровнями стрессоустойчивости, был использован метод анализа пропорций с вычислением коэффициента пропорции R. Корреляция между отдельными компонентами темперамента — экстраверсией/интроверсией и уровнем нейротизма — и уровнем стрессоустойчивости была рассчитана с помощью коэффициента корреляции Пирсона с использованием программы Microsoft Excel.

Исследование будет состоять из следующих этапов:

1. Проведение опроса с использованием трёх описанных методов и обработка результатов;
2. Выявление корреляции между типом темперамента и уровнем стрессоустойчивости как двумя переменными с помощью таблиц сопряжённости и коэффициента корреляции Cramer's V;
3. Выявление типов темперамента, отличающихся наибольшим и наименьшим уровнями стрессоустойчивости, с помощью метода анализа пропорций и коэффициента пропорции R;
4. Выявление корреляции между отдельными компонентами темперамента — экстраверсией/интроверсией и уровнем нейротизма — и уровнем стрессоустойчивости с помощью коэффициента корреляции Пирсона;
5. Формирование заключений на основе полученных данных.

Результаты и их обсуждение. В исследовании приняли участие 63 респондента: все они являются студентами бакалавриата высших учебных заведений согласно ограничению исследования. Возраст респондентов составил от 17 до 23 лет, соотношение женщин к мужчинам — 60,3% на 39,7%. Характеристики выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1. Характеристики выборки исследования ($n = 63$)

Пол	Возраст	Социальный статус
Женщины — 38 человек.	17 лет — 7 человек.	Студенты бакалавриата высших учебных заведений: образование среднее, специальное или неоконченное высшее.
	18 лет — 12 человек.	
	19 лет — 15 человек.	
Мужчины — 25 человек.	20 лет — 16 человек.	
	21 год — 8 человек.	
	22 года — 3 человека.	
	23 года — 2 человека.	

В первую очередь рассмотрим общий разрез результатов всех респондентов по каждой из трёх методик. Данные, полученные на основе Теста на стрессоустойчивость и Шкалы воспринимаемого стресса PSS-10, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Уровневые характеристики стрессочувствительности и отдельных её компонентов по Тесту на стрессоустойчивость; уровневые характеристики воспринимаемого стресса и приверженности двум способам реагирования на стресс по Шкале воспринимаемого стресса PSS-10 ($n = 63$)

Наименование шкалы	Уровень		
	Высокий, п/%	Средний, п/%	Низкий, п/%
Тест на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых			
Итоговый показатель стрессочувствительности	18/28,6%	38/60,3%	7/11,1%
Показатель личностной стрессоустойчивости	7/11,1%	38/60,3%	18/28,6%
Обстоятельства	41/65,1%	21/33,3%	1/1,6%
Усложнение	40/63,5%	21/33,3%	2/3,2%
Психосоматика	24/38,1%	28/44,4%	11/17,5%
Деструктивное преодоление	19/30,2%	40/63,5%	4/6,3%
Конструктивное преодоление	31/49,2%	26/41,3%	6/9,5%
Шкала воспринимаемого стресса PSS-10			
Шкала воспринимаемого стресса	24/38,1%	38/60,3%	1/1,6%
Показатель ситуативной стрессоустойчивости	1/1,6%	38/60,3%	24/38,1%
Фактор дистресса	30/47,6%	30/47,6%	3/4,8%
Фактор совладания	2/3,2%	53/84,1%	8/12,7%

На основании полученных данных видно, что студенты в исследуемой выборке умеренно стрессочувствительны. Большая часть опрошенных (60%) демонстрируют среднюю стрессочувствительность; высокий показатель стрессочувствительности характерен для 29% респондентов, а низкий – только для 11%. Обстоятельства и склонность к мыслительному усложнению стрессовых событий являются очень характерными для большинства респондентов источниками стресса; психосоматические проблемы в меньшей степени свойственны

исследуемой выборке. Конструктивные способы преодоления стрессовых ситуаций характерны для исследуемых студентов в большей степени, чем деструктивные (49% против 30%). Уровень воспринимаемого стресса в выборке умеренно высок: 60% респондентов воспринимают уровень своего стресса как средний, 38% – как высокий, и только 1,6% – как низкий. Более того, исследуемым студентам в гораздо большей степени характерен дистресс, то есть страдание и плохая адаптация к стрессовым ситуациям, чем совладание со стрессом (48% против 3%). Полученные данные говорят о том, что студенты в исследуемой выборке в основном имеют среднюю стрессочувствительность, воспринимают испытываемый ими стресс как средний, чаще плохо адаптируются к нему, чем совладают с ним, но склонны к конструктивным способам преодоления. Необходимо также отметить крайне низкое количество респондентов, которым свойственна низкая стрессочувствительность (11%) или которые воспринимают текущий уровень стресса в своей жизни как низкий (1,6%). Уместно предположить, что такие низкие показатели связаны со спецификой студенческой жизни и связанными с ней высокими нагрузками. Далее рассмотрим общий разрез результатов всех респондентов по Личностному опроснику Айзенка ЕРІ. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3. Выявленный тип темперамента, уровневые характеристики шкал экстраверсии–интроверсии, нейротизма и контрольной шкалы на основе Личностного опросника Айзенка ЕРІ ($n = 63$)

Тип/уровень	Результат, п/%
<i>Тип темперамента</i>	
Меланхолик	35/55,6%
Холерик	14/22,2%
Флегматик	10/15,9%
Сангвиник	4/6,3%
<i>Экстраверсия–интроверсия</i>	
Экстраверт	35/55,6%
Интроверт	28/44,4%
<i>Нейротизм</i>	
Низкий	2/3,2%
Средний	14/22,2%
Высокий	28/44,4%
Очень высокий	19/30,2%
<i>Контрольная шкала (шкала искренности ответов)</i>	
Недостоверный результат	3/4,8%
Сомнительный результат	21/33,3%
Достоверный результат	39/61,9%

На основании данных таблицы видно, что большей части опрошенных свойственен меланхолический тип темперамента (56%); наименее же характерным для исследуемой выборки типом темперамента является сангвинический (6%). Экстраверты и интроверты представлены в приблизительно равном соотношении с незначительным преобладанием экстравертов (56% на 44%). Среди уровней нейротизма чаще всего встречаются высокий (44%) и очень высокий (30%), в то время как низкий нейротизм представлен только у 3% респондентов. Шкала искренности ответов, содержащаяся в опроснике, показывает, что ответы 62% респондентов достоверны, 33% – сомнительны, а 5% – недостоверны. Такая специфика ответов респондентов неизбежна при проведении опросов, однако снижает валидность исследования.

Необходимо пояснить, что методики Тест на стрессоустойчивость и Шкала воспринимаемого стресса PSS-10 измеряют уровень стрессочувствительности и уровень воспринимаемого

стресса; тем не менее, предметом настоящего исследования является именно стрессоустойчивость. В этой связи, как и в ряде исследований, в которых использовались эти методы [11] [12], в настоящем исследовании переменные, измеряемые используемыми методиками, будут проинтерпретированы в качестве переменной, являющейся предметом исследования. Корреляции типа темперамента с высоким, средним и низким уровнями стрессочувствительности, измеряемыми Тестом на стрессоустойчивость, будут операционализированы как корреляции с низким, средним и высоким уровнем стрессоустойчивости соответственно. Равным образом корреляции с высоким, средним и низким уровнями воспринимаемого стресса, измеряемыми PSS-10, будут также операционализированы как корреляции с низким, средним и высоким уровнем стрессоустойчивости соответственно. Более того, в связи со спецификой каждой методики будут дифференцированы личностная стрессоустойчивость и ситуативная стрессоустойчивость. Это связано с тем, что Тест на стрессоустойчивость состоит из гипотетических вопросов, не привязанных к текущим событиям (в этой связи предмет измерения может быть проинтерпретирован как личностная стрессоустойчивость), а PSS-10, напротив, измеряет стресс в связи с текущими событиями в жизни респондентов (предмет измерения может быть проинтерпретирован как ситуативная стрессоустойчивость). Именно описанным способом будет исследована корреляция между типом темперамента и уровнем стрессоустойчивости.

Далее, на основании полученных данных выясним степень взаимосвязи между типом темперамента и уровнем стрессоустойчивости. Для этого рассчитаем корреляцию между типом темперамента как одной переменной и показателем стрессочувствительности по Тесту на стрессоустойчивость, а затем показателем воспринимаемого стресса по PSS-10. В связи с тем, что данные о типе темперамента представляют из себя категориальную (номинальную) переменную, а уровни стрессоустойчивости представлены как количественно, так и номинально, будет рассчитана корреляция между номинальными переменными с помощью таблиц сопряжённости (таблица 4, таблица 5) и коэффициента корреляции Cramer's V.

Таблица 4. Таблица сопряжённости между типом темперамента и уровнем стрессочувствительности ($n = 63$)

Тип темперамента	Уровень стрессочувствительности по Тесту на стрессоустойчивость			Всего, n
	Низкая, n	Средняя, n	Высокая, n	
Холерик	1	7	6	14
Флегматик	3	7	0	10
Меланхолик	0	23	12	35
Сангвиник	3	1	0	4
Всего, n	7	38	18	63

Таблица 5. Таблица сопряжённости между типом темперамента и уровнем воспринимаемого стресса ($n = 63$)

Тип темперамента	Уровень воспринимаемого стресса по PSS-10			Всего, n
	Низкий, n	Средний, n	Высокий, n	
Холерик	0	7	7	14
Флегматик	0	10	0	10
Меланхолик	0	18	17	35
Сангвиник	1	3	0	4
Всего, n	1	38	24	63

Теперь, на основании полученных данных рассчитаем коэффициент корреляции Cramer's V между типом темперамента как одной переменной и личностной стрессоустойчивостью (уровнем стрессочувствительности) и ситуативной стрессоустойчивостью (уровнем воспринимаемого стресса). Значения приведены в таблице 6.

Таблица 6. Значение коэффициента корреляции Cramer's V между типом темперамента и уровнями личностной и ситуативной стрессоустойчивости

Значение коэффициента корреляции Cramer's V (от 0 до 1)	
Переменные	Тип темперамента
Уровень личностной стрессоустойчивости	0,478
Уровень ситуативной стрессоустойчивости	0,446

На основе вычислений мы видим, что корреляционная связь между типом темперамента и как личностной, так и ситуативной стрессоустойчивостью *умеренная*. В этой связи есть основания утверждать, что наличие связи между исследуемыми переменными действительно есть. Это также подтверждается тем, что умеренная взаимосвязь продемонстрирована для обоих типов стрессоустойчивости, выявленных разными методами. Тем не менее, оснований делать выводы о сильной взаимосвязи или взаимообусловленности исследуемых переменных нет. Далее перейдём к проверке первой рабочей гипотезы, заключающейся в том, что разные типы темперамента демонстрируют разные уровни стрессоустойчивости. Для этого воспользуемся методом анализа пропорций и вычислим коэффициент пропорции P для всех типов темперамента и всех уровней стрессоустойчивости. Этот коэффициент будет показывать долю респондентов с определённым типом темперамента и определённым уровнем стрессоустойчивости в общем числе респондентов с таким же типом темперамента. Воспользуемся таблицами сопряжённости (таблицы 4, 5) и рассчитаем коэффициент для всех сочетаний переменных по обоим методикам (таблица 7, таблица 8):

Таблица 7. Значение коэффициента пропорции P (от 0 до 1) для четырёх типов темперамента и трёх уровней личностной стрессоустойчивости

Тип темперамента	Уровни личностной стрессоустойчивости (операционализованные) по Тесту на стрессоустойчивость		
	Низкая, P	Средняя, P	Высокая, P
Холерик	0,43	0,5	0,07
Флегматик	0	0,7	0,3
Меланхолик	0,34	0,66	0
Сангвиник	0	0,25	0,75

Таблица 8. Значение коэффициента пропорции P (от 0 до 1) для четырёх типов темперамента и трёх уровней ситуативной стрессоустойчивости

Тип темперамента	Уровни ситуативной стрессоустойчивости (операционализованные) по PSS-10		
	Низкая, P	Средняя, P	Высокая, P
Холерик	0,5	0,5	0
Флегматик	0	1	0
Меланхолик	0,5	0,5	0
Сангвиник	0	0,75	0,25

На основании вычислений мы видим, что высокий уровень как личностной, так и ситуативной стрессоустойчивости более всего характерен для сангвиников: 75% от их общего числа обладают высокой личностной стрессоустойчивостью, 25% — высокой ситуативной стрессоустойчивостью (против 0% для всех остальных типов). Низкая личностная стрессоустойчивость характерна для холериков (43% от общего числа холериков), низкая ситуативная стрессоустойчивость — холерикам и меланхоликам (50% от общего числа для обоих типов). Флегматикам из обоих типов стрессоустойчивости наиболее характерен средний уровень: 70% флегматиков обладают средней личностной стрессоустойчивостью, 100% — средней ситуативной стрессоустойчивостью. Данные результаты частично совпадают с результатами предыдущих исследований, частично противоречат им. В частности, высокий уровень стрессоустойчивости сангвиников был выявлен в одном исследовании [7, с. 131], однако в нём же высокую стрессоустойчивость показали холерики, что противоположно результатам настоящего исследования. В другом рассмотренном исследовании самую высокую стрессоустойчивость продемонстрировали флегматики и меланхолики [5, с. 88], что идёт вразрез с полученными в этом исследовании результатами. Такое несовпадение может быть обусловлено маленькой выборкой в приведённых исследованиях, использованием в них других диагностических методик, несовпадением ограничения к выборке относительно настоящего исследования, но также и тем, что между типом темперамента и стрессоустойчивостью вообще нет взаимосвязи. Для выяснения этих причин необходимы дальнейшие исследования и мета-анализы. Рабочая гипотеза же, сформулированная во введении исследования, подтвердилась: сангвиники и флегматики действительно демонстрируют более высокую стрессоустойчивость, хотя флегматикам свойственен только средний уровень стрессоустойчивости.

Тем не менее, если анализировать не уровни стрессоустойчивости, а типы темперамента, то для каждого из них будет наиболее характерен средний уровень как личностной, так и ситуативной стрессоустойчивости. Это может свидетельствовать о регрессии к среднему значению, наблюдаемому в настоящем исследовании; в этой связи говорить о сильной взаимосвязи исследуемых параметров также нет оснований.

Теперь перейдём к проверке второй рабочей гипотезы и ответу на второй исследовательский вопрос, а именно исследуем корреляцию между отдельными компонентами темперамента — экстраверсией/интроверсией и уровнем нейротизма — и уровнями личностной и ситуативной стрессоустойчивости. В связи с тем, что все четыре исследуемые переменные могут быть представлены количественно, наиболее рациональным представляется исследовать корреляцию между количественными переменными с использованием коэффициента корреляции Пирсона. В первую очередь сделаем такой корреляционный анализ между показателями экстраверсии/интроверсии и двумя типами стрессоустойчивости. Шкала экстраверсии/интроверсии в Личностном опроснике Айзенка представлена количественно: результат выражается от 0 до 24. Чем выше данный показатель, тем ближе респондент к экстраверсии, чем ниже показатель — тем сильнее выражены интровертные черты. В связи с таким распределением коэффициент корреляции Пирсона будет первично рассчитан именно для экстраверсии; для интроверсии коэффициент будет обратным (так как экстраверсия и интроверсия количественно противоположны друг другу). Эти данные можно увидеть в таблице 9.

Следует также отметить, что коэффициент корреляции с личностной стрессоустойчивостью — это коэффициент, обратный первоначально рассчитанному коэффициенту корреляции с уровнем стрессочувствительности, так как уровни стрессоустойчивости противоположны уровням стрессочувствительности. Равным образом коэффициент корреляции с ситуативной стрессоустойчивостью — это коэффициент, обратный первоначально рассчитанному коэффициенту корреляции с уровнем воспринимаемого стресса, так как уровни стрессоустойчивости противоположны уровням воспринимаемого стресса.

Таблица 9. Значения коэффициента корреляции Пирсона r (от -1 до 1) между показателями экстраверсии и интроверсии и уровнями личностной и ситуативной стрессоустойчивости

Значение коэффициента корреляции Пирсона r (от -1 до 1)		
Переменные	Экстраверсия	Интроверсия
Уровень личностной стрессоустойчивости	0,05	-0,05
Уровень ситуативной стрессоустойчивости	0,01	-0,01

На основании полученных коэффициентов видно, что силы связей между экстраверсией /интроверсией и стрессоустойчивостью крайне слабы, почти незначительны. Тем не менее даже при такой низкой силе связей видно, что экстраверсия положительно коррелирует с обоими видами стрессоустойчивости, а интроверсия – отрицательно. Это подтверждается данными из рассмотренного исследования [15, с. 205] о том, что стрессоустойчивость экстравертов выше. То, что сила связей для ситуативной стрессоустойчивости ещё ниже, чем для личностной, согласуется с тем, что экстраверсия и интроверсия в концепции Айзенка являются устойчивыми личностными характеристиками [1, с. 34], а потому почти не влияют на ситуативное восприятие стресса. Далее идентичным образом рассмотрим корреляционные связи между уровнем нейротизма и уровнями стрессоустойчивости. Здесь также следует учесть противоположность значений переменных стрессочувствительности и воспринимаемого стресса и переменной стрессоустойчивости, что было описано выше. Значения коэффициентов представлены в таблице 10.

Таблица 10. Значения коэффициента корреляции Пирсона r (от -1 до 1) между уровнем нейротизма и уровнями личностной и ситуативной стрессоустойчивости

Значение коэффициента корреляции Пирсона r (от -1 до 1)	
Переменные	Уровень нейротизма
Уровень личностной стрессоустойчивости	-0,71
Уровень ситуативной стрессоустойчивости	-0,58

Обнаруженные значения коэффициентов значительно выше, чем для экстраверсии и интроверсии. Это значит, что между уровнем нейротизма и уровнями стрессоустойчивости действительно существует умеренная отрицательная взаимосвязь: чем выше нейротизм — тем ниже стрессоустойчивость, что особенно характерно именно для личностной стрессоустойчивости. Более низкое значение коэффициента корреляции для ситуативной стрессоустойчивости также может быть объяснено тем, что нейротизм, будучи устойчивой характеристикой личности [1, с. 33], меньше влияет на ситуативное восприятие стресса. Само же наличие отрицательной взаимосвязи между нейротизмом и стрессоустойчивостью согласуется с результатами рассмотренных исследований [14, с. 417].

Данные таблиц 9 и 10 позволяют ответить на второй исследовательский вопрос и частично подтверждают вторую рабочую гипотезу: интроверсия и нейротизм действительно имеют отрицательную корреляцию с уровнем стрессоустойчивости, однако для интроверсии эта отрицательная связь статистически незначительна. В рамках обсуждения результатов следует также отметить ограничения и недостатки настоящего исследования. Они связаны со следующими аспектами. Во-первых, результаты Личностного опросника Айзенка показывают 21 сомнительный ответ и 3 недостоверных ответа. Во-вторых, респондентов с сангвиническим темпераментом в исследовании участвовало всего 4: в этой связи наиболее высокая стрессоустойчивость этого типа темперамента может объясняться личностными особенностями этих конкретных испытуемых. В-третьих, при анализе данных о стрессоустойчивости респондентов как по Тесту на стрессоустойчивость, так и по PSS-10 явно отмечается феномен регрессии к средним значениям — в этой связи мало респондентов демонстрировали как высокую, так и низкую стрессоустойчивость. Все обозначенные недостатки определённо

ограничивают внешнюю валидность исследования, поэтому должны быть приняты во внимание при интерпретации полученных результатов.

Заключение. Таким образом, было проведено корреляционное исследование между типом темперамента и личностной и ситуативной стрессоустойчивостью в выборке студентов из 63 человек. На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Студенты в исследуемой выборке в основном имеют среднюю стрессочувствительность, воспринимают испытываемый ими стресс как средний, чаще плохо адаптируются к нему, чем совладают с ним, но склонны к конструктивным способам преодоления стрессовых ситуаций.

2. Большая часть студентов в исследуемой выборке являются меланхоликами, экстравертами, имеют высокий уровень нейротизма и дают достоверные результаты.

3. Корреляция между типом темперамента как переменной и уровнями личностной и ситуативной стрессоустойчивости умеренная, сила связи незначительно выше для личностной стрессоустойчивости.

4. Высокие уровни как личностной, так и ситуативной стрессоустойчивости более всего характерны сангвиникам.

5. Низкая личностная стрессоустойчивость характерна холерикам, низкая ситуативная стрессоустойчивость — холерикам и меланхоликам.

6. Выводы 4 и 5 совпадают с выдвинутой рабочей гипотезой: флегматики и сангвиники действительно демонстрируют более высокую стрессоустойчивость, чем холерики и меланхолики, притом как личностную, так и ситуативную.

7. Выводы 4 и 5 идут вразрез с предыдущими исследованиями корреляции темперамента и стрессоустойчивости (за исключением высокой стрессоустойчивости сангвиников), что предположительно объясняется маленькими выборками и иными психодиагностическими методами в других исследованиях.

8. Значимой корреляционной взаимосвязи между экстраверсией/интроверсией и стрессоустойчивостью выявлено не было. Корреляция стрессоустойчивости с экстраверсией выше, чем с интроверсией, что совпадает с результатами предыдущих исследований, однако эту разницу нельзя оценить как статистически значимую.

9. Между уровнем нейротизма и уровнями стрессоустойчивости обнаружена умеренная отрицательная взаимосвязь, что согласуется с результатами предыдущих исследований.

10. Выводы 8 и 9 частично подтверждают вторую рабочую гипотезу: интроверсия и нейротизм действительно имеют отрицательную корреляцию с уровнем стрессоустойчивости, однако для интроверсии эта отрицательная связь статистически незначительна.

11. Более высокие коэффициенты корреляции для личностной стрессоустойчивости по сравнению с ситуативной могут быть объяснены тем, что все исследуемые переменные — тип темперамента, экстраверсия/интроверсия, нейротизм — являются устойчивыми личностными характеристиками, а потому в гораздо большей степени сопряжены с личностными, а не ситуативными качествами.

12. В настоящем исследовании присутствуют недостатки, ограничивающие внешнюю валидность: некоторое количество недостоверных результатов, недостаточное количество респондентов сангвиников, регрессия к средним значениям. Данные ограничения следует учитывать при интерпретации полученных результатов.

Результаты настоящего исследования подтверждают, что тип темперамента действительно имеет связь с восприятием человеком стресса и стрессоустойчивостью. Темперамент может выступать в качестве одного из феноменов, определяющих стрессоустойчивость и её особенности. В этой связи концепцию темперамента Ганса Айзенка можно считать жизнеспособной и для нынешнего времени.

Полученные результаты могут быть использованы для дальнейших исследований темперамента и его влияния на личностные качества и жизнедеятельность человека, а также исследований детерминант и коррелятов стрессоустойчивости. Наиболее эвристически ценным представляется результат об отрицательной взаимосвязи нейротизма и стрессоустойчивости — этот факт может быть использован для дальнейшего изучения феномена

нейротизма. В практической области результаты настоящего исследования могут быть использованы людьми, работающими и находящимися в студенческой среде; с помощью результатов можно определить реакцию на стресс студента с тем или иным типом темперамента. Для получения более определённых результатов в изучаемой области требуются дальнейшие исследования, в частности эксперименты и мета-анализы.

Список использованной литературы

1. Revelle W. Hans Eysenck: Personality theorist // *Personality and Individual Differences*. – 2016. – № 103. – P. 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.007>
2. Eysenck H. J. Psychophysiology and personality: Extraversion, neuroticism and psychoticism // *Physiological Correlates of Human Behaviour*. – 1983. – № 3. – P. 13–30. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-273903-3.50007-9>
3. Церковский А. Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // *Вестник Витебского государственного медицинского университета*. – 2011. – Т. 10. – № 1. – С. 6–19. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-vzglyady-na-problemu-stressoustoychivosti>
4. Farkhutdinova L. Physiological and psychological aspects of stress resistance of students // *Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age*. – 2020. – № 93. – P. 966–976. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.100>
5. Кутбиддинова Р. А., Пек Е. А. Исследования взаимосвязи стрессоустойчивости и темперамента личности // *Национальная ассоциация ученых*. – 2016. – № 6(22). – С. 87–89. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-stressoustoychivosti-i-temperamenta-lichnosti>
6. Романова А. В., Гандер Д. В., Лысаков Н. Д., Коробовский А. В. Исследование взаимосвязи темперамента и стрессоустойчивости у футболистов студенческой команды // *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. – 2021. – № 8(198). – С. 438–442. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-temperamenta-i-stressoustoychivosti-u-futbolistov-studencheskoy-komandy>
7. Чухрова М. Г., Пронин С. В., Александрова А. А., Михайлов И. В. Тип темперамента как основа стрессоустойчивости в деятельности сотрудников уголовно-исправительной системы // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум»*. – 2016. – № XIII. – С. 126–132. <https://cyberleninka.ru/article/n/tip-temperamenta-kak-osnova-stressoustoychivosti-v-deyatelnosti-sotrudnikov-ugolovno-ispravitelnoy-sistemy>
8. Турбина С. В., Седова И. В. Темперамент: от истоков к современности // *Научный аспект*. – 2024. – Т. 22. – № 2. – С. 2815–2825. https://na-journal.ru/pdf/nauchnyi_aspekt_2-2024_t22_web.pdf#page=99
9. Strelau J. Temperament // *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. – 2020. – P. 5388–5407. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_446
10. Ruch W., Heintz S., Gander F., Hofmann J., Platt T., Proyer R. T. The long and winding road: A comprehensive analysis of 50 years of Eysenck instruments for the assessment of personality // *Personality and Individual Differences*. – 2021. – № 169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110070>
11. Пац Н. В., Грабовская И. П., Нестерович О. П. Влияние изменений состояния здоровья на стрессоустойчивость у студенческой молодежи // *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта*. – 2020. – № 2(18). – С. 209–215. <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-izmeneniy-sostoyaniya-zdorovya-na-stressoustoychivost-u-studencheskoy-molodezhi>
12. Buhelt L. P., Pisinger C., Andreasen A. H. Smoking and stress in the general population in Denmark // *Tobacco Prevention & Cessation*. – 2021. – № 7. <https://doi.org/10.18332/tpc/132712>
13. Sipprelle R. C., Ascough J. C., Detrio D. M., Horst P. A. Neuroticism, extroversion, and response to stress // *Behaviour Research and Therapy*. – 1977. – V. 5. – № 15. – P. 411–418. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(77\)90045-6](https://doi.org/10.1016/0005-7967(77)90045-6)
14. Khananyan A., Saidnasim A. Features of extraversion/introversion as stress resistance factors // *Creative Business Management and Implementation of New Ideas*. – 2024. – P. 201–208. <https://dSPACE.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/62041/1/CREATIVE-BUSINESS-MANAGEMENT-AND-IMPLEMENTATION-OF-NEW-IDEAS.pdf#page=202>
15. Puig-Perez S., Villada C., Pulopulos M. M., Hidalgo V., Salvador A. How are neuroticism and depression related to the psychophysiological stress response to acute stress in healthy older people? // *Physiology & Behavior*. – 2016. – № 156. – P. 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2016.01.015>

16. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции // СПб.: Питер. – 2005. – 256 с. https://www.phantastike.com/practic_psychology/stress_sh/html/
17. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress // Journal of Health and Social Behavior. – 1983. – № 4. – P. 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
18. Золотарева А. А. Психометрические свойства русскоязычной версии Шкалы воспринимаемого стресса (версии PSS-4, 10, 14) // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12. – № 1. – С. 18–42. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120102>

References

1. Revelle W. Hans Eysenck: Personality theorist // Personality and Individual Differences. – 2016. – № 103. – P. 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.007>
2. Eysenck H. J. Psychophysiology and personality: Extraversion, neuroticism and psychoticism // Physiological Correlates of Human Behaviour. – 1983. – № 3. – P. 13–30. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-273903-3.50007-9>
3. Cerkovskij A. L. Sovremennye vzglyady na problemu stressoustojchivosti // Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. – 2011. – № 1(10). – P. 6–19. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-vzglyady-na-problemu-stressoustojchivosti>
4. Farkhutdinova L. Physiological and psychological aspects of stress resistance of students // Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age. – 2020. – № 93. – P. 966–976. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.100>
5. Kutbiddinova R. A., Pek E. A. Issledovanie vzaimosvjazi stressoustojchivosti i temperamenta lichnosti // Nacional'naja asociacija uchenyh. – 2016. – № 6(22). – P. 87–89. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-stressoustojchivosti-i-temperamenta-lichnosti>
6. Romanova A. V., Gander D. V., Lysakov N. D., Korobovskij A. V. Issledovanie vzaimosvjazi temperamenta i stressoustojchivosti u futbolistov studencheskoj komandy // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. – 2021. – № 8(198). – P. 438–442. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-temperamenta-i-stressoustojchivosti-u-futbolistov-studencheskoj-komandy>
7. Chuhrova M. G., Pronin S. V., Aleksandrova A. A., Mihajlov I. V. Tip temperamenta kak osnova stressoustojchivosti v dejatel'nosti sotrudnikov ugovolno-ispravitel'noj sistemy // Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Nauka i socium». – 2016. – № XIII. – P. 126–132. <https://cyberleninka.ru/article/n/tip-temperamenta-kak-osnova-stressoustojchivosti-v-deyatelnosti-sotrudnikov-ugolovno-ispravitel'noy-sistemy>
8. Turbina S. V., Sedova I. V. Temperament: ot istokov k sovremennosti // Nauchnyj aspekt. – 2024. – № 2(22). – P. 2815–2825. https://na-journal.ru/pdf/nauchnyi_aspekt_2-2024_t22_web.pdf#page=99
9. Strelau J. Temperament // Encyclopedia of Personality and Individual Differences. – 2020. – P. 5388–5407. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_446
10. Ruch W., Heintz S., Gander F., Hofmann J., Platt T., Proyer R. T. The long and winding road: A comprehensive analysis of 50 years of Eysenck instruments for the assessment of personality // Personality and Individual Differences. – 2021. – № 169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110070>
11. Pac N. V., Grabovskaja I. P., Nesterovich O. P. Vliyanie izmenenij sostojaniya zdorov'ja na stressoustojchivost' u studencheskoj molodezhi // Zdorov'e cheloveka, teorija i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta. – 2020. – № 2(18). – P. 209–215. <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-izmeneniy-sostoyaniya-zdorovya-na-stressoustojchivost-u-studencheskoj-molodezhi>
12. Buhelt L. P., Pisinger C., Andreasen A. H. Smoking and stress in the general population in Denmark // Tobacco Prevention & Cessation. – 2021. – № 7.. <https://doi.org/10.18332/tpc/132712>
13. Sipprelle R. C., Ascough J. C., Detrio D. M., Horst P. A. Neuroticism, extroversion, and response to stress // Behaviour Research and Therapy. – 1977. – V. 5. – № 15. – P. 411–418. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(77\)90045-6](https://doi.org/10.1016/0005-7967(77)90045-6)
14. Khananyan A., Saidnasim A. Features of extraversion/introversion as stress resistance factors // Creative Business Management and Implementation of New Ideas. – 2024. – P. 201–208. <https://dSPACE.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/62041/1/CREATIVE-BUSINESS-MANAGEMENT-AND-IMPLEMENTATION-OF-NEW-IDEAS.pdf#page=202>

15. Puig-Perez S., Villada C., Pulopulos M. M., Hidalgo V., Salvador A. How are neuroticism and depression related to the psychophysiological stress response to acute stress in healthy older people? // *Physiology & Behavior*. – 2016. – № 156. – P. 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2016.01.015>
16. Shherbatyh Ju. V. Psihologija stressa i metody korrekcii // SPb.: Piter. – 2005. – P. 256. https://www.phantastike.com/practic_psychology/stress_sh/html/
17. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress // *Journal of Health and Social Behavior*. – 1983. – № 4. – P. 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
18. Zolotareva A. A. Psihometricheskie svoystva russkojazychnoj versii Shkaly vosprinimaemogo stressa (versii PSS-4, 10, 14) // *Klinicheskaja i special'naja psihologija*. – 2023. – № 1(12). – P. 18–42. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120102>

Информация об авторах:

Кариев А.Д. кандидат педагогических наук, постдокторант, ассоциированный профессор кафедры начального образования, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан); e-mail: adlet.kariyev@gmail.com;

Владимиров Д.Е. магистрант I курса образовательной программы «Психологическое консультирование» Гуманитарной школы Университета Нархоз (Алматы, Казахстан); e-mail: damil.vladimirov@narxoz.kz;

Ямбаева К.М. магистрант I курса образовательной программы «Психологическое консультирование» Гуманитарной школы Университета Нархоз (Алматы, Казахстан), e-mail: kamilla.yambayeva@narxoz.kz;

Дүйсенбаева А.О. – автор-корреспондент, магистр, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан, e-mail: aikoke1981@gmail.com);

Каракулова-Федяева З.Ш. кандидат психологических наук., старший преподаватель кафедры специальной педагогики Казнацженпу, zkarakulova8@gmail.com

Авторлар туралы ақпарат:

Кариев А.Д. педагогика ғылымдарының кандидаты, постдокторант, «Бастауыш білім беру» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан). e-mail: adlet.kariyev@gmail.com;

Владимиров Д.Е. Нархоз университетінің Гуманитарлық мектебінің «Психологиялық кеңес беру» білім беру бағдарламасының I курс магистранты (Алматы, Қазақстан); e-mail: damil.vladimirov@narxoz.kz;

Ямбаева К.М. Нархоз университетінің Гуманитарлық мектебінің (Алматы, Қазақстан) «Психологиялық кеңес беру» білім беру бағдарламасының I курс магистранты, E-mail: kamilla.yambayeva@narxoz.kz

Дүйсенбаева А.О. хат-хабар авторы, магистр, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: aikoke1981@gmail.com);

Каракулова-Федяева З.Ш. психология ғылымдарының кандидаты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан. E-mail: zkarakulova8@gmail.com

Information about the authors:

Adlet Kariyev Cand. Sci. (Education), Postdoctoral fellow, Associate Professor of Department of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University, (Almaty, Kazakhstan). e-mail: adlet.kariyev@gmail.com;

Damil Vladimirov Master's student of the Educational Program “Psychological Counseling” at the School of Humanities, Narxoz University (Almaty, Kazakhstan); e-mail: damil.vladimirov@narxoz.kz;

Yambayeva Kamilla – Master's student of the Educational Program “Psychological Counseling” at the School of Humanities, Narxoz University (Almaty, Kazakhstan), e-mail: kamilla.yambayeva@narxoz.kz;

Duysenbayeva Ainur (corresponding author) – Master, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, (Almaty, Kazakhstan, e-mail: aikoke1981@gmail.com);

Karakulova-Fedyayeva Z.Sh. – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogy, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zkarakulova8@gmail.com.

Уакасова М.Б.^{1*}, Garber A.², Ақтымбай А.А.³, Кеңесбекова І.С.³

¹«Тұран» университеті, (Алматы қ., Қазақстан)

²Clinik Reinhardshöhe, Bad Wildungen, Hessen, Германия

³Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан)

e-mail: *meruyert.uakasova@mail.ru

Психологиялық денсаулықты сақтаудың теориялық-әдіснамалық негіздері: әдебиеттерге шолу

Аңдатпа

Мақалада психологиялық денсаулықты сақтаудың теориялық-әдіснамалық негіздері қазіргі психологиялық ғылым контекстінде жүйелі түрде қарастырылады. Зерттеу психологиялық денсаулық ұғымының мазмұндық құрылымын, оның негізгі ғылыми бағыттарын және әртүрлі теориялық мектептердегі интерпретацияларын талдауға бағытталған. Әдебиеттерге шолу жасау барысында отандық және шетелдік зерттеушілердің еңбектері салыстырмалы түрде қарастырылып, психологиялық денсаулықтың негізгі компоненттері мен оны сақтауға ықпал ететін факторлар (стресс, тұлғалық ресурстар, құндылықтық бағдарлар, әлеуметтік қолдау және психологиялық әл-ауқат) жүйеленді. Сонымен қатар, психологиялық денсаулықты түсіндірудегі патогенетикалық және салютогенетикалық тәсілдердің ерекшеліктері айқындалды. Теориялық талдау нәтижесінде психологиялық денсаулықты сақтау адамның бейімделу қабілеті, өзін-өзі реттеу деңгейі және тұлғалық ресурстардың белсенділігімен тығыз байланысты екені көрсетілді. Әсіресе, стресс-менеджмент, психологиялық қорғаныс механизмдері және құндылықтық бағдарлар психологиялық тұрақтылықты қамтамасыз ететін негізгі факторлар ретінде сипатталды. Мақала психологиялық денсаулықты зерттеудің заманауи ғылыми бағыттарын жүйелеуге мүмкіндік беріп, оның құрылымдық-мазмұндық моделін түсінуге теориялық негіз қалыптастырады. Алынған нәтижелер болашақ эмпирикалық зерттеулерді жоспарлауға және психологиялық денсаулықты сақтау бойынша практикалық бағдарламалар әзірлеуге негіз бола алады.

Түйін сөздер: психологиялық денсаулық, теориялық талдау, әдіснама, стресс, психологиялық әл-ауқат.

Уакасова М.Б.^{1*}, Garber A.², Ақтымбай А.А.³, Кеңесбекова І.С.³

¹Университет «Тұран», (г. Алматы, Казахстан)

²Clinik Reinhardshöhe, Bad Wildungen, Hessen, Германия

³Казахский национальный женский педагогический университет (г. Алматы, Казахстан)

e-mail: *meruyert.uakasova@mail.ru

Теоретические и методологические основы сохранения психологического здоровья: обзор литературы

Аннотация

В статье систематически рассматриваются теоретико-методологические основы сохранения психологического здоровья в контексте современной психологической науки. Исследование направлено на анализ содержательной структуры понятия психологического здоровья, его основных научных направлений и интерпретаций в различных теоретических школах. В ходе обзора литературы был проведен сравнительный анализ работ отечественных и зарубежных исследователей, а также систематизированы основные компоненты психологического здоровья и факторы, способствующие его поддержанию (стресс, личностные ресурсы, ценностные ориентации, социальная поддержка и психологическое благополучие). Кроме

того, были выявлены особенности патогенетического и салютогенетического подходов к объяснению психологического здоровья. Теоретический анализ показал, что поддержание психологического здоровья тесно связано с адаптивными способностями человека, уровнем саморегуляции и активностью личных ресурсов. В частности, управление стрессом, механизмы психологической защиты и ценностные ориентации были описаны как основные факторы, обеспечивающие психологическую стабильность. Статья позволяет систематизировать современные научные направления в изучении психологического здоровья и формирует теоретическую основу для понимания его структурно-содержательной модели. Полученные результаты могут служить основой для планирования будущих эмпирических исследований и разработки практических программ по поддержанию психологического здоровья.

Ключевые слова: психологическое здоровье, теоретический анализ, методология, стресс, психологическое благополучие.

Uakasova M.B.^{1*}, Garber A.², Aktymbay A.A.³, Kengesbekova I.S.³

¹University "Turan", (Almaty, Kazakhstan)

²Clinik Reinhardshöhe, Bad Wildungen, Hessen, Germany

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

*e-mail: meruyert.uakasova@mail.ru

Theoretical and methodological foundations of psychological assistance: a literature review

Abstract

The article systematically examines the theoretical and methodological foundations of maintaining psychological health in the context of contemporary psychological science. The study aims to analyze the conceptual structure of the term 'psychological health', its main scientific directions, and interpretations within various theoretical schools. The literature review included a comparative analysis of the work of domestic and international researchers, and a systematization of the key components of psychological health and the factors that contribute to its maintenance (stress, personal resources, value orientations, social support, and psychological well-being). Furthermore, the characteristics of the pathogenetic and salutogenetic approaches to explaining psychological health were identified. Theoretical analysis revealed that maintaining psychological health is closely linked to a person's adaptive capacity, level of self-regulation, and the activity of personal resources. Specifically, stress management, psychological defense mechanisms, and value orientations were described as key factors ensuring psychological stability. This article systematizes modern scientific approaches to the study of psychological health and provides a theoretical basis for understanding its structural and substantive model. The results obtained can serve as a foundation for planning future empirical research and developing practical programs to support psychological health.

Keywords: psychological health, theoretical analysis, methodology, stress, psychological well-being.

Кіріспе Денсаулық мәселесі барлық уақытта адамзатты толғандырып келген. Бұл тұжырымның айқын дәлелі ретінде БҰҰ-ға мүше мемлекеттер мен халықаралық ұйымдар қол жеткізуге келіскен сегіз Мыңжылдық даму мақсаттарының үшеуі Жер халқының денсаулығын жақсарту мәселесіне арналуын атауға болады. ЮНИСЕФ-тің 2016–2030 жылдарға арналған денсаулық стратегиясындағы тәсілдерге сәйкес жүзеге асырылған Бағдарламадағы негізгі басымдықтардың бірі балалардың, жасөспірімдердің және жастардың денсаулығын ауруды алдын алу, уақтылы көмек көрсету және үздік халықаралық тәжірибені ескере отырып, толыққанды оңалту арқылы нығайту болып табылады. Осының негізінде біз талдайтын психологиялық денсаулықты сақтау бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі.

Зерттеудің мақсаты - психологиялық денсаулықты зерттеудің заманауи ғылыми бағыттарын жүйелеу және оның құрылымдық-мазмұндық моделін түсінуге теориялық негіз қалыптастыру.

Бүгінгі дүние жүзіндегі жаһандық экономикалық және саяси өзгерістер қоғамның санасын өзгертіп, қабылданған әлеуметтік нормаларды өзгертіп, өзгермелі жағдайларға тез бейімделуге итермелеуде. Қоғам өмірдің жылдам қарқынын, уақыттың үнемі жетіспеушілігін, ақпараттың ауытқуын және стресске жоғары бейімділігін бастан кешіруде. Адамның психологиялық денсаулығына сыртқы орта мен оны қоршаған орта айтарлықтай әсер етеді. Осы мәселелерге жауап ретінде әлемдік ғылымда «психологиялық денсаулық» ұғымына қатысты көзқарастар қайта қарастырылуда. Бұрын кең тараған патогенетикалық тәсіл, яғни психологиялық бұзылыстарды анықтау мен түзетуге бағытталған көзқарас, біртіндеп салютогенетикалық парадигмаға орын беруде. Бұл парадигма адамның тұлғалық ресурстарын, күшті жақтарын және адамның гүлденуіне ықпал ететін жағдайларды зерттеуге бағытталған. Сонымен қатар, бұл мәселеге деген қызығушылықтың артуына қарамастан, бірқатар қарама-қайшылықтар сақталуда. Зерттеулерде «психологиялық денсаулық» ұғымының мазмұнына қатысты теориялық бірізділіктің болмауы, оның детерминанттары туралы деректердің жеткіліксіздігі, психологиялық денсаулықты сақтау ерекшеліктерінің толық зерттелмеуі байқалады. Сонымен бірге әлеуметтік-мәдени контекстті ескеру қажеттілігі туындайды, өйткені батыстық психологиялық денсаулық модельдері әрдайым жергілікті білім беру жүйесінің ерекшеліктерін толық көрсете бермейді. Аталған мәселелер осы зерттеудің өзектілігін айқындайды.

Материалдар мен әдістер The Lancet Psychiatry шетелдік журналдағы 2022 жылы жүргізілген зерттеулерге сәйкес әлемнің көптеген мемлекеттерінде студенттердің 35-45%-ның психологиялық денсаулығында психологиялық дискомфорт, үрей, депрессия, стресс анықталған. Жаһандық талдауда 2023 жылы Осборн зерттеуінде студенттер стресспен және өз мәселелерін шешуде 30-40% бар ресурстарын ғана пайдаланатыны белгілі болған. Көптеген елдерде, сондай-ақ, біздің елімізде де студенттер өздерінің психикалық денсаулығына қатысты мәселелерін өздері шешеді екен. Оның бірден бір себебі ұялу, психологиялық денсаулығына қатысты ақпараттың сақталуына сенбеушілік, яғни бұл себептердің өзі олардың психологиялық денсаулығын сақтауда қауіптілік тудырады. Оңтүстік Африкада 17 жоғары оқу орны студенттерінің арасында 77,1% психологиялық денсаулығын сақтауда психологиялық көмекті ұзақ күту және нақты қайда бару керектігі туралы ақпараттың болмауы деп көрсеткен. Time журналындағы зерттеулерге сәйкес Құрама Штаттарда да студенттер ұзақ күту уақытына шағымданған және көмекті апталап күтуге мәжбүр, бұл олардың проблемаларын одан әрі ушықтыруы мүмкін болғанын жазған [1]. Осындай әлемдік тәжірибелер студенттердің арасында психологиялық денсаулықты сақтау жөнінде ақпараттардың керектігін, ресурсқа шығу жолдарының қажеттілігін көрсетуі тақырыбымыздың өзектілігін арттырады.

«Психологиялық денсаулық» құбылысы жан-жақты зерттеліп келе жатқанына қарамастан, бүгінгі күнге дейін бұл ұғымның бір нақты анықтамасы қалыптаспаған. Психологиялық денсаулықты сақтау мәселесін түсіну үшін ең алдымен денсаулық, психологиялық денсаулық ұғымдарын түсініп алу керек. 1948 ж. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы анықтамасы бойынша «адамның жай-күйі аурудың немесе физикалық дефектінің болмауымен емес, физикалық, рухани және әлеуметтік әл-ауқаттың болуымен сипатталады» [2]. Психологиялық денсаулық ұғымына тоқталғанда психологиялық денсаулықтың теориялық негізін қалаған батыстық классик ғалымдарды келтірмей кету мүмкін емес.

Біздің ойымызша, қазіргі психология ғылымы терең психологияның негізін салушылар бір кездері шешкен мәселені қайта қарауды талап етеді: адамдарға олардың психикалық өмірінің басқа, еленбейтін және бағаланбаған жағын көрсету.

Егер ағартушылық үстемдік құрған XIX ғасыр διάνοια мен адам рухының жоғары жетістіктеріне бас иіп, жанның бейсаналық көріністерін жағымсыз деп санап, олардан жирене теріс айналса, XX жүзжылдықта, керісінше, ұзақ уақыт бойы психиканың сау компоненттеріне

мән бермеушілік байқалды, ал олар туралы пайымдаулар тым қарапайым, адамның шынайы табиғатын түсінуден алшақтататындай көрінеді [3]. Тұлға ішілік конфликт адамның денсаулығы мен психикалық саулығын сақтау қабілетінен әлдеқайда жоғары дәрежеде сипаттайды - бұл қазіргі психология ғылымындағы елеулі алшақтықты - денсаулықтың тұтас және нақты құрылымдалған психологиялық теориясының жоқтығын түсіндіретін 20 ғасырдың негізгі ғылыми теріс пікірі. Бұл олқылықтың орнын толтыру үшін өткен ғасырдың ұлы психологтары (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Р. Ассаджолли, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй, С. Гроф және т.б.) қол жеткізген нәтижелерді пайымдап, жүйелеу қажет. Сонымен қатар, денсаулық пен аурудың феноменологиясын оның барлық психологиялық және әлеуметтік-мәдени аспектілерінің алуан түрлілігінде мұқият пәнаралық және кросс-мәдени зерттеу нысанына айналдыру маңызды.

Зигмунд Фрейд «психологиялық денсаулық» терминін қолданбаған, дегенмен психикалық денсаулық пен патологияның механизмдерін түсінуге негіз болған оның классикалық психоанализі болды. Фрейд бойынша денсаулық қақтығыстардың жоқтығы ретінде емес, Эгоның (І) қақтығыстарды тиімді шешу қабілеті ретінде қарастырылады.

Осы тұста Фрейдтің тұлғаға құрастырған тұлғалық үш моделіне тоқталуға болады. Ол үш модель үнемі қарама-қайшылықта болады: Id (It): Бейсаналық, дереу қанағаттануды талап ететін инстинктік жетектер (либидо, агрессия). Суперэго (Супер-Эго): Ішкі әлеуметтік нормалар, мораль, құндылықтар, ар-ождан және ата-ананың тыйымдары. Эго (І): Идентификатордың қатаң талаптары, суперэгоның қатаң бақылауы және нақты әлемнің талаптары арасында шарлауға мәжбүр болатын ұтымды, саналы бөлік.

Фрейдтің пікірінше, психологиялық денсаулықтың өзегі – күшті Эго. Егер Эго Ид импульс-тарын Суперэго тыйымдарын бұзбайтын және шындыққа бейімделетін түрде қанағаттандыра алса, адам психологиялық тұрғыдан сау болатынын келтірген. Психикалық саулықтың қызметі Фрейдтің психологиялық қорғаныстың жұмыс істеуіне байланысты да байқалады. Фрейд және оның ізбасарлары (әсіресе Анна Фрейд) алаңдаушылықты азайту үшін қорғаныс қажет деп санайды.

Ендеше бір қорғаныс механизмінің саукездегі және сау емес көрінісіне мысал келтіре кетсек: Сау емес көрініс: шындықты бұрмалайтын және тым көп психикалық энергияны жұмсайтын қарабайыр және деструктивті қорғаныстарды (репрессия, теріске шығару, проекция) пайдалануы. Сау көрініс: Эгоның жетілген қорғанысты, негізінен сублимацияны қолдану қабілеті (жыныстық немесе агрессивті энергияны әлеуметтік мақұлданған әрекеттерге қайта бағыттау: шығармашылық, ғылым, жұмыс, спорт). Сонымен Фрейдтің бұл тұжырымдары психологиялық денсаулықтың адамның жасырын мотивтерін, қорқыныштары мен тілектерін танып, оларды бейсаналықтан санаға көшіру және оларды ақылға қонымды бақылауға алу қабілетімен өлшенетінінің ерекше көрінісі. Фрейдтен дені сау қалыпты адам не істей алуы керек дегенде, Фрейд айтқан екен «Жақсы көру және жұмыс жасау» деп [4].

К. Юнг психологиялық денсаулықты индивидуалдық жолмен, тұлғашылық архетиптерді тану тұжырымдарымен анықтаған. Индивидуалдылық – адамның өзінің туа біткен мүмкіндіктерін жүзеге асыра отырып, өзіне, бөлек, қайталанбас болмысқа айналу процесі. Юнг әдіснамалық негіз ретінде «денсаулық – жайлылық» деген үстірт түсініктен бас тартып, денсаулықты тұлғаның жетілуі мен интеграциясы ретінде түсінуге көшуге мүмкіндік беретінін зерттеген. Юнг бейсаналық психикалық энергия мен даналықтың негізгі көзі (жеке және ұжымдық бейсаналықты қоса) деп есептеді. Персона - К. Г. Юнгтың ілімі бойынша, тұлғаның әлеуметтену нәтижесінде, көбінесе жеке пайымдаусыз, қорғаныс және бейімделу мақсатында қабылдаған әлеуметтік рөлдерінің, мінез-құлық стереотиптерінің және дүниетанымдық қалыптарының (штамдарының) жиынтығы.

Психологиялық денсаулықты зерттеуде гуманистік психологияның өкілдері, атап айтқанда А.Маслоу, К.Роджерс және Г.Олпорт алғашқылар болды. Олардың пікірінше, психологиялық денсаулық – бұл индивид өміріндегі субъективті шындықтың қалыпты даму процесі мен нәтижесін сипаттайтын күй. Гуманистік психологияның өкілдері психологиялық сау адамның

концептуалды портретін жасады. А. Маслоу концепциясында өзін-өзі белсендіру теориясын тұлғалық өсудің сипаттамасы ретінде ғана емес, психологиялық денсаулықтың тікелей синонимі және өзегі ретінде де қарастырған ғалым [5]. Маслоу психологияның парадигмасына төңкеріс жасады: ол денсаулықты аурудың (невроздардың) болмауымен емес, адам потенциалының максималды дамуымен зерттеуді ұсынды. А. Маслоу психологиялық сау тұлғаның белгілерін нақтылаған: ол өз болмысын қабылдай алуға қабілеттілігі; өзіне, басқаларға және айнала қоршаған әлемге жақсы қатынасты құра алу; табиғи, спонтанды және қарапайым; дербес және белсенді; өмірлік сәттіліктерге құрметпен, қуанышпен қарай білуі, құндылықтарды мойындай алуы; мінездің демократиялық қырлары; ниеттес, тілектес сезімдерін игерген; этикалық нышандардың білінуі; әзілдері шымшыма емес, философиялық сипатқа ие.

К. Роджерстің психологиялық денсаулыққа деген көзқарасы ерекше, ол «дені сау адам» статикалық терминінен бас тартып, оны «толық жұмыс істейтін адам» динамикалық ұғымымен алмастырды. Роджерс үшін психологиялық денсаулық нәтиже немесе жетістік нүктесі емес, қозғалыс бағыты, үздіксіз өзгеру процесі және тәжірибеге ашықтық. Роджерс концепциясы феноменологиялық көзқарасқа негізделген. Негізгі тезис әрбір адамда туа біткен, өзектілендіруші ынта – өзінің «менін» сақтау және дамыту үшін өзінің барлық қабілеттерін дамытудың негізгі мотиві бар.

1. Мен-концепция құбылысы және конгруенция. Роджерстің пікірінше, психологиялық денсаулықтың өзегі конгруенция болып табылады — үш құрылым арасындағы сәйкестік: Нағыз Мен: Адам шын мәнінде қандай (олардың шынайы сезімдері, ойлары және тілектері). Идеалды Мен: Басқаларға сәйкес адам қалайды немесе болуы керек. Өмірлік тәжірибе: жеке адам кездесетін нақты оқиғалар мен тәжірибе. Психологиялық денсаулық - бұл сәйкестіктің жоғары деңгейі. «Нағыз Мен» «Идеалды Менмен» сәйкес келгенде, адам өзін толығымен қабылдайды. Ауру (невроз) сәйкессіздіктен туындайды: адам ата-ананың/қоғамның сүйіспеншілігі мен разылығы үшін өзінің шынайы сезімін басып, бетперде киіп, басқа біреудің «Идеалды Меніне» сәйкес келуге тырысқанда. Бұл ішкі шиеленісті, алаңдаушылықты және психологиялық қорғанысты тудырады.

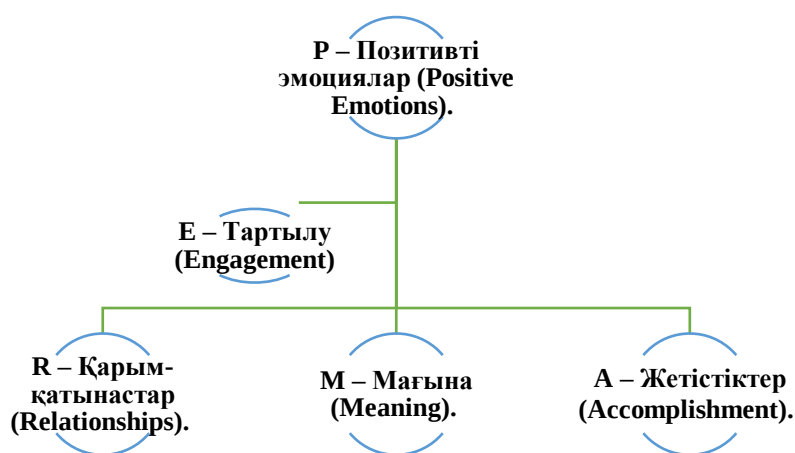
2. «Толық жұмыс істейтін» (сау) тұлғаның бес белгісі Роджерс психологиялық тұрғыдан сау адамның негізгі сипаттамаларын анықтады [6]: Тәжірибеге ашықтық: Қорғаныс механизмдерін және бұрмалауларды қолданбай, өзінің шынайы эмоцияларын (тіпті ашулану немесе қорқыныш сияқты жағымсыз сезімдерді) тани білу. Экзистенциалды өмір салты: өткенді ойлап немесе болашаққа алаңдамай, әр сәтті жаңа және бірегей деп қабылдай отырып, осы жерде және қазір өмір сүру мүмкіндігі. Сенім: шешім қабылдау кезінде өзінің ішкі импульстарына, түйсігі мен сезімдеріне сену. Дені сау адам билікке, заңдарға немесе көпшіліктің пікіріне емес, өзіне ғана сенеді. Еркіндік: таңдау еркіндігінің ішкі сезімі. Адам өз өмірін өзі басқарып, өз іс-әрекетіне толық жауап беретінін түсінеді. Шығармашылық: қоршаған ортаның өзгермелі жағдайларына икемді бейімделу, жаңа идеяларды дамыту және өмірлік қиындықтарға сындарлы жауап беру қабілеті.

Сонымен К. Роджерс теориядағы денсаулықтың әдіснамалық критерийі конгруенция индивидтің субъективті тәжірибесі, оның нақты және идеалды Мені арасындағы құрылымдық сәйкестік. Роджерстің пікірінше, психологиялық денсаулық өзін-өзі сөзсіз қабылдау және құндылықтың интроекциялық (сырттан таңылған) шарттарынан босату феномені арқылы анықталады. Дені сау тұлға болмыстың экзистенциалды режимімен, өзінің психикалық процестеріне ағзаның сенімімен және өзгермелі шындық жағдайында өзінің өзекті ету мүмкіндігін үздіксіз жүзеге асыратын кез келген жаңа тәжірибеге ашықтығымен сипатталады. Талдау барысында Фрейдтің ішкі тұлғалық күресінен Маслоудың мотивациялық иерархиясы арқылы Роджерстің өзін-өзі қабылдауы мен тәжірибеге ашықтығына дейін. осы мектептердің теориялық-әдіснамалық тұжырымы психологиялық денсаулықты сақтауға жүйе береді.

Психологиялық денсаулықты сақтауда Э. Эриксонның алға тартқан тұжырымы ерекше. Дегенмен Фрейд екеуінің тұжырымы таяқтың екі ұшы тәрізді. Психоанализ тұжырымында

Мен және қоғам, Ид және Супер-Эго дұшпандық, антагонистік принциптер ретінде ұсынылған болса, бұл жауап Э.Эриксонды қанағаттандырмаған сияқты ол жеке тұлға мен қоғам арасындағы қарым-қатынасты жеке тұлғаның үйлесімді дамуын қамтамасыз ететін бірлескен іс-әрекет ретінде қарастыруды ұйғарды. Ол әдет-ғұрып пен салт-дәстүрді ажырата бастады. Ритуализмдер индивидке антагонистік араласулар болса, ритуалдар достық әлеуметтік әсерлер болып табылады. Салттық әрекеттердің ортақ мәні бар, барлық қатысушылар түсінеді және бөліседі. Мысалы, мектеп бітіру рәсімі, орта мектепті бітіргені туралы аттестат тапсыру жас жігітке немесе қызға кәмелетке толған кездегі жаңа құқықтар мен міндеттерді «береді». Мұндай рәсімдер жеке адамға қауіпсіздік пен мәртебе сезімін береді және жаңа мүмкіндіктер ашады. Сөйтіп, Фрейд балалық шақтағы сексуалдылыққа шешуші рөл берген болса, Эриксон жыныстық қатынасты баланың басқа құштарлықтарымен және қызығушылықтарымен бір қатарға қойды.

Нәтижелер мен талқылаулар Ғылымда психикалық және психологиялық денсаулық мәселелері психикалық әл-ауқаттың баламасы ретінде қарастырылады. М. Селигман – классикалық теориялардан заманауи стандарттарға дейінгі тамаша көпір деп айтар едім. Селигман алғашында үйренген дәрменсіздік феноменін ашуымен танымал болды (адамның ешнәрсені өзгерте алмайтынына сеніп, қиындықтар алдында бас тарту жағдайы). М. Селигманның үйренген дәрменсіздік теориясы психология ғылымына қосылған құнды үлес қана емес, сонымен бірге адам тағдырының табиғаты туралы терең философиялық ой. Бұл бізге жағдайлардың қолында әлсіз ерік-жігерсіз қуыршақ емес екенімізді, бірақ еркін ерік пен өз болмысымызды қалыптастыру мүмкіндігіміз бар екенін еске салады. Ойымызды өзгерте отырып, оптимизм мен өзімізге деген сенімділікті дамыта отырып, біз өзімізді үйренген дәрменсіздік бұғауынан босатып, мағынаға, қуанышқа және табысқа толы өмір жасай алатынымызды көрсетеді [8]. Алайда ол кейінірек оптимизм мен психологиялық тұрақтылықты үйренуге болатынын көрсетті (үйренген оптимизм). Селигман өзінің жетілген тұжырымдамасында психологиялық денсаулықтың өзегі жеке әл-ауқат пен өркендеу болып табылады, ол өлшенетін бес элементті ойлап шығарды. Бұл жүйені PERMA моделі деп атады. PERMA моделі келесі компоненттерді қамтиды:



Сурет 1. - М. Селигман - PERMA моделі

1. P – Позитивті эмоциялар (Positive Emotions). Бұл компонент әл-ауқаттың гедонистік түсінігіне сәйкес келеді және қуаныш, ризашылық, шабыт, махаббат, тыныштық сияқты тәжірибелерді қамтиды. Зерттеулер көрсеткендей, тұрақты «микромоменттер» позитиві психикалық денсаулықты нығайтады және стресске төзімділікті арттырады. Позитивті эмоциялар сәттік ләззат қууды ғана білдірмей, адамның когнитивтік және мінез-құлықтық мүмкіндіктерін кеңейтетін ресурс ретінде қарастырылатынын атап өткен жөн.

2. Е – Тартылу (Engagement). «Ағын» (flow) күйімен сипатталатын, іс-әрекетке толық бату, уақыттың өтуін сезбеу, әрекет пен сананың бірігуі. Тартылу тапсырманың күрделілігі адамның дағдыларының деңгейіне сәйкес келгенде және оның күшті жақтарын қолданғанда пайда болады.

3. R – Қарым-қатынастар (Relationships). Жақын адамдармен, достармен, әріптестермен сапалы әлеуметтік байланыстар әл-ауқаттың басты көздерінің бірі ретінде әрекет етеді. Позитивті психология эмпатияның, өзара қолдаудың және терең қарым-қатынастың құндылығын атап көрсетеді.

4. M – Мағына (Meaning). Өз өмірінен гөрі үлкен нәрсеге тиесілілік сезімі, тіршіліктің мақсаты мен маңыздылығы бар екендігін түсіну. Мағына басқаларға қызмет ету, рухани құндылықтарға еру, кәсіби өзін-өзі жүзеге асыру арқылы табылуы мүмкін.

5. A – Жетістіктер (Accomplishment). Қойылған мақсаттарға жетуден қанағаттану сезімі, прогресс пен құзыреттілік сезімі. Үлкен немесе кіші жетістіктер өзін-өзі бағалауды және өз күшіне деген сенімді нығайтады, өмірді бақылау сезімін қамтамасыз етеді.

PERMA моделінің маңызды ерекшелігі – бес компоненттің әрқайсысы: а) әл-ауқатқа үлес қосады; б) өздік құндылыққа ие (адамдар оған басқа компоненттер үшін емес, өзі үшін ұмтылады); в) басқалардан тәуелсіз өлшеніп, дамытыла алады. Кейіннен модель PERMA+ дейін кеңейтіліп, физикалық денсаулыққа байланысты қосымша компоненттерді қамтыды: оптимизм (Optimism), физикалық белсенділік (Physical Activity), тамақтану (Nutrition) және ұйқы (Sleep). Бұл кеңейту психологиялық және физикалық әл-ауқат аспектілерін интеграциялау үрдісін көрсетеді.

Сонымен М. Селигман тұжырымында психологиялық дені сау тұлға дезадаптация белгілерінің жоқтығы призмасы арқылы емес, жағымды эмоцияларды белсенді тудыру, іс-әрекетке (ағын феномені) терең араласу, конструктивті тұлғааралық байланыстарды құру, экзистенциалды мәндерге ие болу және субъективті маңызды мақсаттарға жету қабілеті арқылы қарастырылады.

Қазіргі психологияда ең беделді екі құрылымдық модель танылған: К. Риффтің көпөлшемді психологиялық әл-ауқат моделі (эвдемонистік дәстүр аясында). Кэрл Рифф 1980-жылдардың соңында әзірлеген көпөлшемді модель сол кезде басым болған, әл-ауқатты бақыт пен қанағаттанудың субъективті тәжірибесіне саятын гедонистік парадигмаға жауап ретінде пайда болды [9].

К. Риффтің моделі бойынша, психологиялық әл-ауқат алты негізгі компоненттен тұратын интегралды көрсеткіш болып табылады: Өзін-өзі қабылдау. Бұл компонент әл-ауқаттың орталық элементі ретінде қарастырылады және адамның өзіне деген позитивті көзқарасымен, өзінің оң және теріс қасиеттерін қабылдауымен, өткенін позитивті бағалауымен сипатталады. Зерттеушілердің атап өтуінше, ресейлік үлгіде өзін-өзі қабылдау өмірлік мақсаттармен қатар жетекші компонент ретінде әрекет етеді, бұл әдістеменің алты факторлы құрылымын растайды. Айналадағы адамдармен жағымды қарым-қатынас. Басқа адамдармен сенімді, жылы қарым-қатынас орната білу, эмпатия көрсету, басқалардың әл-ауқатына қамқорлық жасау, бірге сезіну қабілеті. Бұл компонент адамның әлеуметтік болмыс ретінде, оның әл-ауқаты басқалармен сапалы байланыстарсыз мүмкін еместігін көрсетеді. Автономия. Адамның әртүрлі жағдайларда дербестік пен өзін-өзі анықтауды сақтай алуы, әлеуметтік қысымға қарсы тұруы, өзін өзіндік стандарттары негізінде бағалауы. Автономия оқшаулануды білдірмейді, керісінше ішкі еркіндік пен мінез-құлықтың өзін-өзі детерминациясын болжайды. Қоршаған ортаны тиімді басқару қабілеті. Қоршаған жағдайларды өз мақсаттарын жүзеге асыру үшін тиімді пайдалана білу, сыртқы іс-әрекетті бақылау, жеке қажеттіліктер мен құндылықтарға сәйкес келетін жағдайлар жасай білу. Бұл – күнделікті тапсырмалармен күресудегі өзіндік тиімділік сезімі. Өмірдегі мақсаттар. Адамның өмірге бағыт пен мағына беретін сенімдердің болуы, өткен мен бүгінгінің мақсаты бар екендігін сезінуі. Мақсаттардың болмауы тіршіліктің мағынасыздығын сезінуді туғызады. Тұлғалық өсу. Дамуға ұмтылу, өз әлеуетін жүзеге асыру,

жаңа тәжірибеге ашық болу. Бұл компонент әл-ауқат белгілі бір күйлерге жетуді ғана емес, сонымен қатар үздіксіз алға жылжуды, өзін-өзі актуализациялауды қажет ететіндігі туралы идеяны көрсетеді.

Қазіргі ғылымда К. Рифф пен М. Селигманның модельдері бір-біріне қарсы қойылмайды, керісінше өзара толықтыратын ретінде қарастырылады. Оның үстіне, оларды эмоционалдық, психологиялық және әлеуметтік қызмет етуді ажырататын үш өлшемді классификация аясында интеграциялауға болады. Біздің мақала контекстінде Рифф моделі гуманистердің абстрактілі философиялық категорияларын жеке адамның психологиялық денсаулығының өлшенетін параметрлерінің жазықтығына аударатын буын қызметін атқарады». «Психологиялық денсаулыққа» жаңалық енгізген «Салютогенез» тұжырымының авторы израиль ғалымы А. Антоновский берген.

«Салютогенез» латын тілінен аударғанда «salus, salutis» – «денсаулық, айығу» және грек тілінен аударғанда «genesis» – «шығу тегі» атты сөздерінен құралған. Оның тұжырымдамасында денсаулық салыстырмалы ұғым ретінде қарастырылады және ол континуум бойында орналасқан; ал негізгі зерттеу сұрағы аурулардың себептерін (патогенез) анықтаудан гөрі, денсаулықты не қалыптастырады (салютогенез) деген мәселеге бағытталған.

Салютогенез ұғымында физикалық, жан және рухани денсаулықты басты назарға алынған. Үш негізгі аспектке назар аударсақ [10, 11, 12].

Біріншіден, негізгі басымдық проблемаларды шешуге және шешу жолдарын іздеуге беріледі. Екіншіден, адамдарға позитивті денсаулық бағытына қарай қозғалуына көмектесетін жалпылама қарсыласу ресурстары айқындалады. Үшіншіден, жекелеген адамдарда, топтарда, популяцияларда немесе жүйелерде кездесетін, осы үдерістің жалпы механизмі немесе қабілеті ретінде қызмет ететін жалпы және барлығын қамтитын сезім — үйлесімділік сезімі (sense of coherence, SOC) анықталады. Сонымен салютогенездің түпкі идеясы адамдар ешнәрсеге қарамастан дені сау болып қалады деген. Тағы ерекше атап өтуге болатыны ғалым А.Антоновскийдің салютогенез тұжырымы маңызды сұрақты ашады: Адам стрессорлардың әсеріне қарамастан қалайша соматикалық және психикалық саулықты сақтай алады? А.Антоновскийдің сөзімен айтсақ, «негізгі мәселе стрессорларды немесе жағымсыз сезімдерді алып тастау емес, ең дұрысы өмір сүруді үйрену, стресстің әсерінен жақсы өмір сүре алуға үйрену, тіпті олардың болуын өз пайдаңызға шешуге тырысу».

Г. Селье психологиялық денсаулықты биологиялық және психологиялық күйзеліс объектісі арқылы қарастырады. Жалпы бейімделу синдромы (ГАС) теориясын жасау арқылы ғылымға елеулі үлес қосты. Г. Селье стресс ауру емес, ағзаның оған қойылған кез келген сұранысқа әмбебап, спецификалық емес реакциясы екенін дәлелдеді. Психологиялық денсаулық деңгейлерін саралау үшін Селье екі негізгі ұғымды енгізді: 1. Эустресс (Конструктивтік стресс) психологиялық денсаулыққа пайдалы стресс. Ол тұрақтылықты дамытуға және дағдарыстарды жеңуге көмектесетін психикалық жаттығулардың бір түрі ретінде әрекет етеді. Дені сау адам, Сельенің пікірінше, қалыпты күйзелісті белсенді түрде іздейді және мәселелерді шешеді. 2. Дистресс (Деструктивтік стресс) психологиялық денсаулықты бұзатын, психо-соматикалық ауруларға, невроздарға және эмоционалды күйіп қалуға әкелетін күйзеліс.

Селье психологиялық денсаулықты сақтау үшін мінез-құлық философиясын ұсынды, ол оны «альтруистік эгоизм» деп атады. Оның мәні: басқаларға көмектесу арқылы олардың сүйіспеншілігі мен мойындалуына ие болыңыз (альтруизм), бірақ мұны өз қауіпсіздігіңізді, жан тыныштығын және өзін-өзі жүзеге асыруды қамтамасыз ету үшін жасаңыз (эгоизм). Бұл деструктивті күйзелістің негізгі көзі болып табылатын тұлғааралық қақтығыстарды азайтуға көмектеседі. Стресс психологиясында революция жасаған ғалымның бірі Р. Лазарус. Егер Г.Селье үшін күйзеліс таза биологиялық реакция болса, Лазарус үшін психологиялық денсаулық дегеніміз – адамның қоршаған орта талаптары мен ішкі ресурстар арасындағы тепе-теңдікті сақтай отырып, өмірлік қиындықтармен икемді және тиімді күресу қабілеті. Лазарустың пікірінше, психологиялық денсаулықтың негізі - бұл икемділікпен күресу. Дені

сау адам бір стратегияда қалып қоймайды. Егер жағдайды өзгерту мүмкін болса, олар проблемалық күресті пайдаланады; егер жағдайды өзгерту мүмкін болмаса (мысалы, жоғалтуға байланысты), олар деструктивті формалардан (мысалы, қашу немесе агрессия) аулақ болып, эмоционалды күресуді (позитивті қайта бағалау) тиімді пайдаланады. Ричард Лазарус әріптесі Сюзан Фолкманмен бірге стрессті жеке адам мен қоршаған орта арасындағы екі жақты процесс (транзакция) ретінде тұжырымдайтын стресстің транзакциялық моделін жасады. Бұл модельде психологиялық денсаулық екі психикалық процеске тікелей тәуелді. Екі деңгейлі когнитивтік бағалау (Когнитивтік бағалау) Адам қиын оқиғаға тап болған кезде оның миы оны бірден екі критерий бойынша бағалайды: Бастапқы бағалау: «Мен үшін бұл нені білдіреді?» Деген сұраққа жауап. Адам оқиғаны қауіп, жоғалту, қиындық (өсу мүмкіндігі) немесе бейтарап нәрсе ретінде бағалайды. Психологиялық тұрғыдан сау адам қиындықтарды еңсерілмейтін қауіп ретінде емес, қиындық ретінде қабылдайды. Екінші бағалау: «Онымен не істей аламын?» деген сұраққа жауап. Адам жағдайдан шығу үшін өзінің ішкі және сыртқы ресурстарын бағалайды. Денсаулықтың маркері ретінде күресу стратегиялары стрессті жеңуге бағытталған динамикалық когнитивті және мінез-құлық әрекеті. Лазарус пен Фолкман күресудің барлық стратегияларын екі кең класқа бөлді: Мәселеге бағытталған күрес: Стресстік жағдайдың өзін өзгертуге бағытталған (ақпарат іздеу, әрекеттерді жоспарлау, мәселені шешу). Эмоцияға бағытталған күрес: өз сезімдерін реттеуге және эмоционалды күйзелісті азайтуға бағытталған (қашықтықты сақтау, өзін-өзі бақылау, жауапкершілікті қабылдау, қайта бағалау).

Психологиялық денсаулықты сақтауда А. Бектің когнитивтік тұрғыны зерттеген теориясында өте орынды. Бек когнитивтік бейімділіктерге - ақпаратты өңдеудегі жүйелік қателерге (мысалы, ақ-қара ойлау, апаттылық, шамадан тыс байланыс, ақыл-ойды оқу) назар аударды. Бектің пікірінше, шынайы шындықты тексеру дағдысы жақсы дамыған адам – дені сау адам. Бек бойынша психологиялық денсаулықтың компоненттері: Когнитивтік икемділік: жаңа фактілер мен тәжірибелерге жауап ретінде сенімдерді өзгерту мүмкіндігі. Реализм (автоматизация): өзінің өткініші «автоматты ойларын» объективті фактілерден ажырату мүмкіндігі. Бейімделетін когнитивтік схемалар: Қауіпсіздік пен қабылдауға негізделген өзің және әлем туралы негізгі сенімдер («Мен жалпы күресіп жатырмын», «Әлем басқа, бірақ мен онда өмір сүре аламын»). Когнитивтік психологияның әдіснамасы психикалық ауру (депрессия, мазасыздық) деструктивті ойлау үлгілерінен туындайды. Тиісінше, денсаулық сананы осы автоматты иллюзиялардан саналы түрде босату процесі.

А. Эллис рационалды эмоциялық мінез-құлық терапиясын (REBT) ұсынған ғалым. Оның зерттеуінен психологиялық денсаулықты шындықты икемді, логикалық және бейімделгіш қабылдауға жол беретін иррационалды сенімдер сақтайтыны айтылған. Эллис танымал ABC модельін ойлап тапқан: А (Activating event): Оқиға. В (Beliefs): Адамның оқиғаларға қатысты сенімі. С (Consequences): Эмоциялық және мінез-құлықтық салдар. Психологиялық тұрғыдан сау емес адамның ақылға сыйымсыз нанымдар (абсолютті талапты сөздер «тиісті», «міндетті», «катастрофа» деген) басшылыққа алатынын Эллис дәлелдеді [14].

Эллистің психологиялық денсаулық критерийлері: Икемді ойлау: қатаң үміттерді («Мен мінсіз болуым керек») салауатты қалаулармен алмастыру («Мен табысқа жеткім келеді, бірақ егер жоқ болса, бұл әлемнің соңы емес»). Фрустрацияға жоғары төзімділік: ыңғайсыздық пен өмірдегі сәтсіздіктерге төтеп беру қабілеті. Өзін, басқаларды және өмірді сөзсіз қабылдау: жеке қателіктерге негізделген өз тұлғасына жаһандық баға беруден бас тарту. Бүгінде мәдениетаралық психологияның негізгі әдіснамалық құралы болып табылатын жалпы адамзаттық құндылықтардың әлемге әйгілі теориясын жасаған зерттеуші Ш.Шварцты айтуға болады. Ш.Шварцтың пікірінше, психологиялық денсаулық - бұл адамның ішкі құндылық құрылымы мен оның нақты мінез-құлқы арасындағы үйлесімділіктің динамикалық жағдайы, сондай-ақ жеке тұлғаның қарама-қарсы құндылықтар блоктары арасындағы мотивациялық қатығыстарды икемді түрде шешу қабілеті. Шварц құндылықтардың абстрактілі ұғымдар емес, мақсаттарды анықтайтын, іс-әрекеттерді бағыттайтын және оқиғаларды бағалау

критерийлері ретінде қызмет ететін негізгі адами мотивтер екенін көрсетті. Ол 10 негізгі құндылықты шеңберлі континуумға (шеңберге) орналастырды, онда көршілес құндылықтар бір-бірін қолдап, қарама-қарсы мәндер қайшы келеді. Эмпирикалық мәліметтерді жинақтау және осы саладағы түсіндірме сызбаларды әзірлеу кешенді, жүйелік көзқарасқа негізделген жеке тұлғаның психикалық денсаулығының ғылыми, мәні бойынша психологиялық моделін құруға ықпал етеді. Теориялық-әдіснамалық теориямызды толықтыратын бірден бір база посткеңестік және отандық ғалымдардың тұжырымдары.

Адам денсаулығы бірнеше аспектілерге бөлінеді: физикалық, психикалық және әлеуметтік денсаулық. Соматикалық (физикалық) денсаулық – адамның функциялары мен физиологиялық процестерінің өзін-өзі реттеуі қалыпты, сыртқы ортаның әртүрлі факторларына барынша бейімделуі байқалатын күй. Дене саулығы жасушалардың, ұлпалардың, мүшелердің және мүшелер жүйесінің морфологиялық және функционалдық қорларына негізделген. Соматикалық денсаулық сонымен қатар созылмалы аурулардың, физикалық ақаулардың, ағзадағы функционалдық өзгерістердің болмауымен сипатталады.

Психикалық денсаулық - бұл ауыр психикалық көріністердің болмауымен сипатталатын және шындық жағдайларына барабар мінез-құлық пен белсенділіктің реттелуін қамтамасыз ететін психикалық салауаттылық жағдайы.

Әлеуметтік денсаулық – жеке тұлғаның сыртқы ортамен (қоғаммен) өзара әрекеттесу формалары мен әдістерінің дамуының белгілі бір деңгейі, осы өзара әрекеттесуді табысты жүзеге асыруға мүмкіндік беретін тұлға дамуының белгілі бір деңгейі.

Психологиялық денсаулық – жүйелік сапа, оның негізі – ағза функцияларының психофизиологиялық және физикалық сақталуы (соматикалық денсаулық), рухани салауаттылық пен үйлесімділік (психикалық денсаулық), жеке адамның қоршаған ортамен және қоғаммен өзара әрекеттесу ерекшеліктері (әлеуметтік денсаулық).

Осы анықтамаларға И.А. Николаева психологиялық денсаулық ұғымының мазмұны мен өзара байланыс модельін 2-суретте көрсеткен.



Сурет 2. «Психологиялық денсаулық» ұғымының мазмұны мен өзара байланысы

Суретте келтірілген модельге сүйене отырып, психологиялық денсаулықтың – адамның үйлесімді дамуы, олардың қоғамда толыққанды жұмыс істеуі және онтогенездің әртүрлі кезеңдерінде өзінің бейімділік, болжамдық, интеллектуалдық, тұлғалық, шығармашылық және адамгершілік әлеуетін жүзеге асыруы деп тұжырымдауға болады. Психологиялық денсаулықты бағалау критерийлері адамның психикалық процестерінің сипаттамалары, оның психоэмоционалдық жағдайы (психикалық күйлер), тұлғалық қасиеттер және олардың бар әлеуетін іске асыру деңгейі болып табылады.

Г.С.Никифоров өз еңбектерінде психикалық үрдістердің ішінде адамның денсаулығын талдағанда, адамның өзін-өзі қабылдауына, олардың шындықты психикалық бейнелеуінің сәйкестігіне, зейін мен есте сақтауды ұйымдастыруға, сыни ойлауға, шығармашылық бейімділікке назар аударған жөн деп атап көрсетеді. Адамның психикалық күйлері эмоциялық тұрақтылығына, аффектке бейімділігіне, сезім мен эмоцияның табиғи көрінісіне қарай

бағаланады. Психологиялық дені сау адамға тән тұлғалық қасиеттерді ең алдымен психологияның гуманистік мектебінің өкілдері көптеген еңбектерде сипаттаған. Психологиялық тұрғыдан сау адамның тұлғалық қасиеттерінің ішінде оптимизм, өзіне сенімділік, әзіл-оспақ, стихиялылық, шешімділік және т.б.

Денсаулық ұғымы көп қырлы, ғылымның әр саласы өз ерекшеліктеріне қарай оған анықтама береді. Дегенмен, көптеген авторлардың осы екі ұғымды синоним ретінде қолданып немесе бір ұғымды екіншісімен алмастыратындығы, шекараларын «бұлыңғыр етеді», екі терминді ажырата білген дұрыс. Өйткені ойды шатастыратын маңызды мәселе. Бұл мәселені зерттеуде ресейлік ғалымдардың қосқан үлесі зор. Ғылыми психологиялық лексиконға «Психологиялық денсаулық» терминін енгізген И.В. Дубровина. Ғалым психикалық денсаулық пен психологиялық денсаулық терминдерін жеке ажыратып анықтама берген. «Психикалық денсаулық» термині, ең алдымен жекелеген психикалық үдерістер мен механизмдерге қатысты болса, ал «психологиялық денсаулық» ұғымы тұлғаны тұтастай қамтып, адам рухының жоғары көріністерімен тығыз байланысты және психикалық денсаулық мәселесінің медициналық, социологиялық, философиялық және өзгеде аспектілерінен өзгеше түрде оның нақты психологиялық қырын айқындауға мүмкіндік береді. Психологиялық денсаулық тұлғаны өзіндік тұрғыдан жеткілікті, дербес ететіндігін келтірген. Осылайша, И.В. Дубровина: «Психологиялық денсаулық жеке тұлғаның рухани дамуын, оның толық және жан-жақты психикалық дамуына негізделген ішкі жан дүниесінің толықтығы мен байлығын болжайды» [13].

В. И. Слободчиков (А.В. Шуваловпен бірлесіп жазған) орыс дәстүріне (Л.С. Выготский) және христиан антропологиясына терең ене отырып, гуманитарлық-антропологиялық зерттеуді ұсынды. Слободчиков психикалық және психологиялық денсаулық ұғымдарын түбегейлі ажыратады: біріншісі шындықты (норма/патология) бейнелейтін механизмдердің жұмыс істеуіне жауап берсе, екіншісі адам бойындағы нағыз адамға тән қасиет, олардың субъективтілігі, руханилығы, тұлғалық жетілуі.

Слободчиков бойынша психологиялық денсаулықтың негізгі координаттары: Субъективті шындық және өзін-өзі дамыту: Денсаулық деп адамның өзінің ішкі дүниесін жасай білуі түсініледі. Дені сау жеке адам қоғамға жай ғана пассивті бейімделіп қоймайды, өзін және өмір сүру жағдайларын белсенді түрде өзгертеді, әмбебаптандыруға және шығармашылық әлеуетін ашуға ұмтылады; «Бірлескен қауымдастық» феномені (Co-event): Адамның тектік дамуы жалғыз мүмкін емес. Психологиялық денсаулық басқалармен байланыс кеңістігінде — «бірлескен қауымдастықтарда» (алдымен «ана-бала», содан кейін достар, әріптестер, қоғам) туады, сақталады және көрінеді. Автономияны сақтай отырып, шынайы диалогқа түсу мүмкіндігі - денсаулықтың айқын белгісі; Рухани өлшем құндылық векторы ретінде: Слободчиков шынайы психологиялық денсаулықты руханилықтан (адамгершілік тамырластық, Жақсылық пен Ақиқат категорияларымен байланыс) бөлек қарастыруға болмайтынын атап көрсетеді. Автор идеалды биологиялық бейімделудің өзінде рухани нұсқаулардың жоқтығын адам табиғатының бұрмалануы деп түсіндіреді.

Сонымен Слободчиков зертеуінде денсаулықтың деңгейін антропологиялық және рухани міндетке көтереді - мәдениет, мағыналар және басқа адамдармен байланыс (бірге өмір сүру) арқылы адамда Адамды қалыптастыруды ұсынды.

Психологиялық денсаулықты зерттеу қазіргі заманғы психологиялық ғылымның маңызды зерттеу мәселелерінің бірі болып табылады (Л. Д. Демина, И. В. Дубровина, В. И. Ильичева, Е. Р. Калитеевская, Е. Р. Пахальян, В. И. Слободчиков және т.б.). Дегенмен көптеген ғалымдардың пікірінше, психологиялық денсаулық – бұл адамның субъективті тепе-теңдігі мен әл-ауқатының, күйзеліске төзімділігінің күйі, ол тұлғаға өзгермелі жағдайларға бейімделуге және табысты өзін-өзі жүзеге асыру үшін өз ресурстарын жандандыруға мүмкіндік береді.

Денсаулық психологиясы кітабының авторы Г.С.Никифоров психологиялық денсаулықты жеке үйлесімділікпен байланыстырады. «Үйлесімділік - бұл психикалық тепе-теңдік — адамның өзіне, өзінің мықты және қоршаған ортаның мықты жақтарына деген сенімнің тепе-

теңдігі. Бұл сыртқы себептердің күші мен жауап беру күші арасындағы тепе-теңдік». Гармония адамға өзін, қоршаған әлемді белсенді түрде тануға, әрекет етуге және сыртқы объектілермен өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді.

М. Г. Иванованың өз зерттеуінде «...жеке тұлғаны оның қызмет ету үрдісінде күрделі динамикалық күй» ретінде сипаттауы, И. И. Леонованың психологиялық денсаулықтың негізінде эмоциялық сфера жатыр деген пікірлері біздің зерттеуімізді психоэмоциялық жағынан қарастыруымыздың маңыздылығын арттырады.

Р.Ф. Сулейманов психологиялық денсаулықты «...психиканың барлық қырларының үйлесімді дамуына негізделген интегративті сипаттама, ол психологиялық жайлылық күйіне, сәтті әлеуметтік бейімделуге және тиімді өзін-өзі жүзеге асыруға ықпал етеді» деп түсінеді. Ғалым бұл ұғымды психологиялық денсаулықты анықтайтын бірқатар критерийлерге сүйене отырып қарастырады: автономды даму мен жеке таңдау, өзгерістерге дайындық және маңыздыны ажырата білу қабілеті, таңдау үшін жауапкершілік алу және өз мүмкіндіктерін тиімді пайдалану; тұлғаның бейімделу мүмкіндіктері мен өзгермелі жағдайларға психиканың барабар реакциясын анықтайтын психикалық тепе-теңдік; өзін-өзі өзектендіру мен жетілу деңгейінің жоғары болуы; айналадағы адамдарға әсер ету қабілеті, сыртқы әлемді барабар қабылдау; өмірлік ұстанымды айқындайтын ішкі сенімдер мен әрекеттердің тиімді үйлесімі; тұлғаның өзін-өзі конструктивті түрде қалыптастыруға деген ұмтылысы [15]

Жоғарыдағы зерттеушілердің тұжырымдарына сүйене отырып, нақтылай кетсек психологиялық денсаулықтың негізінде субъективтік тепе-теңдік, күйзеліске төзімділік, бейімделу, тұлғаның өзін-өзі реттеуі, тұлғаның белсенділігі, тұлғаның өзін-өзі конструктивті қалыптастыруы жатыр. Бұл қасиеттер психиканың бейімделу механизмдерін анықтап, қоршаған ортаның әсерін реттеуге ықпал етеді.

Н. В. Горбунова, А. С. Фетисов өз тұжырымдарында психологиялық денсаулық тұлғаның құндылықтық бағдарларының негізінде жатқанын айтады. Ұзақ уақыт бойы өзгеріссіз болып келе жатқан даусыз факт — сау тұлға өмір бойы табысты, өзін-өзі жүзеге асыруға және өзін-өзі өзектендіруге қабілетті. Сонымен қатар психологиялық денсаулық — тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыруындағы маңызды аспект болып табылады. Ол адамға өз өмірін өнімді түрде құруға, айналасындағылармен тиімді қарым-қатынас жасауға, даму үшін қолайлы жағдай туғызуға және өз жауапкершілігімен атқаратын іс-әрекетінің нәтижелеріне қанағаттануға мүмкіндік беретінін нақтылаған [16].

В.С. Краева мен С.Ю. Жданованың зерттеуі психологиялық қауіпсіздіктің тұлғалық детерминанттарын нақтылайды: студенттің психологиялық қауіпсіздік жағдайы қолдау сұрай және ала білуге, сыртқы әсерлерге төзімді болып қалуға, агрессияны адам табиғатының табиғи көрінісі ретінде қабылдамауға, өзіндік тәжірибелерден абстракциялана білуге байланысты. Маңызды нәтиже — психологиялық қауіпсіздіктің өзін-өзі бағалаумен, жоғары құндылықтарға берілгендікпен және адамдарға деген оң көзқараспен байланысының анықталуы [17].

Құндылық-мағыналық сала. Тұлғаның құндылық бағдарлары белсенділік пен мінез-құлықтың маңызды реттеушісі ретінде әрекет етеді, өмірлік қиындықтарға қатынас пен өмірге қанағаттанушылықты делдалдайды. Р.М. Шамионов сақтау және ашықтық құндылықтары базалық психологиялық қажеттіліктердің қанағаттандырылуының оң предикторлары болып табылатынын анықтады. Сонымен қатар, сақтау (қауіпсіздік, дәстүрлер, конформдылық) және ашықтық (дербестік, стимуляция, гедонизм) құндылықтары академиялық бейімделу компоненттерімен әртүрлі байланысады, әрі бұл әсерлер автономия мен құзыреттілікке қанағаттанушылық арқылы делдалданады.

Психологиялық денсаулықтың теориялық негіздерін талдау барысында соңғы жылдары жарық көрген халықаралық зерттеулерге сүйенсек, PubMed, PsycINFO және Scopus базаларында психологиялық денсаулық ұғымы психикалық денсаулық, әл-ауқат сөздерімен кезеседі. Зерттеу барысында ұғымдардың жеке емес көбіне факторлармен байланыстырылып зерттелуде. Оны төмендегі талдаулардан байқауға болады.

Екі маңызды ғылыми еңбекті атап өтсек: Sitanshu Sekhar Das және әріптестерінің «Psychological resources and mental health: Understanding academic engagement and performance of students in HEIs during COVID-19» атты зерттеуі және қытай ғалымдары Шань Цзян және әріптестерінің «Модели и изменения физического, психологического и поведенческого здоровья во взрослом возрасте: латентный анализ переходных ролей невзгод детства и взрослой жизни» еңбегі. Бірінші зерттеудің мақсаты – психикалық денсаулықтың теріс және оң өлшемдерін қатар зерттеу арқылы дағдарыс кезеңіндегі психикалық денсаулық нәтижелерін басқаруға арналған жаңа тәсілдерді анықтау. Сонымен қатар, қиын кезеңдерде, яғни сыртқы ресурстарға қол жеткізу шектеулі болғанда, адамның жеке психологиялық ресурстары оның қоршаған ортаның талаптарына төтеп беру қабілетіне тікелей әсер етеді. Бұған қоса, тұрақты тұлғалық қасиеттермен қатар, PsyCap және саналылық (mindfulness) сияқты жеке күшті қасиеттер эмоциялық әл-ауқатпен өзара байланыста болып, академиялық нәтижелер мен психологиялық стресс деңгейіне ықпал етеді [18].

Екінші зерттеуде толыққанды психикалық денсаулық өзара байланысты, екі өлшемнен тұрады: психопатология мен әл-ауқат екені келтірілген. Бұл адамның жағымсыз психикалық күйлерінің (дистресс) болмауымен қатар, жағымды эмоциялық күйлердің – психологиялық әл-ауқат пен өмір қанағаттанушылығының болуы деген. Сондықтан әл-ауқатты сақтау мен нығайту психикалық денсаулық мәселелерін алдын алуда маңызды.

Б. С. Братусь психологиялық қорғанысты психологиялық денсаулықтың маңызды құрамдас бөлігі ретінде өзін-өзі реттеу механизмдеріне жатқызады. И.А. Ральникованың ікірінше, психологиялық денсаулық деңгейіне ие ерлер мен әйелдер өмірлік шешімдерді тәуелсіз түрде қабылдайды, өз өмірлеріне қанағаттанады, өзгелердің пікіріне тәуелді емес, мақсатқа бағытталған, даму мен өзін-өзі жүзеге асыруға жоғары ұмтылыс танытады. Теріс өмірлік жағдайлар туындаған кезде олар мәселені шешуге бағытталған іс-әрекеттерді жоспарлай алады. Керісінше, психологиялық денсаулық деңгейі төмен ерлер мен әйелдер өз өмірлік кеңістігін айналасындағы адамдардың пікіріне сүйене отырып ұйымдастырады, өздеріне де, қоршаған ортаға да қанағаттанбайды, өзін-өзі дамыту мен жүзеге асыру мүмкіндіктерін қабылдамайды, жаңа тәжірибе алуға белсенділік танытпайды, өмірінің болашағын үмітсіз деп сезінеді. Мұндай жағдайда өзін-өзі бақылау деңгейі төмендейді, ал күйзеліске қарсы тұру және проблемалық жағдайларды шешу стратегиялары қалыптаспайды. Осылайша, ғалым тұлғаның өмірлік перспективалары мен оның психологиялық денсаулық деңгейі арасындағы тығыз байланысты ғылыми тұрғыдан дәлелдеген [19].

Қазақстандық ғалым Намазбаева Ж.Ы. білім алушы жастардың психологиялық денсаулығын зерттеген. Зерттеу барысында білім алушы жастардың психологиялық денсаулығын кешендік дамытатын үш блоктан тұратын модель құрастырған [20].



Сурет-3. Үш блоктан тұратын білім алушы жастардың психологиялық денсаулығын кешендік дамыту моделі.

Қ.Н. Нығметова Х. Т.Шерязданова және И.А.Әбеуова ғалымдармен бірлесе отырып, республика үшін «Денсаулық психопедагогикасы» атты іргелі еңбек жазды. Қазақстандық ғылымда Қ.Н.Нығметова психологиялық денсаулықты онтогенетикалық, рухани-адамгершілік және интегративтілік (психопедагогикалық) арқылы зерттейді.

Ғалымның негізгі тұжырымы психологиялық денсаулық – туа берілмейді, онтогенез кезінде қалыптасатын, психологиялық білімнің педагогикалық үрдіске («психопедагогика») кіріктірілуіне және адамның рухани-адамгершілік өзін-өзі тану деңгейіне тікелей тәуелді тұлғаның қасиеті.

Ерментаева А.Р. зерттеулерінде субъект бағдарлы психологиялық зерттеуінде тұлғаның басқаларға деген құнды қатынасын анықтайды. Мұны субъектілік қатынас ұғымы арқылы мәндік сипатқа ие болады деп түсіндіреді. Сондықтан, денсаулықты арттыруда тұлғаның басқаларға және өзіне деген қатынасының құнды, ізгі рухани сипатта болуы өзекті мәселе деп көрсеткені біздің зерттеуіміздің өзектілігін растайды [21]. Ғалымның зерттеуінде психологиялық денсаулық – жеке тұлғаның субъективті позициясы. Дені сау адам өзін өз іс-әрекетінің себебі ретінде таниды, өзінің өмірлік таңдауына жауапкершілікпен қарайды, әлеуметтік және психологиялық мәселелерді өз бетінше шешуге қабілетті.

Ниетбаева Г.Б. «Қазіргі кезеңдегі студенттердің психологиялық денсаулығының дамуы» атты ғылыми диссертациялық зерттеуінде «Студенттердің психологиялық денсаулығы» ұғымы анықтап, 4 компонентті қамтыған құрылым: 1) интегралды-тұлғалық қасиеттер компоненті: невротизация, стресске төзімділік, бейімділік қабілеттері, мазасыздану; 2) рефлексиялық компонент өзін-өзі бағалау мен субъективтік бақылаудан тұрады; 3) құндылық-мағыналық және рухани, адамгершілік компоненті құндылық бағдар мен өзін-өзі белсендіру жүйесін қамтиды; 4) эмоциялық компонент тұлғаның эмоциялық қасиеттері мен эмоциялық ақыл-ойынан тұрады; ұсынған. Психологиялық денсаулықтың даму факторларының өзара ықпал етуінің жүйелі түрін ашып, психологиялық денсаулықтың дамуы сыртқы және ішкі факторлардың әсерінен, оның құрылымының өзара байланысымен, әсіресе психологиялық сүйемелдеу жағдайында тиімдірек жүзеге асатындығын дәлелдеген. Г.Б.Ниетбаеваның негізгі ғылыми үлесі оның студенттердің психологиялық денсаулық дамуының мазмұндық құрылымы мен динамикасын егжей-тегжейлі түсінуінде жатыр. Ол «денсаулық» абстрактілі категориясын өлшенетін психологиялық көрсеткіштерге аударады. Ниетбаеваның тұжырымдамасы практикалыққа негізделген. Ол студенттердің психологиялық денсаулығы ешкімге берілмейтінін, оны университетте дамытуға болады және дамыту керек екенін көрсетеді. Осы мақсатта зерттеуші мамандандырылған психокоррекциялық бағдарламаларды әзірлеген.

Г.Қ. Белгібаева, С.А.Кеңесбекова, М.Н. Нүсіпова, А.Базар өз мақалаларында психологиялық денсаулық мәселесіне, мысалы, мектеп мұғалімдерінің ғылыми көзқарастарын талдап, «денсаулық», «психологиялық денсаулық» және «психикалық денсаулық» ұғымдарының айырмашылығын көрсетті, жеке тұлғаның психологиялық денсаулығына сипаттама берді. Ж.И. Намазбаева, Г.Б. Ниетбаева Студенттердің психологиялық денсаулығын тұлғалық, мотивациялық дамыту жағынан талдап зерттеген. М.П. Кабакова, А.И. Маткаримова жеке тұлға ғана емес, отбасы институтын құрып, сақтауда психологиялық денсаулықтың маңызын көтеріп, психологиялық денсаулыққа қатысты өз анықтамаларын ұсынған. Ғалымдардың анықтауынша психологиялық денсаулық – бұл тұлғаның дамуын қамтамасыз ететін, өзінің әлеуетін іске асыруға жағдай жасайтын, әлеуметтік ортамен және қоғаммен қолайлы қарым-қатынас жасайтын субъективті әл-ауқат [22].

М.П. Кабакова ғылыми психологиялық зерттеулер контекстінде адамның психологиялық денсаулығын жүйелі отбасылық, әлеуметтік-психологиялық, этнопсихологиялық тәсілдер арқылы зерттейді. Оның концепциясының негізгі қағидасы - жеке адамның психологиялық денсаулығы олар әрекет ететін микроқоғамнан ажырағысыз және дені сау, тұрақты отбасы осы денсаулықтың негізгі болжаушысы, ресурсы және буфері ретінде қызмет етеді. Автордың құнды теориялық үлесі денсаулықтың этнопсихологиялық құрамдас бөлігін негіздеу болып

табылады, мұнда қазақ отбасының дәстүрлі құндылықтары мен институттары макроәлеуметтік трансформациялар жағдайында адамның тұрақтылығының іргелі әлеуметтік-мәдени буфері және ресурсы ретінде қарастырылады».

Жоғардағы зерттеулер жастардың психологиялық денсаулығын сақтауды тұлғалық, «Мен» тұжырымдамасы тұрғысынан егжей-тегжейлі зерттеген. Шынында да бұл тұлғалық тұрғыдағы зерттеулер психологиялық денсаулықты сақтауда маңызды рөл атқарады. Алайда, психоэмоциялық жағынан ішкі тепе-теңдікті ұстауда жеткіліксіз болуы мүмкін. Шетелдік, ресейлік және қазақстандық авторлардың еңбектеріндегі «психикалық саулықтың» екі негізгі құрамдас бөлігін талдай отырып, біз заңдылықты байқадық: психикалық және психологиялық денсаулық арасындағы айырмашылық психикалық сау адамның (психикалық процестері бұзылмаған, іс-әрекетке қатысуы, әлеуметтік байланыстары бар және мақсатқа жетуге мотивация, өз іс-әрекетінен мағынаны көрмеу).

Егер психологиялық денсаулықты елемей психикалық денсаулық туралы тек алаңдаушылық болса, адамның әлеммен қарым-қатынасының бұзылуына әкеліп соқтыруы мүмкін. Зерттеулерді талдау нәтижесінде, психологиялық денсаулықты сақтау мәселесі көпқырлы және жан-жақты болып табылады және оны тек қана денсаулық сақтау жүйесінің медициналық тұрғысынан шешу мүмкін емес екені көрінеді. Бұл мәселе психологияның ғылыми білім саласы тұрғысынан кешенді тәсілді қажет ететіні байқалады.

Қорытынды. Бұл мақалада біз денсаулық психологиясының негізгі теориялық міндеті — сау тұлғаның гипотетикалық моделін құруға барынша тереңірек келу үшін денсаулық проблемасына қатысты әлеуметтік-мәдени, әлеуметтік-психологиялық және жеке-тұлғалық тәжірибенің қолжетімді барлық алуан түрлілігін жинақтап, талдауға тырыстық. Психологиялық денсаулықты сақтау туралы зерттеулерден біз үшін маңызды тұжырым жасалды. Психологиялық денсаулық мәселесі бойынша ғылыми көзқарастардың эволюциясына жүргізілген теориялық талдау нәтижесінде парадигмалардың ауысуын ашатын жалпы тұжырымдарды тұжырымдауға болады: бұл құбылыстың тарихи түсінігінен оның қазіргі мәні мен практикалық құндылығына дейін. Психологиялық денсаулықты сақтау — адамның жалпы денсаулығын нығайтып қана қоймай, оның толыққанды тұлға ретінде дамуына мүмкіндік береді. Психологиялық денсаулықтың сақталуы тұлғалық психологиялық ресурстың, психологиялық капиталдың жоғары даму деңгейіне негізделеді. Себебі, психологиялық тұрғыдан сау адам жоғары белсенділік танытып, өз әлеуетін қоғамдық маңызы бар істерге бағыттай алады.

Шетелдік, орысша және қазақша психологиялық тұжырымдарды жан-жақты теориялық және әдістемелік талдау осы зерттеу мақаласы үшін келесі негізгі қорытындыларды тұжырымдауға мүмкіндік береді: Тапшылық моделінен «гүлдену» моделіне парадигманың ауысуы байқалды. Қазіргі психология ғылымы патогенетикалық көзқарастан (денсаулықты тек ауру мен невроздың жоқтығы деп түсіндіру) салютогендік және эвдемонистік көзқарастарға көшті. А.Антоновскийдің, М.Селигманның және К.Риффтің идеяларын басшылыққа ала отырып, психологиялық денсаулық қазір динамикалық континуум және «гүлдену» күйі ретінде түсінілді. Психикалық салауаттылықты сақтаудың ішкі механизмі реттеуші және когнитивтік сипатта болады. Г.Селье, Р.Лазарус, А.Бек, А.Эллис концепцияларының тоғысқан жерінде күйзеліске төзімділік сыртқы күйзелістің күшіне емес, субъектінің когнитивтік икемділігіне байланысты екені дәлелденді. Психологиялық денсаулық бейімделгіштік пен когнитивті жетілудің өлшемі ретінде көрініс алды.

Сондай-ақ, отандық және ресейлік зерттеушілер де психологиялық денсаулықты түсінуді айтарлықтай тереңдетеді, әрі назарымызды тұлғалық жетілу мен субъективтілік ұғымына аударады. Осылайша, психологиялық денсаулыққа психикалық денсаулық пен жеке тұлғаның психоэмоциялық әрекеттестікте болатын компоненттері кіреді, ал ол денсаулықтың психологиялық жағының қалыптасуына және сақталуына ықпал етеді. Жоғарыда психологиялық денсаулық тұжырымдары мен анықтамалары талданған, еңбектердің ішінде салютогенез бойынша денсаулықтың шығу тегі ерекше әсер етті. Осы мағына психологиялық денсаулық

бойынша жаңа зерттеу бағытын жасауға арқау болды. Салютогенез адам стресстердің әсеріне қарамастан әрі соматикалық әрі психикалық дені сау болып қала алады деген идеяны басшылыққа алады.

Қорыта келгенде, біз психологиялық денсаулықтың адам өмірі үшін маңыздылығын атап өткіміз келеді. Психологиялық денсаулықты сақтау мәселесі бүгінгі күні жеке адамға ғана емес, сонымен бірге мемлекетке де әсер етеді. Психологиялық денсаулықты зерттеудің заманауи ғылыми бағыттарын жүйелеуге мүмкіндік берді, және оның құрылымдық-мазмұндық моделін түсінуге теориялық негіз қалыптастырды. Алынған нәтижелер болашақ эмпирикалық зерттеулерді жоспарлауға және психологиялық денсаулықты сақтау бойынша практикалық бағдарламалар әзірлеуге негіз бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. S. Yuldasheva Student mental health psychological services in higher education institutions || Society and innovations journal homa page Uxbekistan 2025. 91-100 <https://inscience.uz/index.php/socinov/index>
2. Никифоров Г.С. Психология здоровья: учебник для вузов – СПб.: Питер, 2006. – 607 с. Юдин З. Б. Г. Здоровье: факт, норма и ценность // Мир психологии. — 2000. - № 1 (21). - С. 54-68.
4. Васильева О. С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр “Академия”, 2001. — 352 с. https://www.phantastike.com/common_psychology/psychol_health/html/?page=272
5. А. Маслоу Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997. — С. 430.
6. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию, становление человека [Текст] / Карл Роджерс. — М.: Издательская группа «Прогресс»; «Универс», 1994 — 479 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : учеб. пособие ; пер.с англ. / Э. Эриксон. - 2-е изд. - М. : Флинта, 2006. - 352 с.
8. Селигман, М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. — 440 с.
9. Ryff , C.D. The contours of positive human health / C.D. Ryff, B. Singer // Psychological Inquiry. — 1998. — Vol. 9. — P. 1–28.
10. Antonovsky A. Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Übersetzung von Alexa Franke. — Tübingen, 1997.
11. Селье Г. Стресс без дистресса. — Рига, 1992. 130с.
12. Бердибаева с.К., Гарбер А.И., Нусипжанова Б.Н., Кожяхметов д.Ш., Бердибаев с.К.//Теоретический обзор современных концепций стрессоустойчивости в Германии КазҰУ Хабаршысы. Психология және социология сериясы. No1 (60). 2017 253-263б.
13. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. - М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – 464с.
14. Иванова М. Г. Структурные, афункциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности: Дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2010. – 24 с.
15. Сулейманов Р.Ф. Смуглевич А.Б. Психологические защиты, их связь с психологическим здоровьем и развитием личности // Общество: Социология, Психология, Педагогика. – 2020. – с. 81–86.
16. Н. В. Горбунова, А. С. Фетисов Психологическое здоровье личности: состояние и механизмы сохранения 122-125 с.
17. Жданова, С. Ю. Безопасность личности в информационно-цифровом пространстве [Electronic resource] : учебно-методическое пособие / С. Ю. Жданова, В. С. Краева. - Психологическая безопасность личности в информационно-цифровом пространстве, 2030-03-20. - Электрон. дан. (1 файл). - Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2024. - 93 с.
18. Shan Jiang, Chengkun, Jinzurong Liang Patterns and transitions of physical, psychological, and behavioral health across adulthood: a latent transition analysis of the roles of childhood and adulthood adversities [journal of affective disorders](https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.120421) 1 January 2025 <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.120421>
19. Ральникова И. А. Психологическое здоровье и жизненные перспективы личности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 4. – 121–126 с.
20. Ниембаева Г. Б. Қазіргі кезеңдегі студенттердің психологиялық денсаулығының дамуы Философия докторы (Phd) ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация Алматы, 2014 210 б.

21. Ерментаева А.Р. Денсаулық психологиясының субъектілік негізі //«Жаһандану әлеміндегі адамның денсаулық психологиясы» тақырыбындағы халықаралық ғылыми конференцияның материалдары, Гумилев атындағы ЕҰУ, Астана, 2013.-15-20 б.

23. Маткаримова А.И., Кабакова М.П. Теоретический анализ проблемы психологического здоровья // Вестник Казнпу имени Абая, серия «Психология», №1(62), 2020г. 150-155с.

References

1. Yuldasheva, S. (2025). Student mental health psychological services in higher education institutions. *Society and innovations*, 91-100. Available at: <https://inscience.uz/index.php/socinov/index>
2. Nikiforov, G.S. (2006). *Psikhologiya zdorov'ya: uchebnik dlya vuzov* [Health psychology: a textbook for universities]. St. Petersburg: Piter. 607 p.
3. Yudin, B.G. (2000). *Zdorov'ye: fakt, norma i tsennost'* [Health: fact, norm and value]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], (1), 54-68.
4. Vasil'yeva, O.S., & Filatov, F.R. (2001). *Psikhologiya zdorov'ya cheloveka: etalony, predstavleniya, ustanovki: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* [Human health psychology: standards, representations, attitudes: Textbook for university students]. Moscow: Akademiya. 352 p. Available at: https://www.phantastike.com/common_psychology/psychol_health/html/?page=272
5. Maslow, A. (1997). *Dal'niye predely chelovecheskoy psikhiki* [The farther reaches of human nature]. St. Petersburg. 430 p.
6. Rogers, C. (1994). *Vzglyad na psikhoterapiyu, stanovleniye cheloveka* [On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy]. Moscow: Progress; Univers. 479 p.
7. Erikson, E. (2006). *Identichnost': yunost' i krizis: ucheb. posobiye* [Identity: youth and crisis: textbook]. 2nd ed. Moscow: Flinta. 352 p.
8. Seligman, M. (2012). *Put' k protsvetaniyu. Novoye ponimaniye schast'ya i blagopoluchiya* [Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. 440 p.
9. Ryff, C.D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
10. Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Übersetzung von Alexa Franke. Tübingen.*
11. Selye, H. (1992). *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Riga. 130 p.
12. Berdibayeva, S.K., Garber, A.I., Nusipzhanova, B.N., Kozhakhmetov, D.Sh., & Berdibayev, S.K. (2017). *Teoreticheskiy obzor sovremennykh kontseptsiy stressoustoychivosti v Germanii* [Theoretical review of modern concepts of stress resistance in Germany]. *KazNU Khabarshysy. Psikhologiya zhane sotsiologiya seriyasy* [KazNU Bulletin. Psychology and Sociology Series], 1(60), 253-263.
13. Dubrovina, I.V. (2014). *Prakticheskaya psikhologiya v labirintakh sovremennogo obrazovaniya* [Practical psychology in the labyrinths of modern education]. Moscow: MPSU. 464 p.
14. Ivanova, M.G. (2010). *Strukturnyye, funktsional'nyye i dinamicheskiye kharakteristiki psikhologicheskogo zdorov'ya lichnosti* (Diss. ... kand. psikh. nauk) [Structural, functional and dynamic characteristics of individual psychological health (Doctoral dissertation)]. St. Petersburg. 24 p.
15. Suleymanov, R.F., & Smulevich, A.B. (2020). *Psikhologicheskiye zashchity, ikh svyaz' s psikhologicheskim zdorov'yem i razvitiyem lichnosti* [Psychological defenses, their connection with psychological health and personality development]. *Obshchestvo: Sotsiologiya, Psikhologiya, Pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy], 81-86.
16. Gorbunova, N.V., & Fetisov, A.S. (2020). *Psikhologicheskoye zdorov'ye lichnosti: sostoyaniye i mekhanizmy sokhraneniya* [Psychological health of personality: state and mechanisms of preservation]. *Modern Science*, 122-125.
17. Zhdanova, S.Y., & Krayeva, V.S. (2024). *Bezopasnost' lichnosti v informatsionno-tsifrovom prostranstve: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Personal safety in the information-digital space: a teaching aid]. Perm: Perm State University. 93 p. ISBN 978-5-7944-4118-5.
18. Jiang, S., Chengkun, & Liang, J. (2025). Patterns and transitions of physical, psychological, and behavioral health across adulthood: a latent transition analysis of the roles of childhood and adulthood adversities. *Journal of Affective Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.120421>
19. Ral'nikova, I.A. (2019). *Psikhologicheskoye zdorov'ye i zhiznennyye perspektivy lichnosti* [Psychological health and life prospects of an individual]. *Zdorov'ye cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta* [Human Health, Theory and Methodology of Physical Culture and Sports], (4), 121-126.

20. Niyetbayeva, G.B. (2014). Kazirgi kezendegi studentterdin psikhologiyalyk densaulygynyn damuy (Filosofiya doktory (PhD) gylimi darezhesin alu ushin dayyndalghan dissertatsiya) [Development of student's psychological health at the present stage (Doctoral dissertation)]. Almaty. 210 p.

21. Yermontayeva, A.R. (2013). Densaulyk psikhologiyasynyn sub'yektivtik negizi [Subjective basis of health psychology]. In Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Psikhologiya densaulyka cheloveka v mire globalizatsii» [Proceedings of the International Scientific Conference "Health Psychology in the World of Globalization"], ENU named after L.N. Gumilyov, Astana, 15-20.

22. Matkarimova, A.I., & Kabakova, M.P. (2020). Teoreticheskiy analiz problemy psikhologicheskogo zdorov'ya [Theoretical analysis of the problem of psychological health]. Vestnik KazNPU imeni Abaya, seriya «Psikhologiya» [Bulletin of KazNPU named after Abay, "Psychology" series], 1(62), 150-155.

23. Das, S.S., Alat, P., & Sebastian, F. (2025). Psychological resources and mental health: understanding academic engagement and performance of students in HEIs during Covid-19. Acta Psychologica. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105416>

Авторлар туралы мәлімет:

Уакасова М.Б. – хат-хабар авторы, 2 курс докторанты «Психология» Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: meruyert.uakasova@mail.ru

Гарбер А. – психология ғылымдарының кандидаты, профессор Klinik Reinhardshöhe, Bad Wildungen, Hessen, Германия Dr. Alena E-mail: aljonagarber@mail.ru

Ақтымбай А.А. – оқытушы Психология кафедрасы Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Алматы қ., Қазақстан E-mail: aktymbay.a@qyzpu.edu.kz

Кенесбекова И.С. – оқытушы Психология кафедрасы Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Алматы қ., Қазақстан E-mail: kengesbekova.i@qyzpu.edu.kz

Сведения об авторах:

Уакасова М.Б. – автор для корреспонденции, докторант 2 курса образовательной программы «Психология», Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан. E-mail: meruyert.uakasova@mail.ru

Гарбер А. – кандидат психологических наук, профессор, Klinik Reinhardshöhe, Бад-Вильдунген, Гессен, Германия. E-mail: aljonagarber@mail.ru

Ақтымбай А.А. – преподаватель кафедры психологии, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан. E-mail: aktymbay.a@qyzpu.edu.kz

Кенесбекова И.С. – преподаватель кафедры психологии, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан. E-mail: kengesbekova.i@qyzpu.edu.kz

Information about the Authors:

M.B. Uakasova – Corresponding Author, 2nd-Year PhD Student in the Educational Program “Psychology”, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: meruyert.uakasova@mail.ru

A. Garber (Dr. Alena Garber) – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Klinik Reinhardshöhe, Bad Wildungen, Hessen, Germany. E-mail: aljonagarber@mail.ru

A.A. Aktymbay – Lecturer, Department of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aktymbay.a@qyzpu.edu.kz

I.S. Kenesbekova – Lecturer, Department of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kengesbekova.i@qyzpu.edu.kz

Д.Е. Абдраманова*¹ , А.Р. Ерментаева¹ , М.Қ. Битокова³ , А.Ж. Аяпбергенова³ 

¹Тұран университеті, Қазақстан, Алматы қаласы

²«Reinhardshöhe» клиникасы, Бад-Вильдунген қ., Гессен, Германия.

³Қазақ Ұлттық Қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қаласы

23230837@turand-edu.kz

Студенттердің психологиялық парасаттылығы мен тұлғалық қасиеттерінің өзара байланысы

Аңдатпа

Қазіргі жоғары білім беру кеңістігінде студент тұлғасының психологиялық ресурстарын, әсіресе оның өзін-өзі тану, рефлексия және эмоциялық реттеу қабілеттерін зерттеу маңызды ғылыми бағыттардың бірі болып табылады. Осы тұрғыда ұсынылып отырған зерттеу студенттердің психологиялық парасаттылығы мен тұлғалық қасиеттері арасындағы өзара байланысты эмпирикалық тұрғыда анықтауға бағытталған. Психологиялық парасаттылық тұлғаның ішкі психикалық процестерін түсінуі, өз тәжірибесін саналы талдауы және мінез-құлқының себеп-салдарлық байланыстарын ұғыну қабілеті ретінде қарастырылады. Зерттеуге Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің 1-2 курсына білім алатын 266 студент ерікті түрде қатысты. Зерттеу барысында Psychological Mindedness Scale (Conte және т.б.) және «Үлкен бестік» тұлғалық сауалнамасы қолданылды. Айнымалылар арасындағы өзара байланыстарды анықтау үшін Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті пайдаланылды, ал мамандықтар арасындағы айырмашылықтарды бағалау үшін топаралық салыстырмалы талдау жүргізілді. Статистикалық өңдеу SPSS бағдарламасы арқылы жүзеге асырылды. Зерттеу нәтижелері психологиялық парасаттылықтың адалдық пен тәжірибеге ашықтық сияқты тұлғаның жағымды қасиеттерімен тұрақты оң байланысқа ие екенін көрсетті. Сонымен қатар, нейротизм психологиялық парасаттылықтың жекелеген рефлексиялық компоненттерімен теріс байланыс байқатты. Мамандықтар бойынша салыстыру нәтижесінде педагогика және психология мен мектепке дейінгі тәрбие мамандықтары арасында психологиялық парасаттылық деңгейінде статистикалық мәнді айырмашылық анықталды. Алынған нәтижелер психологиялық парасаттылықтың көпөлшемді, интегративті психологиялық құрылым екенін дәлелдейді және оның тұлғалық жетілу, эмоциялық тұрақтылық пен әлеуметтік тиімділікпен тығыз байланысты екенін көрсетеді. Зерттеу қорытындылары студент жастардың тұлғалық дамуын қолдауға бағытталған психологиялық бағдарламаларды әзірлеуде теориялық және практикалық маңызға ие.

Түйін сөздер: психологиялық парасаттылық, рефлексия, тұлғалық қасиеттер, жауапкершілік, нейротизм, тәжірибеге ашықтық.

Д.Е. Абдраманова*¹, А.Р. Ерментаева¹, А.И. Гарбер², М.Қ. Битокова³, А.Ж. Аяпбергенова³,

¹Университет Туран, Казахстан, Алматы

²«Reinhardshöhe» клиника, г. Бад-Вильдунген, Гессен, Германия.

³Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, Алматы

23230837@turand-edu.kz

Взаимосвязь психологической разумности и личностных качеств у студентов

Аннотация

В современном пространстве высшего образования изучение психологических ресурсов личности студента, в частности его способности к самопознанию, рефлексии и эмоциональной регуляции, является одним из актуальных научных направлений. В этом контексте настоящее

исследование направлено на эмпирическое выявление взаимосвязи между психологической разумностью и личностными качествами студентов. Психологическая разумность рассматривается как способность личности понимать собственные психические процессы, осознанно анализировать внутренний опыт и выявлять причинно-следственные связи своего поведения. В исследовании приняли участие 266 студентов 1-2 курса Казахского национального женского педагогического университета, добровольно согласившихся на участие. В ходе исследования были использованы шкала психологической разумности (Psychological Mindedness Scale, Conte и др.) и личностный опросник «Большая пятёрка». Для выявления взаимосвязей между переменными применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена, а для оценки различий между специальностями был проведён межгрупповой сравнительный анализ. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программы SPSS. Результаты исследования показали, что психологическая разумность имеет устойчивую положительную связь с такими положительными личностными качествами, как добросовестность и открытость опыту. В то же время нейротизм продемонстрировал отрицательную связь с отдельными рефлексивными компонентами психологической разумности. Сравнительный анализ по специальностям выявил статистически значимые различия в уровне психологической разумности между студентами направлений «Педагогика и психология» и «Дошкольное образование». Полученные результаты подтверждают, что психологическая разумность является многомерной, интегративной психологической конструкцией, тесно связанной с личностной зрелостью, эмоциональной устойчивостью и социальной эффективностью. Выводы исследования имеют теоретическую и практическую значимость для разработки программ психологического сопровождения, направленных на поддержку личностного развития студенческой молодежи.

Ключевые слова: психологическая разумность, рефлексия, личностные качества, ответственность, нейротизм, открытость опыту.

D.Abdramanova*¹, A.Ermentaeva¹, A. Garber², M. Bitokova³, A. Ayapbergenova³

¹Turan university, Almaty, Kazakhstan

² Klinik Reinhardshöhe, Bad Wildungen, Hessen, Germany

³Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

23230837@turau.edu.kz

The relationship between students' psychological mindedness and personality traits

Abstract

In the contemporary context of higher education, the study of students' psychological resources-particularly their capacities for self-awareness, reflection, and emotional regulation-represents an important area of scientific inquiry. Within this framework, the present study aims to empirically examine the relationship between students' Psychological Mindedness and their personality traits. Psychological Mindedness is conceptualized as an individual's ability to understand internal psychological processes, consciously analyze personal experience, and recognize the causal relationships underlying one's behavior. The study involved 266 first- and second-year students of the Kazakh National Women's Pedagogical University who voluntarily agreed to participate. The research employed the Psychological Mindedness Scale (Conte et al.) and the Big Five personality inventory. Spearman's rank-order correlation coefficient was used to identify relationships between variables, while intergroup comparative analysis was conducted to assess differences across academic majors. Statistical data analysis was performed using the SPSS software package. The findings demonstrated that Psychological Mindedness is consistently and positively associated with such adaptive personality traits as conscientiousness and openness to experience. At the same time, neuroticism showed a negative association with certain reflective components of Psychological Mindedness. A comparative analysis across academic majors revealed statistically significant

differences in Psychological Mindedness levels between students majoring in Pedagogy and Psychology and those majoring in Preschool Education. Overall, the results indicate that Psychological Mindedness represents a multidimensional and integrative psychological construct closely related to personal maturity, emotional stability, and social effectiveness. The conclusions of the study have both theoretical and practical significance for the development of psychological support programs aimed at fostering the personal development of university students.

Keywords: psychological mindedness, reflection, personality traits, conscientiousness, neuroticism, openness to experience.

Кіріспе. Қазіргі жоғары білім беру аясында студент тұлғасының жан-жақты дамуы мен оның психологиялық ресурстарын зерттеу өзекті ғылыми мәселелердің біріне айналып отыр. Әсіресе, тұлғаның өзін-өзі түсінуі, ішкі психикалық процестерін рефлексиялау қабілеті және саналы түрде мінез-құлқын реттей алу мүмкіндігі кәсіби және жеке өмірдегі табыстылықтың маңызды алғышарттары ретінде қарастырылады. Осы тұрғыда психологиялық парасаттылық тұлғалық дамудың маңызды психологиялық феномені ретінде зерттеуіміздің негізгі нысаны деп айта аламыз.

Психологиялық парасаттылық — көпқырлы әрі күрделі ұғым. Мысалы, ол өзгеріске деген мотивация мен қабілетті, өз аффектілеріне қолжетімділікті, сезімдер мен мінез-құлық арасындағы байланыстарды көруге деген қызығушылықты, өз проблемалары туралы өзгелерге ашық болуға дайындықты, сондай-ақ өзінің және басқалардың мінез-құлқының мағынасын түсінуге ұмтылысты қамтиды [1]. Психологиялық парасаттылық ұғымы тұлғаның өз эмоцияларын, ойлары мен мінез-құлқын түсінуге, оларды талдауға және психологиялық себеп-салдарлық байланыстарды саналы түрде ұғынуға бейімділігін білдіреді. Зерттеулер бұл қасиеттің психологиялық саулықпен, өзін-өзі реттеу деңгейімен, эмоциялық тұрақтылықпен және тұлғалық жетілумен тығыз байланысты екенін көрсетеді. Сонымен қатар, психологиялық парасаттылық жеке адамның ішкі тәжірибесіне бағытталуын күшейтіп, рефлексиялық қабілеттерінің дамуына ықпал етеді.

Тұлғалық ерекшеліктерді зерттеуде кеңінен қолданылатын «Үлкен бестік» (Big Five) моделі тұлғаның тұрақты және әмбебап қасиеттерін сипаттауға мүмкіндік береді. Экстраверсия, ізгі ниет, адалдық, нейротизм және тәжірибеге ашықтық сияқты негізгі өлшемдер студенттердің мінез-құлықтық, эмоциялық және танымдық ерекшеліктерін кешенді түрде бағалауға жағдай жасайды. Осы модель тұлғаның әртүрлі психологиялық көрсеткіштерімен байланысын анықтауда сенімді теориялық-эмпирикалық негіз ретінде танылады [2]. Ғылыми әдебиеттерде психологиялық парасаттылық пен тұлғалық қасиеттер арасындағы өзара байланыстарды зерттеуге арналған жұмыстар бар болғанымен, «Үлкен бестік» тұлғалық моделі аясында студенттердің психологиялық парасаттылығын кешенді түрде талдауға арналған зерттеулер саны жоқтың қасы деуге болады. Әсіресе, отандық ғылымда бұл феноменнің эмпирикалық тұрғыда зерделенуі жеткіліксіз деңгейде қалып отыр, бұл мәселенің ғылыми маңыздылығын арттыра түседі. Осыған байланысты зерттеуіміздің мақсаты – студенттердің психологиялық парасаттылығы мен «Үлкен бестік» тұлғалық қасиеттері арасындағы өзара байланысты эмпирикалық тұрғыда анықтау. Зерттеу нәтижелері тұлғалық даму заңдылықтарын тереңірек түсінуге, сондай-ақ жоғары оқу орындарында психологиялық қолдау мен дамыту бағдарламаларын жетілдіруге практикалық негіз бола алады.

Психологиялық парасаттылық шкаласы (Psychological Mindedness Scale, Conte et al.). Орыс тіліне М.А. Новикова мен Т.В. Корнилова бейімдеген. Бұл әдістеме респонденттердің өз ішкі психикалық процестерін түсіну және оларды талдауға бейімділік деңгейін анықтауға бағытталған. Шкала өзін-өзі рефлексиялау, психологиялық себеп-салдарлық байланыстарды ұғыну және ішкі тәжірибеге назар аудару сияқты компоненттерді қамтиды [3]. «Үлкен бестік» тұлғалық сауалнамасы (Big Five Inventory). Сауалнама тұлғаның бес негізгі қасиетін бағалауға арналған: экстраверсия, ізгі ниет, адалдық, нейротизм және тәжірибеге ашықтық. Әдістеме

студенттердің тұлғалық ерекшеліктерін кешенді түрде анықтауға мүмкіндік береді және психология саласындағы зерттеулерде кеңінен қолданылады.

Тұлға - адамның ойлау жүйесін, эмоциялық күйін және мінез-құлық ерекшеліктерін айқындайтын негізгі факторлардың бірі. Адам тұлғасы туралы сөз еткенде, біз әдетте оның ойы, сезімі мен әрекеттерінің жалпы бағытын көрсететін қасиеттер мен ерекшеліктердің жиынтығын назарға аламыз. Тұлғаны сипаттайтын бұл қасиеттер бір-бірімен өзара тығыз байланысты болып, адам мінезінің тұтастығын қалыптастырады. Адам тұлғасын құрайтын бес негізгі қырды иерархиялық модель түрінде көрсетуге болады. Бұл модель тұлғаның құрылымын жүйелі түрде түсінуге мүмкіндік береді. Қазіргі таңда тұлғалық сауалнамалар адамның психологиялық ерекшеліктерін зерттеуде кеңінен қолданылатын әрі тиімді әдістердің бірі болып саналады. Бұл сауалнамалар жеке тұлға туралы жан-жақты әрі сенімді ақпарат алуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, практикалық психология саласында жүргізілетін халықаралық ғылыми зерттеулерде қолданылатын тұлғалық сауалнамалардың валидтілігі мен сенімділігіне ерекше назар аударылады.

Индивидуалды психологиялық ерекшеліктерді зерттеу барысында тұлға қасиеттерінің бес факторлы моделіне негізделген «Үлкен бестік» сауалнамасы жиі пайдаланылады. Соңғы жылдары аталған тұлғалық сауалнамалар әлемдік деңгейде диагностикалық зерттеулерде кең таралып, психология ғылымында маңызды құралға айналып отыр. Бес факторлы модель (five-factor model) - тұлғаны бес негізгі фактор арқылы сипаттайтын диспозициялық модель болып табылады. Мұндағы «диспозиция» ұғымы адамның белгілі бір мінез-құлыққа, әрекетке немесе реакцияға бейімділігін білдіреді. «Үлкен бестік» тұлға қырларының таксономиясы ретінде қарастырылады, яғни адамдарды сипаттауда қолданылатын қасиеттерді ортақ атаулармен топтастыратын жүйе болып табылады. Алайда, «Үлкен бестік» толыққанды тұлға теориясы емес, ол эмпирикалық зерттеулер нәтижесінде алынған ғылыми феномен болып есептеледі.

«Үлкен бестік» концепциясын сын тұрғысынан қарастырған Мак-Эдамс өзінің диспозициялық теориясын бес негізгі тұлғалық қырлар негізінде қалыптастырды. Ал В. Хофсти бұл бағыттағы зерттеулерді одан әрі дамытып, «Үлкен бестікті» тұлғаны зерттеудегі психометриялық, яғни факторлық талдауға негізделген дәстүрмен тең парадигма ретінде сипаттады. Сонымен бірге, бес факторлы модельдің қалыптасу тарихына арналған бірқатар ғылыми еңбектер жарық көрді. Күнделікті тілдің лексикасына негізделіп жасалған «Үлкен бестік» тұжырымдамасы маман емес адамдарға да түсінікті әрі қолжетімді. Оның факторлары мінез-құлықты сипаттауға ыңғайлы болып келеді және адамдар бұл ұғымдарды өздері немесе айналасындағы адамдар туралы әңгімелеу барысында еркін қолдана алады. Сонымен қатар, ғылыми зерттеулерде индивидуалды параметрлердің таксономиясы бойынша ортақ келісімнің болуы аса маңызды, себебі мұндай жүйе әртүрлі тұлғалық тұжырымдамалар мен өлшем шкалаларын салыстыруға мүмкіндік беретін нақты критерийлерді ұсынады.

«Big Five» («Үлкен бестік») ұғымы ғылыми әдебиеттерде алғаш рет 1981 жылы Л.Голдбергтің еңбектерінде қолданысқа енгізілді [11]. Ал бес факторлы тұлғалық модельге негізделген «Үлкен бестік» сауалнамасының теориялық-әдіснамалық негіздері америкалық психологтар Р. Маккрае мен П. Коста тарапынан 1983–1985 жылдар аралығында жүйелі түрде әзірленді [9, 10, 12]. П. Костаның тұжырымдауынша, адамның темпераменті мен мінезін сипаттайтын тұрақты тұлғалық факторларды талдау арқылы тұлғаның объективті психологиялық портретін құруға толықтай мүмкіндік бар. Эмпирикалық зерттеулер нәтижелері тұлғаның кешенді психологиялық сипаттамасын жасау үшін бес негізгі фактордың жеткілікті әрі ғылыми тұрғыдан негізделген екендігін көрсетті. Қазіргі кезеңде бес факторлы модель отандық және халықаралық академиялық қауымдастықта кеңінен мойындалып, іргелі ғылыми зерттеулерде де, сондай-ақ қолданбалы психология саласында да кең көлемде пайдаланылып келеді. Тұлғаның психологиялық ерекшеліктері оның өзіне, әлеуметтік ортаға және қоршаған шынайылыққа деген қатынасынан, сондай-ақ мінез-құлықтық көріністерінен айқындалады. Осыған байланысты тұлғалық сипаттамаларды дәл диагностикалау және алынған эмпирикалық деректерді ғылыми негізделген, ашық әрі жүйелі интерпретациялау адам іс-әрекетінің әртүрлі практикалық салаларында маңызды әдіснамалық мәнге ие.

Материалдар мен әдістер Зерттеуімізде студенттердің психологиялық парасаттылық көрсеткіштерін мамандықтар бойынша салыстырып, айнымалылар арасындағы байланыстарды анықтау үшін Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті қолдандық. Біздің зерттеуіміздің мақсаты студенттердің психологиялық парасаттылығы мен тұлғалық қасиеттері арасындағы өзара байланысты анықтау. Осыған байланысты төмендегідей болжамдарды ұсынамыз. Негізгі (альтернативті) болжам – H_1 : Психологиялық парасаттылық тұлғаның рефлексиялық, эмоциялық және әлеуметтік ресурстарының интегративті көрсеткіші болып табылады және ол адалдық пен тәжірибеге ашықтық арасында оң, ал нейротизммен теріс байланыс бар. Нөлдік болжам – H_0 : Психологиялық парасаттылық тұлғаның рефлексиялық, эмоциялық және әлеуметтік ресурстарымен, адалдықпен, тәжірибеге ашықтықпен және нейротизммен статистикалық мәнді байланыс жоқ. Осы болжамдарды тексеру үшін психологиялық парасаттылықтың құрылымдық компоненттері мен тұлғалық қасиеттер арасындағы өзара байланыс корреляциялық талдау арқылы зерттелді. Зерттеуге Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің ерікті түрде 1-2 курс білім алушыларынан 266 респондент қатысты. Қатысушылардың жасы – 17-20 жас аралығында болды. Қатысушыларға зерттеудің мақсаты түсіндіріліп, құпиялылық пен анонимділік сақталатыны туралы ақпарат берілді. Зерттеу онлайн және офлайн форматта жүргізілді. Қатысушылар сауалнамаларды жеке толтырды. Әрбір респондентке нұсқаулық беріліп, жауап беру уақыты шектелмеді. Алынған эмпирикалық деректер статистикалық өңдеуден өткізілді. Зерттеу барысында мамандықтар бойынша айырмашылықтарды анықтау үшін топаралық салыстырмалы талдау жүргізілді, ал айнымалылар арасындағы өзара байланыстарды бағалау мақсатында Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті қолданылды. Статистикалық талдау SPSS бағдарламасы арқылы жүзеге асырылды [14].

Нәтижелер мен талқылаулар. Төмендегі кестеде әртүрлі мамандық студенттердің психологиялық парасаттылық көрсеткіштері бойынша жүргізілген топаралық салыстыру нәтижелерін ұсынамыз. Кестеде педагогика және психология, дене шынықтыру, бастауыш білім беру, арнайы педагогика және мектепке дейінгі тәрбие мамандықтарында білім алатын студенттердің көрсеткіштері қамтылған. Бұл деректер тәуелсіз топтар арасындағы айырмашылықтарды анықтау мақсатында есептелген сипаттамалық және салыстырмалы статистикалық көрсеткіштерді көрсетеді.

Кесте 1. Мамандық бойынша жұптық салыстырулар

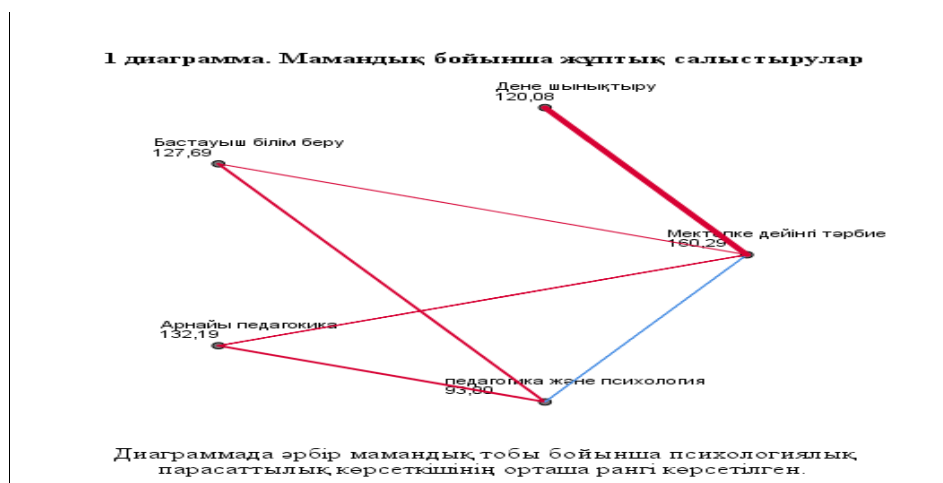
Салыстырылатын мамандықтар	Критерий мәні	Стандартты қате	Стандартталған статистика (Z)	p-мәні	Түзетілген p-мәні (Bonferroni)
Педагогика және психология-Дене шынықтыру	-27,077	29,542	-,917	,359	1,000
Педагогика және психология-Бастауыш білім беру	34,688	21,775	1,593	,111	1,000
Педагогика және психология-Арнайы педагогика	39,187	22,330	1,755	,079	,793
Педагогика және психология-Мектепке дейінгі тәрбие	67,291	22,960	2,931	,003	,034
Дене шынықтыру-Бастауыш білім беру	7,611	22,505	,338	,735	1,000
Дене шынықтыру-Арнайы педагогика	12,110	23,042	,526	,599	1,000
Дене шынықтыру-Мектепке дейінгі тәрбие	40,214	23,653	1,700	,089	,891

Бастауыш білім беру- Арнайы педагогика	4,499	11,507	,391	,696	1,000
Бастауыш білім беру- Мектепке дейінгі тәрбие	-32,603	12,686	-2,570	,010	,102
Арнайы педагогика- Мектепке дейінгі тәрбие	-28,104	13,616	-2,064	,039	,390

Әрбір жолда 1-іріктеме мен 2-іріктеменің үлестірімдері бірдей деген нөлдік болжам тексеріледі. Асимптотикалық мәнділік көрсеткіштері екіжақты критерийлер бойынша берілген. Маңыздылық деңгейі $p = 0,05$ деп қабылданды.

а. Мәнділік көрсеткіштеріне бірнеше салыстыру үшін Бонферрони түзетуі енгізілді.

Мамандықтар бойынша психологиялық парасаттылық көрсеткіштерінің жұптық салыстырмалы талдауы нәтижесінде бірқатар топтар арасында статистикалық мәнді айырмашылықтар анықталды. Атап айтқанда, педагогика және психология мамандығы студенттері мен мектепке дейінгі тәрбие мамандығы студенттері арасында психологиялық парасаттылық деңгейі бойынша статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық байқалды ($Z = 2,931$, $p = 0,003$). Bonferroni түзетуін қолданғаннан кейін де бұл айырмашылық өзінің мәнділігін сақтады ($p_{\text{adj}} = 0,034$), бұл аталған екі топтың психологиялық парасаттылық көрсеткіштері арасында сенімді айырмашылық бар екенін көрсетеді. Қалған мамандықтар арасындағы салыстырулар бойынша (педагогика және психология – дене шынықтыру, педагогика және психология – бастауыш білім беру, педагогика және психология – арнайы педагогика, сондай-ақ басқа мамандық жұптары) статистикалық мәнді айырмашылықтар анықталған жоқ ($p > 0,05$). Бұл топтардың психологиялық парасаттылық деңгейлері өзара ұқсас екенін білдіреді. Айта кету керек, кейбір салыстыруларда бастапқы p -мәндері маңыздылық шегіне жақын болғанымен (мысалы, бастауыш білім беру – мектепке дейінгі тәрбие, арнайы педагогика – мектепке дейінгі тәрбие), Bonferroni түзетуінен кейін бұл айырмашылықтар статистикалық тұрғыдан мәнсіз деп танылды. Бұл нәтиже бірнеше салыстыру жүргізу кезінде I типті қателіктің алдын алу қажеттігін көрсетеді. Осы көрсеткіштерді диаграмма бойынша қарастырсақ:



Сурет – 1 Мамандықтар бойынша психологиялық парасаттылық көрсеткіштерінің жұптық салыстыру нәтижелері.

Берілген диаграммада мамандықтар бойынша психологиялық парасаттылық көрсеткіштерінің жұптық салыстыру нәтижелері көрсетілген. Диаграммадағы әрбір нүкте белгілі бір мамандық тобының психологиялық парасаттылық бойынша орташа рангісін көрсетеді, ал нүктелерді байланыстыратын сызықтар топтар арасындағы айырмашылықтардың бар-жоғын сипаттайды.

Диаграммаға сәйкес, педагогика және психология мамандығы студенттерінің орташа рангі ең төмен көрсеткіштердің бірі болып табылады (93,90), ал мектепке дейінгі тәрбие мамандығы студенттерінде бұл көрсеткіш ең жоғары мәнге ие (160,29). Аталған екі топ арасындағы айқын визуалдық алшақтық жоғарыдағы кестеде көрсетілген статистикалық нәтижелермен сәйкес келеді және бұл айырмашылықтың статистикалық тұрғыдан мәнді екенін растайды ($Z = 2,931$, $p_{\text{adj}} = 0,034$). Қалған мамандықтар (дене шынықтыру, бастауыш білім беру, арнайы педагогика) орташа рангілерінің бір-біріне жақын орналасуы олардың психологиялық парасаттылық деңгейлері арасында айқын айырмашылық жоқ екенін көрсетеді. Бұл нәтиже кестеде берілген жұптық салыстырулар бойынша статистикалық мәнді айырмашылықтардың анықталмауымен ($p > 0,05$) толық сәйкес келеді.

Осылайша, диаграмма мен кесте деректері бірін-бірі толықтырып, психологиялық парасаттылық деңгейіндегі айырмашылықтардың тек жекелеген мамандық жұптарында ғана байқалатынын дәлелдейді.

Ал енді, «Психологиялық парасаттылық шкаласы» мен «Үлкен бестік» арасындағы байланысты Спирменнің рангілік корреляциясы бойынша анықтап көрейік.

Кесте 2. Психологиялық парасаттылық пен тұлғалық қасиеттер арасындағы Спирменнің рангілік корреляциясы

			Экстраверсия	Ізгі ниет	Адалдық	Нейротизм	Тәжірибеге ашықтық
р (Спирмен)	Өз проблемаларына қатынас	Корреляция коэффициенті	,074	,225**	,206**	,128*	,237**
		Мағынасы. (екі жақты)	,230	,000	,001	,037	,000
		N	266	266	266	266	266
	Өз проблемаларын аңғара алу	Корреляция коэффициенті	,257**	,320**	,304**	-,256**	,217**
		Мағынасы. (екі жақты)	,000	,000	,000	,000	,000
		N	266	266	266	266	266
	Адамның өз проблемаларын басқалармен бөлісудің пайдалы жақтарын білу	Корреляция коэффициенті	,155*	,332**	,200**	-,107	,193**
		Мағынасы. (екі жақты)	,012	,000	,001	,082	,002
		N	266	266	266	266	266
	Өзінің және басқалардың мінез-құлқындағы мотивацияны түсіндіруге қызығушылық	Корреляция коэффициенті	-,023	,058	-,082	-,242**	-,139*
		Мағынасы. (екі жақты)	,711	,347	,181	,000	,024
		N	266	266	266	266	266
	Жаңа тәжірибелерге (өзгерістерге) ашықтық	Корреляция коэффициенті	,198**	,286**	,277**	-,113	,345**
		Мағынасы. (екі жақты)	,001	,000	,000	,065	,000
		N	266	266	266	266	266

****.** Корреляция 0,01 (екі жақты) деңгейінде маңызды.

***** Корреляция 0,05 (екі жақты) деңгейінде маңызды.

Зерттеу барысында психологиялық парасаттылық шкалаларымен тұлғалық қасиеттер «Үлкен бестік» шкалаларының байланысын анықтау мақсатында Спирменнің рангтік корреляция коэффициенті қолданылды. Алынған нәтижелер статистикалық мәнді бірқатар байланыстардың бар екенін көрсетті ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Өз проблемаларын қабылдау көрсеткіші ізгі ниетпен ($r = 0,225$; $p < 0,01$), адалдықпен ($r = 0,206$; $p < 0,01$), нейротизммен ($r = 0,128$; $p < 0,05$) және тәжірибеге ашықтықпен ($r = 0,237$; $p < 0,01$) әлсіз оң корреляциялық байланыс көрсетті. Бұл өз проблемаларын қабылдай алатын тұлғалардың басқаларға жылы қарым-қатынас жасап, адалдық танытуға және жаңа тәжірибелерге ашық болуға бейім екенін, сонымен қатар эмоциялық сезімталдық деңгейінің біршама жоғары болуы мүмкін екенін білдіреді. Өз проблемаларын анықтау көрсеткіші экстраверсиямен ($r = 0,257$; $p < 0,01$), ізгі ниетпен ($r = 0,320$; $p < 0,01$), адалдықпен ($r = 0,304$; $p < 0,01$) және тәжірибеге ашықтықпен ($r = 0,217$; $p < 0,01$) оң бағыттағы статистикалық мәнді байланыстарға ие болды. Ал нейротизммен теріс бағыттағы мәнді корреляция байқалды ($r = -0,256$; $p < 0,01$). Бұл нәтижелер өз проблемаларын нақты анықтай алатын тұлғалардың әлеуметтік белсенділігі жоғары, эмоционалдық тұрғыдан тұрақты және конструктивті мінез-құлыққа бейім екенін көрсетеді. Адамның өз проблемаларын басқалармен бөлісудің пайдалы жақтарын білу көрсеткіші экстраверсиямен ($r = 0,155$; $p < 0,05$), ізгі ниетпен ($r = 0,332$; $p < 0,01$), адалдықпен ($r = 0,200$; $p < 0,01$) және тәжірибеге ашықтықпен ($r = 0,193$; $p < 0,01$) оң корреляциялық байланыс көрсетті. Бұл проблемаларды әлеуметтік қолдау арқылы шешуге бейім тұлғалардың ашық, сенімді және өзгелермен тиімді қарым-қатынас орната алатынын айқындайды. Өзін және басқаларды мінез-құлқының мотивациясын түсіндіруге қызығушылық көрсеткіші нейротизммен теріс бағытта мәнді байланысқа ие болды ($r = -0,242$; $p < 0,01$), сондай-ақ тәжірибеге ашықтықпен әлсіз теріс корреляция байқалды ($r = -0,139$; $p < 0,05$). Бұл мінез-құлықтың себептерін талдауға бейім тұлғалардың эмоциялық тұрақтылығы жоғары болатынын көрсетеді. Жаңа тәжірибеге ашықтық (өзгерістерге) көрсеткіші экстраверсиямен ($r = 0,198$; $p < 0,01$), ізгі ниетпен ($r = 0,286$; $p < 0,01$), адалдықпен ($r = 0,277$; $p < 0,01$) және тәжірибеге ашықтықпен ($r = 0,345$; $p < 0,01$) оң бағыттағы статистикалық мәнді байланыстарды көрсетті. Бұл нәтижелер өзгерістерге ашық тұлғалардың әлеуметтік белсенді, кооперативті және тұлғалық дамуға бейім екенін дәлелдейді.

Осылайша, корреляциялық талдау нәтижелері психологиялық парасаттылық пен тұлғалық қасиеттердің арасында өзара оң байланыстың бар екенін көрсетеді. Аталған байланыстар тұлғаның эмоциялық тұрақтылығы мен әлеуметтік тиімділігін арттыруда маңызды рөл атқарады.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу психологиялық парасаттылықтың тұлғалық қасиеттермен өзара байланысын эмпирикалық тұрғыдан талдауға және оны тұлғаның рефлексиялық, эмоциялық және әлеуметтік ресурстарын біріктіретін интегративті психологиялық құрылым ретінде сипаттауға мүмкіндік берді. Зерттеу нәтижелері психологиялық парасаттылықтың тұлғаның өзін-өзі тану, проблемаларды саналы түрде қабылдау және оларды конструктивті шешу қабілеттерімен тығыз байланысты екенін көрсетті. Алынған деректер психологиялық парасаттылықтың адалдық пен тәжірибеге ашықтық сияқты тұлғаның оң қасиеттерімен тұрақты оң байланысқа ие екенін айқындады. Бұл психологиялық парасаттылықтың тұлғалық жетілу деңгейімен, саналы өзін-өзі реттеу және рефлексияға бейімділікпен шартталатынын көрсетеді. Адалдық тұлғаның өз мінез-құлқы мен шешімдеріне жауапты көзқарасын қалыптастырып, психологиялық парасаттылықтың маңызды ресурсы ретінде көрінеді. Сонымен қатар, нейротизм психологиялық парасаттылықтың жекелеген рефлексиялық компоненттерімен теріс байланыс көрсетті. Бұл жоғары нейротизм деңгейі эмоциялық тұрақсыздық арқылы тұлғаның өз проблемаларын терең түсінуі мен мінез-құлық мотивациясын саналы талдауына кедергі келтіруі мүмкін екенін білдіреді. Алайда нейротизмнің психологиялық парасаттылықтың барлық компоненттеріне бірдей әсер етпеуі бұл феноменнің көпөлшемді сипатын айқындайды. Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері психологиялық парасаттылықтың тұлғаның эмоциялық күйімен ғана емес, оның әлеуметтік бағыттылығы мен когнитивтік дамуының деңгейімен де

байланысты екенін дәлелдейді. Бұл психологиялық парасаттылықты тұлғаның психологиялық саулығы мен тиімді әлеуметтік бейімделуінің маңызды көрсеткіші ретінде қарастыруға негіз береді. Зерттеу психологиялық парасаттылық феноменін теориялық тұрғыдан нақтылап, оны студент жастардың тұлғалық дамуын зерттеуде және психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуде қолданудың ғылыми негізін қалыптастырады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. Conte H. R., Plutchik R., Jung B. B. Psychological mindedness as a predictor of psychotherapy outcome // *Journal of Nervous and Mental Disease*. – 1994. – Vol. 182, №6. – P. 324–330.
2. Жолдасова М.К., Борбасова Г.Н., Джералд Мэттьюс, Кустубаева А.М. Үлкен бестік бес факторлы тұлғалық сауалнамасының қазақ тілді нұсқасын бейімдеу туралы. *Хабаршы ҚазҰУ. Психология және социология сериясы. No4 (67). 2018*
3. Абдраманова Д.Е., Ерментаева А. Р. Студенттердегі психологиялық парасаттылықтың ерекшеліктері. *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Психология» сериясы No1(82), 2025. 59-69 б.*
4. Aronson Z.H., Reilly R.R., Lynn G.S. The impact of leader personality on new product development teamwork and performance: The moderating role of uncertainty // *Journal of Engineering and Technology Management*. – 2006. – No 23. – P. 221–247.
5. Новикова М. А., Корнилова Т. В. Психологическая разумность: адаптация методики // *Психологический журнал*. – 2014. – № 4. – С. 45–58.
6. Корнилова Т.В., Новикова М.А. Самооценка в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека // *Психологический журнал*. 2011 Т. 32 No2 С. 25–35.
7. Егорова М.С., Паршикова О.В. Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки (Б5-10) // *Психологические исследования*. – 2016. – Т. 9. – No 45. – С.9
8. Shchebetenko S.A. The best man in the world: attitudes toward personality traits. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2014. Т. 11. № 3. С. 129–148.
9. McCrae R. R., Costa P. T. Personality in adulthood: A five-factor theory perspective. – New York: Guilford Press, 2003.
10. Costa P. T., McCrae R. R. Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). – Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
11. Goldberg L. R. An alternative description of personality: The Big-Five factor structure // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1990. – Vol. 59(6). – P. 1216–1229.
12. McCrae R. R., John O. P. An introduction to the five-factor model and its applications // *Journal of Personality*. – 1992. – Vol. 60(2). – P. 175–215.
13. Taylor G. J., Bagby R. M., Parker J. D. A. Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
14. Наследов А. *Н3IIBM SPSS Статистика 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных*. — СПб.: Питер, 2013.-416 с.

References

1. Conte, H. R., Plutchik, R., & Jung, B. B. (1994). Psychological mindedness as a predictor of psychotherapy outcome. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 182(6), 324–330.
2. Zholdasova, M. K., Borbasova, G. N., Matthews, G., & Kustubaeva, A. M. (2018). Adaptation of the Kazakh-language version of the Big Five personality questionnaire. *Bulletin of Al-Farabi Kazakh National University. Psychology and Sociology Series*, 4(67).
3. Abdramanova, D. E., & Ermentaeva, A. R. (2025). Features of psychological reasonableness among students. *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University, Psychology Series*, 1(82), 59–69.
4. Aronson, Z. H., Reilly, R. R., & Lynn, G. S. (2006). The impact of leader personality on new product development teamwork and performance: The moderating role of uncertainty. *Journal of Engineering and Technology Management*, 23, 221–247.
5. Novikova, M. A., & Kornilova, T. V. (2014). Psychological mindedness: Adaptation of the methodology. *Psychological Journal*, 4, 45–58.
6. Kornilova, T. V., & Novikova, M. A. (2011). Self-esteem in the structure of an individual's intellectual and personal potential. *Psychological Journal*, 32(2), 25–35.

7. Egorova, M. S., & Parshikova, O. V. (2016). Psychometric characteristics of the Short Portrait Big Five Questionnaire (B5-10). *Psychological Research*, 9(45), 9.
8. Shchebetenko, S. A. (2014). The best man in the world: Attitudes toward personality traits. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(3), 129–148.
9. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. New York: Guilford Press.
10. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
11. Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229.
12. McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215.
13. Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Nasledov A. *IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis*. Saint Petersburg: Piter, 2013. 416 p.

Авторлар туралы мәлімет:

Абдраманова Д.Е. - Тұран университеті, Психология жоғары мектебінің 3-ші курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан, 23240837@turan-edu.kz

Ерментаева А.Р. - Тұран университеті, Психология жоғары мектебінің пс.ғ. докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан, a.ermентаева@turan-edu.kz.

Битокова М.Қ - әлеуметтік ғылымдарының магистрі, оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы, bitokovam@inbox.ru

Аяпбергенова А.Ж. - PhD, қауымдастырылған профессор м.а. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы. ayapbergenova.a@qyzpu.edu.kz

Сведения от авторов:

Абдраманова Д.Е. - Университет Туран, докторант 3-го курса высшей школы психологии, г. Алматы, Казахстан, эл.поч. 23240837@turan-edu.kz

Ерментаева А.Р. - Университет Туран, доктор пс.н., профессор высшей школы психологии, г. Алматы, Казахстан, a.ermентаева@turan-edu.kz.

Битокова М.Қ - магистр социальных наук, Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, Алматы, bitokovam@inbox.ru

Аяпбергенова А.Ж. - PhD, и.о. ассоц. профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, Алматы. ayapbergenova.a@qyzpu.edu.kz

Information about the Authors:

Abdramanova Dinara Yermakhanbetovna - Turan University 2nd year doctoral student at the Higher School of Psychology, Almaty, Kazakhstan. E-mail: 23240837@turan-edu.kz

Ermentayeva, A. - Turan University, Doctor of Psychology, Professor of the Higher School of Psychology, Almaty, Kazakhstan. E-mail: a.ermентаева@turan-edu.kz

Bitokova Madina - Master of Social Sciences, Lecturer, Kazakh National Women's Teacher Training University, Kazakhstan, Almaty, bitokovam@inbox.ru

Ayapbergenova Almira - PhD, associate Professor Kazakh National Women's Teacher Training University, Kazakhstan, Almaty. ayapbergenova.a@qyzpu.edu.kz

Алматай Қ.^{*1} , Даникеева А.Б.²  Шарипходжаева Ж.Б.³ , Абсатарова Г.П.⁴ 

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

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

³Алматы гуманитарлық экономикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

⁴С. Ж. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медицина университеті, (Алматы, Қазақстан)

*e-mail: kuanish8777@gmail.com

Қазақстандық мұғалімдердің кәсіби қанағаттануы мен психологиялық әл-ауқатының өзара байланысы

Аңдатпа

Бұл мақалада Қазақстандағы мұғалімдердің кәсіби қанағаттануы мен психологиялық әл-ауқатының өзара байланысы қарастырылады. Зерттеу педагогтердің кәсіби қызметіне қанағаттану деңгейі мен олардың психологиялық әл-ауқаты арасындағы тәуелділікті талдауға, сондай-ақ аталған көрсеткіштердің педагогикалық қызмет тиімділігіне ықпалын анықтауға бағытталған. Зерттеудің мақсаты – мұғалімдердің психологиялық әл-ауқатының негізгі компоненттерін айқындау және кәсіби қанағаттану деңгейі әртүрлі мұғалімдердің әл-ауқат көрсеткіштерін салыстырмалы талдау. Әдіснамалық негізін психологиялық әл-ауқат пен кәсіби қанағаттану мәселелерін зерттеген отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері құрайды. Зерттеу К. Рифф пен Эд Динер ұсынған теориялық тұжырымдамаларға сүйенеді. Эмпирикалық зерттеу 2025–2026 жылдары Қазақстанның жалпы білім беретін мектептерінде жұмыс істейтін 180 мұғалімнің қатысуымен жүргізілді. Зерттеу барысында деректерді жинау үшін келесі психодиагностикалық әдістемелер қолданылды: тұлғалық ерекшеліктерді бағалауға арналған TIPI-RU «Үлкен бестік» сауалнамасы; кәсіби күйзеліс деңгейін анықтауға арналған К. Маслач әзірлеген кәсіби күйіп кету сауалнамасы (Maslach Burnout Inventory); психологиялық әл-ауқатты бағалауға арналған К. Рифф шкаласы; өмірге қанағаттану деңгейін анықтауға арналған Эд Динер ұсынған Satisfaction with Life Scale; сондай-ақ еңбекке қанағаттануды бағалауға арналған Paul E. Spector әзірлеген Job Satisfaction Survey (JSS). Алынған деректер сипаттамалық статистика, корреляциялық және регрессиялық талдау әдістері арқылы өңделді. Зерттеу нәтижелері мұғалімдердің кәсіби қанағаттануы мен психологиялық әл-ауқаты арасында статистикалық тұрғыдан мәнді оң байланыс бар екенін көрсетті. Бұл педагогтердің кәсіби қызметіне қанағаттану деңгейі олардың психологиялық жағдайына тікелей әсер ететінін дәлелдейді. Алынған нәтижелер білім беру жүйесінде мұғалімдердің психологиялық денсаулығын қолдауға бағытталған тиімді бағдарламаларды әзірлеудің маңыздылығын негіздейді.

Түйін сөздер: психологиялық әл-ауқат; кәсіби қанағаттану; мұғалімдер; кәсіби күйзеліс; өмірге қанағаттану

Алматай Қ.¹, Даникеева А.Б.², Шарипходжаева Ж.Б.³, Абсатарова Г.П.⁴

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

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

³Алматинский гуманитарно-экономический университет (Алматы, Казахстан)

⁴Казахский национальный медицинский университет имени С. Ж. Асфендиярова (Алматы, Казахстан)

*e-mail: kuanish8777@gmail.com

Взаимосвязь профессиональной удовлетворённости и психологического благополучия казахстанских учителей

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема взаимосвязи профессиональной удовлетворённости и психологического благополучия учителей в Казахстане. Исследование направлено на анализ зависимости между уровнем удовлетворённости педагогов своей профессиональной деятельностью и их психологическим благополучием, а также на выявление влияния указанных показателей на эффективность педагогической деятельности. Цель исследования – определить основные компоненты психологического благополучия учителей и провести сравнительный анализ показателей благополучия у педагогов с различным уровнем профессиональной удовлетворённости. Методологическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных учёных, посвящённые проблемам психологического благополучия и профессиональной удовлетворённости. Исследование опирается на теоретические концепции К. Рифф и Эд Динер. Эмпирическое исследование проведено в 2025–2026 гг. с участием 180 учителей общеобразовательных школ Казахстана. Для сбора данных использовались следующие психодиагностические методики: опросник TIPI-RU «Большая пятёрка»; опросник профессионального выгорания К. Маслач (Maslach Burnout Inventory); шкала психологического благополучия К. Рифф; шкала удовлетворённости жизнью Эд Динер (Satisfaction with Life Scale); а также опросник удовлетворённости работой Paul E. Spector (Job Satisfaction Survey). Обработка данных осуществлялась с применением методов описательной статистики, корреляционного и регрессионного анализа. Результаты исследования показали наличие статистически значимой положительной взаимосвязи между профессиональной удовлетворённостью и психологическим благополучием учителей. Установлено, что уровень удовлетворённости профессиональной деятельностью оказывает непосредственное влияние на психологическое состояние педагогов. Полученные результаты обосновывают необходимость разработки эффективных программ, направленных на поддержку психологического здоровья учителей в системе образования.

Ключевые слова: психологическое благополучие; профессиональная удовлетворённость; учителя; профессиональное выгорание; удовлетворённость жизнью

Almatay K. ¹, Danikeyeva A.B. ², Sharipkhojaeva Zh.B. ³, Absatarova G.P. ⁴

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

²M. Kh. Dulaty Taraz Regional University (Taraz, Kazakhstan)

³Almaty Humanitarian-Economic University (Almaty, Kazakhstan)

⁴Kazakh National Medical University named after S. J. Asfendiyarov (Almaty, Kazakhstan)

*e-mail: kuanish8777@gmail.com

The relationship between professional satisfaction and psychological well-being of kazakhstani teachers

Abstract

This article examines the relationship between teachers' job satisfaction and psychological well-being in Kazakhstan. The study aims to analyze the association between the level of teachers' satisfaction with their professional activity and their psychological well-being, as well as to determine the impact of these indicators on teaching effectiveness. The objective of the study is to identify the key components of teachers' psychological well-being and to conduct a comparative analysis of well-being indicators among teachers with different levels of job satisfaction. The methodological framework is based on the works of national and international scholars addressing psychological well-being and job satisfaction. The study relies on the theoretical concepts of Carol Ryff and Ed Diener. The empirical study was conducted in 2025–2026 and involved 180 teachers from general education schools in Kazakhstan. The following psychodiagnostic instruments were used: the TIPI-RU Big Five

Inventory; the Christina Maslach Maslach Burnout Inventory (MBI); Carol Ryff Psychological Well-Being Scales; Ed Diener Satisfaction with Life Scale (SWLS); and the Paul E. Spector Job Satisfaction Survey (JSS). Data were analyzed using descriptive statistics, correlation, and regression analysis. The results revealed a statistically significant positive relationship between job satisfaction and psychological well-being among teachers. It was found that the level of job satisfaction has a direct impact on teachers' psychological state. The findings highlight the importance of developing effective programs aimed at supporting teachers' psychological health within the education system.

Keywords: psychological well-being; job satisfaction; teachers; burnout; life satisfaction

Кіріспе Зерттеу тақырыбының өзектілігі қазіргі әлеуметтік-экономикалық өзгерістер жағдайында еңбек ресурстарының сапасын арттыруға бағытталған мемлекеттік саясаттың басым бағыттарымен айқындалады. Қазақстан Республикасында еңбек қызметін ұйымдастыру, қызметкерлердің құқықтарын қорғау және еңбек жағдайларын реттеу Қазақстан Республикасының Еңбек кодексі аясында жүзеге асырылады. Аталған нормативтік-құқықтық құжатта қызметкерлердің еңбек қауіпсіздігін қамтамасыз ету, психофизиологиялық жүктемені оңтайландыру және олардың денсаулығын сақтау мәселелеріне ерекше назар аударылған.

Сонымен қатар, халықтың психологиялық және әлеуметтік әл-ауқатын арттыру міндеттері бірқатар стратегиялық құжаттарда көрініс тапқан. Атап айтқанда, Қазақстан Республикасының денсаулық сақтау жүйесін дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы [1] және Қазақстан Республикасында білім мен ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы [2] аясында тұлғаның психологиялық денсаулығын сақтау, еңбек өнімділігін арттыру және адами капиталды дамыту негізгі басымдықтардың бірі ретінде белгіленген. Бұл өз кезегінде кәсіби қызметтің тиімділігі мен қызметкерлердің психологиялық жай-күйі арасындағы өзара байланысты зерттеудің маңыздылығын арттырады.

Қазіргі таңда Қазақстанның білім беру жүйесі қарқынды трансформация кезеңін бастан өткеруде, бұл педагогтердің кәсіби қызметіне қойылатын талаптардың күрделене түсуіне алып келеді. Мұндай жағдайда мұғалімдердің психологиялық жағдайына әсер ететін факторларды зерттеу ерекше өзектілікке ие болады. Сол факторлардың ішінде кәсіби қанағаттану деңгейі мен психологиялық әл-ауқат негізгі орын алады. Кәсіби қанағаттану тұлғаның өзінің еңбек қызметіне деген қатынасын сипаттайтын кешенді көрсеткіш ретінде қарастырылады және ол когнитивтік, эмоционалдық әрі мінез-құлықтық компоненттерді қамтиды. Ал психологиялық әл-ауқат адамның өмірге қанағаттану деңгейін, ішкі үйлесімділік пен психологиялық тұрақтылықты сипаттайтын субъективті көрсеткіш ретінде анықталады.

Осылайша, мұғалімдердің кәсіби қанағаттануы мен психологиялық әл-ауқаты арасындағы өзара байланысты зерттеу қазіргі білім беру жүйесі жағдайында ғылыми әрі практикалық тұрғыдан маңызды міндеттердің бірі болып табылады.

Теориялық негіздер. Кәсіби қанағаттану қызметкердің еңбек қызметіне қатысты күтулерінің нақты еңбек жағдайларымен сәйкестік деңгейін сипаттайтын маңызды психологиялық көрсеткіш болып табылады. Бұл ұғым тұлғаның еңбекке деген қатынасын кешенді түрде бейнелеп, оның когнитивтік, эмоционалдық және мінез-құлықтық компоненттерін қамтиды. Кәсіби қанағаттанудың қалыптасуын түсіндіруде Фредерик Герцберг ұсынған екі факторлы теория кеңінен қолданылады [3]. Аталған теорияға сәйкес, кәсіби қанағаттану мотивациялық факторлардың (жетістіктер, мойындалу, кәсіби өсу) және гигиеналық факторлардың (еңбек жағдайлары, жалақы, ұйымдық саясат) ықпалымен қалыптасады. Педагогикалық қызмет аясында кәсіби қанағаттануға әсер ететін негізгі факторларға еңбек жүктемесінің деңгейі, әкімшілік қолдау, әріптестермен және білім алушылармен қарым-қатынас сапасы, сондай-ақ мұғалім мамандығының әлеуметтік мәртебесі жатады. Аталған факторлардың үйлесімділігі мұғалімнің кәсіби өзін-өзі жүзеге асыруына және еңбек нәтижелілігіне тікелей ықпал етеді.

Кәсіби қанағаттану тек еңбек нәтижелілігінің көрсеткіші ғана емес, сонымен қатар тұлғаның психикалық денсаулығының маңызды шарты ретінде қарастырылады. Зерттеулер көрсеткендей, кәсіби қызметке қанағаттану деңгейі жоғары болған жағдайда адамның ішкі

үйлесімділігі артып, шығармашылық белсенділігі мен жаңашылдыққа ұмтылысы күшейеді. Керісінше, кәсіби қанағаттанудың төмен деңгейі эмоционалдық шаршауға, кәсіби қажуға және еңбек өнімділігінің төмендеуіне алып келуі мүмкін.

Педагог мамандығының ерекшелігі мұғалімнің тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар тұлғаны қалыптастырушы субъект ретіндегі рөлімен анықталады. Мұғалім оқушыларға білімді сапалы жеткізіп қана қоймай, олардың танымдық қызығушылығын арттырып, оқу үдерісіне деген ішкі мотивациясын қалыптастыруы тиіс. Алайда кәсіби қанағаттанудың төмендігі педагогикалық қызметте бірқатар жағымсыз құбылыстардың пайда болуына әкелуі мүмкін. Олардың қатарына сабақтан жиі қалу, оқушылар сұрақтарына жеткіліксіз немесе сапасыз жауап беру, кәсіби жауапкершіліктің төмендеуі, педагогикалық әдептің бұзылуы, заманауи оқыту технологияларын қолданбау сияқты жағдайлар жатады. Мұндай құбылыстар түптеп келгенде мұғалімнің кәсіби қызығушылығының төмендеуіне және білім беру сапасының әлсіреуіне алып келеді.

Жалпы алғанда, қанағаттану ұғымы тұлғаның мақсаттары, қажеттіліктері, күтілімдері мен нақты іс-әрекет нәтижелерінің сәйкестігі негізінде қалыптасатын эмоциялық реңкке ие психикалық күй ретінде анықталады. Ол адамның өмірінің маңызды салаларына, атап айтқанда еңбек, қарым-қатынас және әлеуметтік өзара әрекеттесу үдерістеріне тікелей қатысты. Еңбекке қанағаттану, өз кезегінде, қызметкердің еңбек мазмұнына, сипатына және жағдайларына қоятын талаптарының оның осы талаптарды жүзеге асыру мүмкіндіктерін субъективті бағалауымен үйлесімділігі ретінде қарастырылады.

Кәсіби қанағаттану деңгейі еңбек мотивациясының негізгі құрамдас бөлігі болып табылады және ол жалақы деңгейі, еңбек жағдайлары, кәсіби бедел, жұмыспен қамтылудың тұрақтылығы сияқты көптеген факторларға тәуелді. Бұл мәселелер Ф. Герцберг [3], Элтон Мэйо [4], В. Врум [5] және Э. Лоулер [6] еңбектерінде, сондай-ақ отандық ғалымдардың зерттеулерінде жан-жақты қарастырылған. Мұғалімдердің психологиялық әл-ауқаты әлеуметтік маңызы жоғары кәсіби топ өкілдері ретінде ерекше назар аударуды талап етеді. Білім беру жүйесіндегі заманауи өзгерістер педагогикалық қызметті жүзеге асыру жағдайларына жаңа талаптар қояды. Осыған байланысты педагогтың кәсіби құзыреттілігі құрылымында тек кәсіби білім мен дағдылар ғана емес, сонымен қатар оның психологиялық және субъективті әл-ауқаты маңызды орын алады.

Педагог мамандығының ерекшелігі оның психологиялық әл-ауқаты мен кәсіби өзін-өзі сезінуі тікелей білім алушы тұлғасының қалыптасуына әсер етуімен сипатталады [7]. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі, психикалық және физикалық жағдайы, сондай-ақ жеке тұлғалық ерекшеліктері оның педагогикалық қызметінің нәтижелеріне, білім беру ортасының қауіпсіздігіне, білім алушылармен және әріптестермен өзара әрекеттесу тиімділігіне [8], сондай-ақ жалпы білім беру үдерісінің сапасына ықпал етеді.

Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімнің психологиялық әл-ауқаты оның тек жеке денсаулығының көрсеткіші ғана емес, сонымен қатар кәсіби ұзақ мерзімділігінің маңызды алғышарты болып табылады [9]. Соған қарамастан, психологиялық әл-ауқат мәселесі ұзақ уақыт бойы зерттеліп келе жатқанына қарамастан, қазіргі таңда бұл ұғымға қатысты бірыңғай теориялық көзқарас пен нақты критерийлер жүйесі толық қалыптаспаған. Сондықтан мұғалімнің психологиялық әл-ауқатының құрылымы, оны бағалау көрсеткіштері мен зерттеу әдістерін анықтау мәселелері әлі де өзекті ғылыми міндеттердің қатарында қалып отыр.

Білім беру саласы қызметкерлерінің кәсіби қызметінің тиімділігі, сондай-ақ педагогтердің педагогикалық стратегияларды жаңартуға деген ұмтылысы көп жағдайда олардың еңбекке қанағаттану деңгейіне тәуелді. Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімдердің кәсіби қанағаттануын жүйелі түрде мониторинг жүргізу білім беру үдерісін талдау мен түзетудің маңызды құралдарының бірі болып табылады. Мұндай мониторинг білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында білім беру ұйымдарының қызмет нәтижелілігін арттыруға бағытталады. Сонымен қатар педагогтердің кәсіби қызметіне қанағаттану деңгейі туралы мәліметтер тек кадрлық

тәуекелдерді анықтауға мүмкіндік беріп қана қоймай, сонымен бірге білім беру сапасын арттырудың маңызды ресурсы ретінде де қарастырылады.

Қазіргі психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде кәсіби қанағаттану феномені әртүрлі қырынан түсіндіріледі: ол бір жағынан психикалық күй ретінде, екінші жағынан еңбек мотивациясының факторы, сондай-ақ кәсіби қызмет пен оның нәтижелерін бағалау көрсеткіші ретінде қарастырылады [10]. Бұл ұғымның мазмұны тұлғаның құндылықтық бағдарлары мен әлеуметтік ұстанымдары жүйесі, еңбек мазмұны мен оны ұйымдастыру ерекшеліктері, қызметкердің кәсіби ортаға бейімделуі және еңбек белсенділігінің деңгейі арқылы ашылады. Сонымен қатар кәсіби қанағаттану тұлғаның өз еңбегінің материалдық, әлеуметтік және рухани нәтижелеріне қатысты күтулерінің жүзеге асу дәрежесімен сипатталады.

Осы зерттеу аясында кәсіби қанағаттану мұғалімдердің кәсіби қызмет жағдайлары мен үдерісіне қатысты олардың күтілімдері, қажеттіліктері мен сұраныстарының жүзеге асу деңгейімен анықталады. Кәсіби қанағаттануды зерттеу педагогтердің өз қызметіне деген қатынасы мен бағасына әсер ететін факторларды анықтауға мүмкіндік береді, сондай-ақ олардың кәсіби қызмет құрамдас бөліктеріне қатысты күтілімдері мен нақты жүзеге асуы арасындағы алшақтық деңгейін бағалауға жағдай жасайды. Бұл өз кезегінде педагогикалық қызметтің проблемалық аймақтарын айқындап, мұғалімдерді кәсіби қолдау мен сүйемелдеудің тиімді бағыттарын белгілеуге мүмкіндік береді.

Мұғалімдердің кәсіби қанағаттануына әсер ететін негізгі факторларға еңбек жағдайлары (жалақы деңгейі, әкімшілікпен және әріптестермен қарым-қатынас, кәсіби даму мүмкіндіктері, мамандықтың беделі), еңбек мазмұны (жұмыстың шығармашылық сипаты, білім беру үдерісінің барлық қатысушыларымен өзара әрекеттесу), сондай-ақ еңбек нәтижелері (білім алушылардың оқу жетістіктерінің оң динамикасы, педагогикалық тәжірибенің қалыптасуы) жатады. Өз кезегінде мұғалімдердің кәсіби қызметіне қанағаттануы тұлғаның кәсіби дамуының маңызды факторы ретінде қарастырылып, білім беру үдерісінің тиімділігі мен нәтижелілігін айқындайтын негізгі детерминанттардың бірі болып табылады.

Психологиялық әл-ауқат феноменін зерттеуде дәстүрлі түрде Кэрол Рифф ұсынған модельге сүйенеді [11]. Бұл модель психологиялық әл-ауқаттың алты негізгі құрамдас бөлігін қамтиды: автономия, тұлғалық өсу, қоршаған ортаға бейімделу (оның ішінде жағдайды түсіну және басқару қабілеті), өмірлік мақсаттың болуы, қоршаған ортамен позитивті қарым-қатынас және өзін-өзі қабылдау.

Зерттеушілер Н.Е. Жданова мен О.В. Мухлынина [12] педагогтердің психологиялық әл-ауқатының маңызды факторлары ретінде олардың өмірлік және кәсіби құндылықтық-мағыналық бағдарларын, сондай-ақ кәсіби қызмет барысында алынатын жағымды эмоцияларды атап көрсетеді. Сонымен қатар, авторлар педагогтің білім деңгейін де маңызды детерминант ретінде қарастырып, жоғары білімі бар мұғалімдерде психологиялық әл-ауқат деңгейі едәуір жоғары болатынын негіздейді.

Бірқатар ғылыми еңбектерде педагогтердің психологиялық әл-ауқатының құрылымына өмірлік мән, кәсіби қызметке тартылу деңгейі, қоршаған ортамен жағымды қарым-қатынас және жетістікке жету көрсеткіштері енгізіледі [13]. Сонымен қатар, білім беру үдерісінің субъектісі ретінде тұлғаның ішкі позициясының қалыптасуы ерекше маңызға ие, себебі мұндай позиция тұлғаның өзін-өзі өзгертуі мен үздіксіз дамуының ішкі тірегі ретінде қарастырылады.

Е.Б. Лактионова мен М.Г. Матюшина [14] мұғалімнің психологиялық әл-ауқаты құрылымын кеңейте отырып, оған тұлғаның позитивті қызмет етуін сипаттайтын бірнеше компоненттерді енгізуді ұсынады. Олардың қатарына эмоционалдық (аффективті), когнитивтік, тұлғалық ерекшеліктер, биологиялық (физиологиялық, психикалық және психосоматикалық денсаулық), тұлғааралық (әлеуметтік), мотивациялық-қажеттілік (әрекеттік), өзін-өзі жүзеге асыру (самоактуализация), моральдық-адамгершілік және сыртқы факторлар жатады.

Е.А. Романова және оның әріптестері [15] мұғалімдердің психологиялық әл-ауқатының төмендеуіне әсер ететін факторларды (мамандықтың төмен әлеуметтік мәртебесін сезіну, жоғары жүктеме, бос уақыттың жетіспеуі, әлеуметтік мойындаудың төмендігі) және оны арттыратын факторларды (мамандық таңдауға қанағаттану, еңбек нәтижелеріне қанағаттану, шығармашылық өзін-өзі жүзеге асыру, креативтілік және кәсіби еркіндік) айқындайды. Осыған байланысты авторлар мұғалімнің психологиялық әл-ауқатының негізгі көрсеткіштері ретінде коммуникативтік, тұлғалық, когнитивтік, ұйымдастырушылық көрсеткіштерді және әлеуметтік қабылдау деңгейін ұсынады.

Авдеева А. П. және әріптестері күрделі әлеуметтік жағдайларда мұғалімнің психологиялық әл-ауқатын сақтау кәсіби мотивацияның (қызығушылық, кәсіби қызметке тартылу), қолайлы эмоционалдық жағдайдың (күйіп кетудің, мазасыздықтың, невротизацияның болмауы) және конструктивті мінез-құлық стратегияларын қолданудың маңыздылығымен қамтамасыз етілетінін атап өтеді [16].

Шетелдік зерттеулерде де мұғалімдердің психологиялық әл-ауқатын зерттеудің бірнеше бағыттары қалыптасқан. Мәселен, Benevene P., De Stasio S., Fiorilli C. Editorial [17] бұл саладағы зерттеулерді бес негізгі топқа бөледі: мұғалімдердің күйіп кетуі мен эмоционалдық интеллект арасындағы байланыс; субъективті бақыт пен өзін-өзі бағалаудың әл-ауқатқа әсері; мектептік контексттің рөлі; құндылықтар, өзіндік тиімділік және эмоциялық қатынастар; сондай-ақ әл-ауқат факторларын диагностикалауға арналған құралдар.

Hascher T., Waber J. 2000–2019 жылдар аралығындағы зерттеулерге шолу жасай отырып, олардың бір бөлігі жалпы әл-ауқат мәселелерін қарастырып, педагогикалық қызметтің нақты ерекшеліктерін ескермейтінін, ал енді бір бөлігі тек эмоционалдық күйіп кетуді бағалаумен шектелетінін атап көрсетеді. Авторлар психологиялық әл-ауқатты әртүрлі елдердегі кәсіби талаптармен, білім беру ортасының контекстімен және педагогтердің білім алушылармен және әріптестермен өзара әрекеттесу ерекшеліктерімен байланысты кешенді психологиялық құрылым ретінде қарастыруды ұсынады [18].

Б. Дрир [19] соңғы онжылдықтарда бұл мәселені зерттеу бағытында жаңа үрдістер қалыптасқанын атап өтеді. Атап айтқанда, зерттеулерде психологиялық әл-ауқаттың жағымсыз аспектілерімен қатар (стресс, эмоционалдық шиеленіс, жағымсыз эмоциялар, эмоционалдық сарқылу) оның позитивті қырлары да (жағымды эмоциялар, еңбекке қанағаттану, кәсіби белсенділік) кешенді түрде қарастырыла бастады. Автор бұл мәселені зерттеуде сыртқы (мектеп қауымдастығына тиесілілік сезімі, инновациялық үдерістер) және ішкі (кәсіби шекараларды анықтау, ұжымдағы қарым-қатынас, мамандыққа деген қатынас) факторларды қамтитын кешенді тәсілдің қажеттілігін негіздейді. Педагогтердің психологиялық әл-ауқаты мен кәсіби белсенділігін арттыруда кәсіби және тұлғалық ресурстарды оңтайландырудың, кәсіби даму мүмкіндіктерін кеңейтудің және өзіндік тиімділікті арттырудың маңыздылығы кеңінен қарастырылуда. Психологиялық әл-ауқаттың негізгі құрамдас бөліктері ретінде өзін-өзі қабылдау, автономия, қоршаған ортамен өзара әрекеттесу, өмірлік мақсаттар және тұлғалық өсуді атап өтеді. Сонымен қатар зерттеушілер педагогтердің психологиялық әл-ауқатын арттыруда кәсіби даму бағдарламаларының оң әсерін дәлелдейді.

Зерттеулерде мұғалімдердің әл-ауқатына оң әсер ететін факторлар ретінде өзін-өзі реттеу дағдылары, стресске төзімділік, тұлғааралық өзара әрекеттесу сапасы, кәсіби рефлексия мен кәсіби сәйкестілік, сондай-ақ оптимизм, өмірдің мәні мен мақсаты және өмірге қанағаттану деңгейі қарастырылады. Ал керісінше, стресс, талаптардың шамадан тыс көп болуы және оларды жүзеге асыру үшін ресурстардың жеткіліксіздігі мұғалімдердің психологиялық әл-ауқатына кері әсер ететін негізгі факторлар ретінде белгіленеді.

Зерттеу әдіснамасы: Зерттеудің әдіснамалық негізін психологиялық әл-ауқат және кәсіби қанағаттану мәселелерін қарастыратын отандық және шетелдік ғалымдардың теориялық тұжырымдамалары құрайды. Зерттеу барысында жүйелілік, кешенділік және салыстырмалы талдау принциптері басшылыққа алынды. Эмпирикалық деректерді жинау мақсатында

сауалнама әдісі қолданылды. Зерттеуге Қазақстанның жалпы білім беретін мектептерінде қызмет атқаратын 180 мұғалім қатысты. Психологиялық әл-ауқатты бағалау үшін К. Рифф әдістемесі, ал кәсіби қанағаттану деңгейін анықтау үшін арнайы сауалнама құралдары пайдаланылды. Сонымен қатар, тұлғалық ерекшеліктерді бағалау үшін TIPI-RU «Үлкен бестік» сауалнамасы, эмоционалдық күйді анықтау үшін позитивті және негативті аффект шкалалары, сондай-ақ өмірге қанағаттану деңгейін бағалау үшін Эд Динер әдістемесі қолданылды. Алынған мәліметтерді өңдеу барысында математикалық статистика әдістері, атап айтқанда корреляциялық талдау, сипаттамалық статистика және салыстырмалы талдау тәсілдері пайдаланылды. Бұл әдістер зерттелетін көрсеткіштер арасындағы өзара байланысты анықтауға және олардың статистикалық мәнділігін бағалауға мүмкіндік берді.

Зерттеу және нәтижелерді талдау. Эмпирикалық зерттеу қазақстандық мұғалімдердің кәсіби қанағаттануы мен психологиялық әл-ауқаты арасындағы өзара байланысты анықтауға бағытталды. Зерттеу 2025–2026 жылдар аралығында жүргізіліп, оған Қазақстанның жалпы білім беретін мектептерінде қызмет атқаратын 180 мұғалім қатысты. Қатысушылардың жасы 23 пен 59 жас аралығында болды, педагогикалық еңбек өтілі 1 жылдан 35 жылға дейінгі аралықты қамтыды. Зерттеу барысында психологиялық әл-ауқатты бағалау үшін К. Рифф әдістемесі, кәсіби күйзеліс деңгейін анықтау үшін К.Маслач сауалнамасы, өмірге қанағаттануды бағалау үшін Эд Динер әдістемесі, сондай-ақ тұлғалық ерекшеліктерді анықтауға арналған TIPI-RU «Үлкен бестік» сауалнамасы және Еңбекке қанағаттануды диагностикалау әдістемесі (Пол Спектор) қолданылды. Алынған мәліметтерді талдау барысында сипаттамалық статистика, корреляциялық талдау және салыстырмалы талдау әдістері қолданылды.

Зерттеу нәтижелері.

Кесте 1. Психологиялық әл-ауқат құрылымы (К. Рифф бойынша, N = 180)

Көрсеткіштер (шкалалар)	Төмен деңгей (%)	Орташа деңгей (%)	Жоғары деңгей (%)	Орташа мән (M)
Автономия	22	50	28	3,4
Өзін-өзі қабылдау	18	52	30	3,6
Өмірдің мақсаттылығы	20	49	31	3,5
Позитивті қарым-қатынас	17	54	29	3,6
Қоршаған ортаны басқару	23	48	29	3,4
Тұлғалық өсу	19	51	30	3,5
Жалпы әл-ауқат	20	51	29	3,5

Зерттеу нәтижелері К. Рифф ұсынған психологиялық әл-ауқат құрылымының барлық компоненттері бойынша мұғалімдерде орташа деңгейдің басым екенін көрсетті. Атап айтқанда, «позитивті қарым-қатынас» (54%) және «өзін-өзі қабылдау» (52%) көрсеткіштері салыстырмалы түрде жоғары, бұл педагогтердің әлеуметтік өзара әрекеттесу қабілеті мен өзін тұлға ретінде қабылдауы жеткілікті деңгейде қалыптасқанын білдіреді. Сонымен қатар «қоршаған ортаны басқару» (23% төмен деңгей) және «автономия» көрсеткіштері бойынша төмен деңгей үлесінің жоғарырақ болуы мұғалімдердің кәсіби ортада дербестік пен бақылау сезімінің жеткіліксіз болуы мүмкін екенін көрсетеді. Жалпы алғанда, психологиялық әл-ауқаттың интегралды көрсеткіші ($M = 3,5$) зерттелушілердің эмоционалдық тұрақтылығы мен өмірлік қанағаттануы орташа деңгейде екенін, алайда оны арттыру үшін психологиялық қолдау мен кәсіби дамыту шараларының қажеттілігін айқындайды. Кристина Маслач әдістемесі педагогтердің кәсіби күйзеліс деңгейін үш компонент бойынша бағалайды: эмоционалдық шаршау, деперсонализация және кәсіби жетістік.

Кесте 2 – Мұғалімдердің кәсіби күйзеліс деңгейі (N = 180)

Көрсеткіштер	Төмен (%)	Орташа (%)	Жоғары (%)	Орташа мән (М)
Эмоционалдық шаршау	21	49	30	3,5
Деперсонализация	25	50	25	3,3
Кәсіби жетістік (редукция)	28	47	25	3,2
Жалпы күйзеліс	24	49	27	3,3

Нәтижелер мұғалімдердің басым бөлігінде кәсіби күйзелістің орташа деңгейде екенін көрсетті. Эмоционалдық шаршаудың салыстырмалы түрде жоғары болуы педагогтердің психоэмоционалдық жүктемесінің жоғары екенін білдіреді. Өмірге қанағаттану (Э. Динер бойынша). Эд Динер әдістемесі тұлғаның өміріне жалпы субъективті бағасын анықтайды.

Кесте 3 – Өмірге қанағаттану деңгейі (N = 180)

Деңгей	Саны	Пайыз (%)	Орташа мән (М)
Жоғары	50	28%	
Орташа	94	52%	3.6
Төмен	36	20%	

Зерттеу нәтижелері мұғалімдердің өмірге қанағаттану деңгейі көбінесе орташа екенін көрсетті, бұл олардың жалпы субъективті әл-ауқаты тұрақты, бірақ толық жоғары деңгейге жетпегенін білдіреді. Тұлғалық ерекшеліктер (TIPI – «Үлкен бестік»). TIPI-RU сауалнамасы тұлғаның бес негізгі қасиетін бағалайды.

Кесте 4 – Тұлғалық көрсеткіштер (N = 180)

Қасиеттер	Төмен (%)	Орташа (%)	Жоғары (%)	Орташа мән (М)
Экстраверсия	26	48	26	3,3
Жақсы ниет	18	50	32	3,7
Саналылық	20	47	33	3,8
Эмоционалдық тұрақтылық	27	49	24	3,2
Ашықтық	22	51	27	3,5

Нәтижелер мұғалімдерде саналылық пен жақсы ниет көрсеткіштері жоғары екенін көрсетті, бұл олардың кәсіби жауапкершілігі мен әлеуметтік бағыттылығын айқындайды. Ал эмоционалдық тұрақтылықтың орташа деңгейде болуы күйзеліс факторларымен байланысты болуы мүмкін.

Кесте 5 – Мұғалімдердің еңбекке қанағаттану көрсеткіштері (П. Спектор бойынша, N = 180)

Көрсеткіштер	Төмен (%)	Орташа (%)	Жоғары (%)	Орташа мән (М)
Жалақы	38	44	18	2,9
Қызметтік өсу	34	46	20	3,0

Басшылық	22	50	28	3,4
Жеңілдіктер	30	48	22	3,1
Марапаттау	33	47	20	3,0
Жұмыс шарттары	28	49	23	3,2
Өріптестер	15	48	37	3,8
Жұмыстың мәні	12	46	42	4,0
Коммуникация	24	50	26	3,3
Жалпы қанағаттану	26	48	26	3,3

Зерттеу барысында мұғалімдердің еңбекке қанағаттануын бағалау үшін Paul E. Spector әзірлеген Job Satisfaction Survey (JSS) әдістемесі қолданылды. Нәтижелер педагогтердің еңбекке қанағаттануының жалпы деңгейі орташа екенін көрсетті (48%). Сонымен қатар, «жұмыстың мәні» (42%) және «әріптестермен қарым-қатынас» (37%) көрсеткіштері бойынша жоғары деңгей басым болды, бұл мұғалімдердің өз кәсіби қызметінің мазмұнына және ұжымдық ортаға оң көзқарасын білдіреді. Ал «жалақы» (38% төмен деңгей) және «қызметтік өсу мүмкіндіктері» (34% төмен деңгей) көрсеткіштері бойынша қанағаттанудың төмен болуы педагогтердің материалдық және мансаптық аспектілерге қатысты белгілі бір қанағаттанбаушылығын көрсетеді. Жалпы алғанда, алынған нәтижелер мұғалімдердің кәсіби қызметтің ішкі мазмұнына көбірек қанағаттанатынын, ал сыртқы (материалдық және ұйымдастырушылық) факторлар бойынша мәселелер бар екенін айқындайды.

Кесте 6 – Айнымалылар арасындағы корреляциялық байланыс (N = 180)

Айнымалылар	1	2	3	4
1. Кәсіби қанағаттану (JSS)	1	0,63**	-0,57**	0,52**
2. Психологиялық әл-ауқат (Рифф)	0,63**	1	-0,61**	0,58**
3. Кәсіби күйзеліс (Масlach)	-0,57**	-0,61**	1	-0,49**
4. Өмірге қанағаттану (Динер)	0,52**	0,58**	-0,49**	1

Ескерту: ** $p < 0.01$ – статистикалық мәнді байланыс

Корреляциялық талдау нәтижелері зерттелген айнымалылар арасында статистикалық тұрғыдан мәнді байланыстардың бар екенін көрсетті. Атап айтқанда, кәсіби қанағаттану мен психологиялық әл-ауқат арасында оң және орташа деңгейден жоғары байланыс анықталды ($r = 0,63$, $p < 0,01$). Бұл мұғалімдердің еңбекке қанағаттануы артқан сайын олардың психологиялық әл-ауқаты да жоғарылайтынын дәлелдейді. Сонымен қатар кәсіби күйзеліс пен психологиялық әл-ауқат арасында мәнді теріс байланыс анықталды ($r = -0,61$, $p < 0,01$), бұл күйзеліс деңгейінің жоғарылауы психологиялық жағдайдың нашарлауына алып келетінін көрсетеді. Өмірге қанағаттану көрсеткіші де кәсіби қанағаттанумен ($r=0,52$) және психологиялық әл-ауқатпен ($r = 0,58$) оң байланыс көрсетті. Жалпы алғанда, алынған нәтижелер мұғалімдердің психологиялық әл-ауқаты көпфакторлы жүйе екенін және ол кәсіби, эмоционалдық және субъективті факторлармен өзара байланысты екенін дәлелдейді. Психологиялық әл-ауқатқа қандай факторлар ең көп әсер етеді?

Кесте 7 – Регрессиялық талдау нәтижелері

Айнымалы	β (Beta)	t	p
Кәсіби қанағаттану	0,41	5,82	0,000**
Кәсіби күйзеліс	-0,36	-5,10	0,000**
Өмірге қанағаттану	0,29	4,12	0,000**

$$R^2 = 0,54 \quad F = 68,3, \quad p < 0,001$$

Регрессиялық талдау нәтижелері модельдің статистикалық тұрғыдан мәнді екенін көрсетті ($F = 68,3, p < 0,001$). Анықтау коэффициенті ($R^2 = 0,54$) психологиялық әл-ауқаттың 54%-ы зерттелген факторлар арқылы түсіндірілетінін көрсетеді. Нәтижелерге сәйкес, психологиялық әл-ауқатқа ең күшті әсер ететін фактор – кәсіби қанағаттану ($\beta = 0,41, p < 0,001$). Бұл көрсеткіш мұғалімдердің еңбекке қанағаттануы олардың психологиялық жағдайының негізгі детерминанты екенін дәлелдейді. Сонымен қатар кәсіби күйзеліс психологиялық әл-ауқатқа теріс әсер етеді ($\beta = -0,36, p < 0,001$), яғни күйзеліс деңгейінің артуы әл-ауқаттың төмендеуіне алып келеді. Өмірге қанағаттану да маңызды оң фактор ретінде анықталды ($\beta = 0,29, p < 0,001$), бұл субъективті әл-ауқаттың жалпы психологиялық жағдайға ықпал ететінін көрсетеді. Жүргізілген зерттеу нәтижелері мұғалімдердің кәсіби қанағаттануы, психологиялық әл-ауқаты және өмірге қанағаттануы арасында статистикалық тұрғыдан мәнді өзара байланыстардың бар екенін көрсетті. Сонымен қатар кәсіби күйзеліс деңгейінің аталған көрсеткіштермен кері байланыста екені анықталды.

Атап айтқанда, эмоционалдық шаршау деңгейінің жоғарылауы психологиялық әл-ауқаттың төмендеуімен сипатталса, ал кәсіби қызметке және жалпы өмірге қанағаттанудың артуы тұлғаның ішкі үйлесімділігі мен психологиялық тұрақтылығының жоғарылауына ықпал ететіні айқындалды. Тұлғалық ерекшеліктерді талдау нәтижелері саналылық пен тілектестік, яғни жақсы ниет сияқты қасиеттердің жоғары деңгейі мұғалімдердің кәсіби бейімделуіне оң әсер ететінін көрсетті. Ал эмоционалдық тұрақтылықтың салыстырмалы түрде төмен деңгейі кәсіби күйзелістің қалыптасу қаупін арттыратын фактор ретінде анықталды. Осылайша, алынған нәтижелер педагогтердің кәсіби тиімділігі мен психологиялық әл-ауқаты көпфакторлы жүйе екенін және оның қалыптасуы кәсіби, тұлғалық және әлеуметтік факторлардың кешенді өзара ықпалымен жүзеге асатынын дәлелдейді.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу қазақстандық мұғалімдердің кәсіби қанағаттануы мен психологиялық әл-ауқатының өзара байланысын кешенді түрде талдауға бағытталды. Теориялық және эмпирикалық деректерді талдау нәтижелері зерттеу мақсатына қол жеткізілгенін көрсетті. Зерттеу барысында мұғалімдердің психологиялық әл-ауқаты, кәсіби қанағаттануы, өмірге қанағаттануы және кәсіби күйзеліс деңгейі өзара тығыз байланысты екені анықталды. Атап айтқанда, кәсіби қанағаттану мен психологиялық әл-ауқат арасында оң және статистикалық мәнді байланыс байқалды, бұл мұғалімдердің өз еңбек қызметіне қанағаттану деңгейі артқан сайын олардың ішкі психологиялық тұрақтылығы мен өмірлік үйлесімділігі де жоғарылайтынын дәлелдейді. Сонымен қатар кәсіби күйзелістің, әсіресе эмоционалдық шаршаудың жоғары деңгейі психологиялық әл-ауқаттың төмендеуімен байланысты екені анықталды. Бұл жағдай педагогтердің кәсіби қызметінде психоэмоционалдық жүктеменің жоғары екендігін және оны төмендетуге бағытталған шаралардың қажеттілігін көрсетеді. Өмірге қанағаттану көрсеткіштері де психологиялық әл-ауқатпен және кәсіби қанағаттанумен оң байланыс көрсетті, бұл тұлғаның жалпы субъективті әл-ауқаты кәсіби қызмет тиімділігіне ықпал ететін маңызды фактор екенін айқындайды. Тұлғалық ерекшеліктерді талдау нәтижесінде саналылық пен тілектестік сияқты қасиеттердің жоғары болуы мұғалімдердің кәсіби бейімделуіне және тиімді қызмет етуіне оң әсер ететіні анықталды. Ал эмоционалдық тұрақтылықтың жеткіліксіз деңгейі кәсіби күйзелістің қалыптасу қаупін арттыратын фактор ретінде қарастырылды. Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері педагогтердің кәсіби тиімділігі мен психологиялық әл-ауқаты көпқырлы, көпфакторлы жүйе екенін және оның қалыптасуы кәсіби, тұлғалық және әлеуметтік факторлардың өзара ықпалымен жүзеге асатынын көрсетті. Практикалық тұрғыдан алғанда, алынған нәтижелер білім беру ұйымдарында мұғалімдердің психологиялық әл-ауқатын арттыруға бағытталған бағдарламаларды әзірлеу, кәсіби күйзелістің алдын алу шараларын күшейту, сондай-ақ қолайлы әлеуметтік-психологиялық ахуал қалыптастыру қажеттілігін негіздейді. Осылайша, зерттеу нәтижелері білім беру жүйесінде педагогтердің кәсіби қанағат-

тануын арттыру мен психологиялық қолдауды қамтамасыз ету сапалы білім берудің маңызды шарты болып табылатынын дәлелдейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының Денсаулық сақтау жүйесін дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000982>
2. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>
3. Мескон Майкл Х., Альберт Майкл, Хедоури Ф. Основы менеджмента, 3-е изд.: Пер. с англ.- М.:ООО «И. Д. Вильямс», 2007. с.254.
4. Mayo E. The Human Problems of an Industrial Civilization. — New York: Macmillan, 1933. — 194 p.
5. Vroom V. H. Work and Motivation. — New York: Wiley, 1964. — 331 p.
6. Managerial Attitudes and Performance, par Lyman W. Porter and Edward E. Lawler, Richard D. Irwin, Inc., Homewood, Illinois, 1968, 209 pages
7. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: МААН, 1993. 172 с. 7.
8. Ядов В.А. Мотивация труда: проблемы и пути развития исследований // Советская социология. Т. 2. М.: Наука, 1982. С. 118–129.
9. Берзин Б.Ю., Мальцев А.В. Учитель: удовлетворенность профессией и социально-психологическое самочувствие // Социальная философия и социология. 2016. № 7. URL: <https://docplayer.ru/29605599-Uchitel-udovletvorennost-professii-i-socialno-psihologicheskoe-samochuvstvie.html> (дата 12.09.2019). обращения:
10. Гордиенко В.Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск: Иркутский государственный педагогический университет, 2004. URL: <http://www.dissercat.com/content/udovletvorennost-professionalnoi-deyatelnosti-kak-psikhologicheskie-kriterii-lichnostno-pro> (дата обращения: 27.08.2018).
11. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69, No. 4. – P. 719–727. – DOI : 10.1037//0022-3514.69.4.719.
12. Жданова Н. Е., Мухлынина О. В. Исследование психологического благополучия педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 14–17.
13. Мерзлякова, С.В., Кулигина, Н.В. (2019). Исследование связи мотивации и удовлетворенности трудом медицинского персонала. Вестник ЮргГПУ, (4), 265–278, <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.11.34.017>
14. Лактионова, Е.Б., Матюшина, М.Г. (2018). Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие. Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. (26), 77–88. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.26.77>
15. Романова Е.А., Тореева Т.А., Гасанова Р. Р. Социально-психологическое благополучие педагога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 106–116.
16. Авдеева А. П., Журавлев А. К., Нечушкин Ю. В., Сафонова Ю. А., Цыганенко О. С. Психологическое благополучие преподавателей вуза при пандемии // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 117–123. DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.38625> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45706328>
17. Benevene P., De Stasio S., Fiorilli C. Editorial: Well-Being of School Teachers in Their Work Environment // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – P. 1239. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>
18. Hascher T., Waber J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019 // Educational Research Review. – 2021. – Vol. 34. – P. 100411. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
19. Dreer B. Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting // Cogent Education. – 2022. – Vol. 9 (1). – P. 2044583. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>

Авторлар туралы мәлімет:

Алматай Қуанышбай – хат-хабар авторы, докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Философия және саясаттану факультеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: kuanish8777@gmail.com

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

Шарипходжаева Ж.Б. – философия докторы (PhD), аға оқытушы, Әлеуметтік жұмыстар және тәрбие ісі жөніндегі директор, Алматы гуманитарлық-экономикалық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: jeniskul_8970@mail.ru

Абсатарова Г.П. – коммуникативтік дағдылар кафедрасының профессор ассистенті, С.Ж. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медицина университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: absatarova.g@kaznmu.kz

Сведения об авторах:

Алматай Қуанышбай – автор для корреспонденции, докторант факультета философии и политологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: kuanish8777@gmail.com

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

Шарипходжаева Ж.Б. – доктор философии (PhD), старший преподаватель, директор по социальной работе и воспитательной деятельности, Алматинский гуманитарно-экономический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: jeniskul_8970@mail.ru

Абсатарова Г.П. – ассистент-профессор кафедры коммуникативных навыков, Казахский национальный медицинский университет имени С.Д. Асфендиярова, Алматы, Казахстан. E-mail: absatarova.g@kaznmu.kz

Information about the Authors:

Kuanyshbai Almatay – Corresponding Author, PhD Student, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.. E-mail: kuanish8777@gmail.com

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

Zh.B. Sharipkhodzhaeva – Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer, Director for Social Work and Educational Affairs, Almaty Humanitarian and Economic University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: jeniskul_8970@mail.ru

G.P. Absatarova – Assistant Professor, Department of Communication Skills, Asfendiyarov Kazakh National Medical University, Almaty, Kazakhstan.. E-mail: absatarova.g@kaznmu.kz

Ғұмырзақ А.^{1*}  Сарсенбаева Л.О.¹  Бейсенбаева Ж.А.²  Кусаинова А.А.³ 

¹Туран университеті

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

³Қазақ ұлттық аграрлық ғылыми зерттеу университеті

Алматы қ-сы, Қазақстан

e-mail: akmaralgumyrzak@gmail.com

Студенттердің іс-әрекетін өзін-өзі реттеуінің факторы ретінде жетістікке жету мотивациясы

Аңдатпа

Мақалада студенттердің оқу іс-әрекетіндегі өзін-өзі реттеу деңгейі зерттелді. Зерттеуде А.В. Моросанованың ССУД-2011 әдістемесі (Оқу іс-әрекетіндегі өзін-өзі реттеу) және В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарая мен М.П. Мирошникова әзірлеген САН әдістемесі (Самочувствие – Активность – Настроение) қолданылды; ССУД-2011 әдістемесі қазақ тіліне бейімделіп, оның сенімділігі Альфа Кронбах коэффициенті арқылы тексерілді. Нәтижелер студенттердің оқу іс-әрекетін жоспарлау, бақылау және өзін-өзі бағалау қабілеттерінде айырмашылықтар бар екенін көрсетті. Спирмен бойынша жүргізілген корреляциялық талдау эмоционалдық күй, белсенділік көрсеткіштері мен студенттердің өзін-өзі реттеу деңгейі арасында статистикалық тұрғыдан мәнді оң байланыстар бар екенін анықтады, бұл оқу тапсырмаларын сәтті орындауда эмоционалдық құрамдастың маңыздылығын растайды. Алынған деректер оқу бағдарламаларын жетілдіруде, студенттердің жеке оқу стратегияларын дамытуда және олардың академиялық жетістігін арттыруда қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер: Өзін-өзі реттеу, оқу қызметі, студенттер, эмоционалды жағдай, белсенділік, жоспарлау

Ғұмырзақ А.^{1*}, Сарсенбаева Л.О.¹, Бейсенбаева Ж.А.², Кусаинова А.А.³

¹ Университет «Туран»

² Казахский национальный женский педагогический университет

³ Казахский национальный аграрный исследовательский университет, Алматы, Казахстан

e-mail: akmaralgumyrzak@gmail.com

Мотивация достижения как фактор саморегуляции действий студентов

Аннотация

В статье исследовался уровень саморегуляции учебной деятельности студентов. В исследовании применялись методики ССУД-2011 А.В. Моросановой (Саморегуляция в учебной деятельности) и САН (Самочувствие – Активность – Настроение) В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарая и М.П. Мирошникова; методика ССУД-2011 была адаптирована на казахский язык и проверена на надежность с помощью коэффициента Альфа Кронбаха. Результаты показали, что у студентов наблюдаются различия в способности к планированию, контролю и самооценке учебной деятельности. Корреляционный анализ по Спирмену выявил статистически значимые положительные связи между показателями эмоционального состояния, активности и уровнем саморегуляции студентов, что подтверждает важность эмоциональной составляющей для успешного выполнения учебных задач. Полученные данные могут быть использованы для совершенствования учебных программ, развития индивидуальных учебных стратегий студентов и повышения их академической успешности.

Ключевые слова: саморегуляция, учебная деятельность, студенты, эмоциональное состояние, активность, планирование

Gumyrzak A.^{1*}, Sarsenbayeva L.O.¹, Beisenbayeva Zh.A.², Kusainova A.A.³

¹ Turan University

² Kazakh National Women's Teacher Training University

³ Kazakh National Agrarian Research University, Almaty, Kazakhstan

e-mail: akmaralgumyrzak@gmail.com

Achievement motivation as a factor of students' self-regulation in learning activities

Abstract

The study examined the level of self-regulation in students' learning activities. The research used the SSUD-2011 methodology by A.V. Morosanova (Self-Regulation in Learning Activities) and SAN (Well-being – Activity – Mood) by V.A. Doskin, N.A. Lavrentyeva, V.B. Sharay, and M.P. Miroshnikov. The SSUD-2011 tool was adapted into Kazakh and its reliability was confirmed using Cronbach's Alpha coefficient. Results showed differences in students' abilities for planning, monitoring, and self-assessment of their learning activities. Spearman correlation analysis revealed statistically significant positive relationships between students' emotional state, activity, and self-regulation, highlighting the role of emotional factors in effective learning. The findings can be applied to improve educational programs, develop individual learning strategies, and enhance academic performance.

Keywords: self-regulation, learning activities, students, emotional state, activity, planning

Кіріспе. Қазіргі таңда Қазақстанның жоғары білім беру жүйесінде жүріп жатқан жаңғырту үдерістері білім алушылардың тек кәсіби білімді ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғалық қасиеттерін, соның ішінде өзін-өзі реттеу қабілеттерін де дамытуды талап етеді. Студенттік кезең – тұлғаның өзіндік дамуы мен әлеуметтенуінің маңызды кезеңі болып табылады. Бұл уақытта жастардың өмір сүру салты, құндылықтары, кәсіби мақсаттары мен ішкі тәртіп дағдылары қалыптасады. Алайда студент жастардың көпшілігі жоғары оқу орнына түскеннен кейін жаңа талаптар мен қысымдарға тап болып, эмоционалдық тұрақсыздық, оқу мотивациясының төмендеуі, күйзеліс және академиялық үлгерімнің нашарлауы сияқты қиындықтарға ұшырауы мүмкін. Мұндай жағдайда тұлғаның өзін-өзі реттеу қабілеті олардың сәтті бейімделуінің, дербес шешім қабылдауының және өмірлік қиындықтарды еңсере алу қабілетінің негізі ретінде маңызды рөл атқарады.

Бұған дәлел ретінде студенттерде кездесетін эмоционалды күйлеріне байланысты жүргзіліп жатқан көптеген зерттеу жұмыстарын көруге болады. Бүгінгі күннің өзінде Қазақстанда студенттердің стресстік жағдайы, студенттерде кездесетін фрустрация, мазасыздық тақырыптары көптеп зерттелуде. Сондай-ақ, бұл мәселе аясында, шет елдік зерттеулерден де қарқынды ақпарат жинай аламыз.

Негізгі бөлім. Университеттік орта студенттің өзіндік дамуына ықпал ететін әлеуетті факторлар мен ресурстарға бай. Оқу бағдарламалары, педагогикалық қолдау, әлеуметтік орта, цифрлық білім беру ресурстары және академиялық мәдениет сияқты элементтер – студенттің жан-жақты дамуына әсер ететін маңызды тетіктер. Алайда бұл ресурстарды тиімді пайдалану үшін олардың нақты қандай әсері бар екендігін анықтау қажет. Сондықтан студенттік ортада тұлғаның өзін-өзі реттеуін дамытудың ішкі (тұлғалық) және сыртқы (орта факторлары) механизмдерін зерттеу – Қазақстанның жоғары білім беру жүйесінің сапасын арттыру, болашақ мамандардың тұлғалық даму жолдарын айқындау тұрғысынан өзекті ғылыми әрі практикалық мәселе болып табылады. Мотивация көбінесе адамдардың кез-келген жағдайларда әртүрлі әрекет ету себептерін білдіреді. Қарапайым тілмен айтқанда, мотивация адамның күш-жігерінің бағыты мен қарқындылығы ретінде анықталады. «Күш-жігердің бағыты»

адамның қол жеткізгісі келтін мақсаттарын, ал «күш — жігердің қарқындылығы» адамның осы мақсаттарға жетуге ұмтылу дәрежесін білдіреді. Мотивация - бұл тұлғаның дамуында негізгі төрт фактор әсер ететін туа біткен құбылыс: жағдай (қоршаған орта және сыртқы ынталан-дырулар), темперамент (дененің ішкі күйі), мақсат (мінез-құлық ниеті, мақсат пен бейімділік) және құрал (мақсаттарға жету үшін қолданылатын құралдар). Өз мақсаттарына жету үшін адам алдымен негізгі қажеттіліктерін анықтап алуы керек.

Академиялық жетістіктер барысында кездесетін түрткі мектептегі оқу мен прогреске байланысты мінез-құлықты көрсетеді. [1]. Мотивация академиялық құзыреттілікте өте маңызды рөл атқарады. Студенттердің мотивациясы неғұрлым көп болса, соғұрлым олардың оқуға деген қызығушылығы артады. Жалпы бұл қажеттілікті адамның іс-әрекетінің негізгі қоздырғыш күші және оның бағытын анықтайтын түрткісі деп атауға болады. Дегенмен, бұл мінез-құлыққа әсер ететін негізгі қоздырғыш болып қана қоймай, сонымен қатар білім алуда маңызды рөлге ие. Шын мәнінде, мотивация студенттерді оқытудың қажетті шарты болып табылады және оның білім мен оқуға әсері расталады. Егер студенттер сабаққа қызығушылық танытпаса (яғни олардың мотивация деңгейі төмен болса), онда олар мұғалімнің түсіндірмелерін елемейді және берілген кез-келген тапсырмаларға немқұрайлық танытады. Осылайша оларда алға ұстылыс болмайды. Алайда, егер олар қажеттіліктерін түсініп жоғары қызығушылық танытар болса (яғни мотивацияның жоғары деңгейі болса), демек кез-келген берілген тапсырмалардың ауырлығына қарамастан мұқият тыңдап, үлкен жауапкершілікпен орындайды [2].

1967 жылдары тұлғаның өзін-өзі реттеу түсінігін алғашқылардың бірі болып Бандура енгізген. Ол бұл зерттеуді жан-жақты жеке, отбасылық және әлеуметтік деңгейлерде қарастырған. Бандураның пайымдауынша тұлғаның өзін-өзі реттеу дағдысы іс-әрекеттің қажетті байланыстарын, әлеуметтік және білім беру мүмкіндіктерін, сондай-ақ мақсатқа жетуді кейінге қалдыру қабілетін бастау және одан бас тарту қабілеті деп сипаттайды. Бұл зерттеуді Бандурадан кейін кеңінен қарастырған теоретиктердің бірі Барри Циммерман болды. Б.Циммерманның ойынша тұлғаның жеке мақсаттарға жетуі мезгілімен жоспарланған ойлардың, эмоциялардың, өзін-өзі қалыптастыратын әрекеттердің тұлғалық дамуына жетелейтін негізгі факторлар болып табылады [3].

Ғылыми әдебиеттерге сүйенсек, тұлғаның өзіндік даму қабілеті екі негізгі жүйе бойынша қалыптасқан: жетістікке ұмтылуға бағдарланған өзін-өзі реттеу (promotion) және қауіп-қатерден сақтануға, ең қымбаттарынан айырылудың алдын алуға бағдарланған өзін-өзі реттеуі (prevention). Зерттеу нәтижелері трансформациялық көшбасшылықтың арқасында алға жылжу жұмысқа қанағаттануға байланысты екенін көрсетті. Бүгінгі күні Өзін-өзі реттеудің маңыздылығы эмоционалды аспектіде ғана емес, адамның мінез-құлқының барлық психологиялық аспектілерінде атап өтіледі. Бұл адамның жоғары мақсаттарға жету үшін өз ойларын, сезімдерін, тілектерін және күнделікті байланыстарын өзгерту үшін қолданатын дағдысы. Шын мәнінде, тұлғаның өзіндік қадағалауы адамдар өздерінің когнитивті ойлауын реттеу және бақылау үшін қолданатын стратегияларды қамтиды. Пинтрих бұл зерттеуді - студенттер өздерін дамытуда қателіктерін немесе кемшіліктерін кеш түсініп, реттейтін және олардың ойлауы мен мінез-құлқын басқаруға ынталандыратын белсенді процесс, деп көрсетеді [4].

Өзін басқара білуге қабілетті студенттер өзін-өзі реттеу дағдылары қалыптаспаған студенттерге қарағанда бірқатар айырмашылықтармен ерекшеленеді. Атап айтар болса бұл студенттер: - когнитивті стратегияларды қолданады, - өз уақыттарын жоспарлы әрі тиімді ұйымдастыруға тырысады, - жеке мақсатқа жету үшін танымдық үдерістерін бақылайды, - оқуға ыңғайлы білім беру ортасын жасап алады, - оқу тапсырмаларын орындауда және оқу ортасын басқару мен реттеуде тиімді күш жігерін жұмысайды.

Аталмыш теорияның негізін қалаған зерттеушілердің бірі Б.Циммерман Өзін-өзі реттеу ол - оқытудың әртүрлі модельдері болатындығын көрсеткен. Оның пайымдауынша бұл модельдер оқу процесінде студенттердің белсенді рөлін көрсетеді. Әрбір модельдің мақсаты академиялық және жеке жетістікке әсер ету үшін, сондай-ақ тәуелсіз дағдыларды қалай қалыптастыру

керектігін анықтайды, дейді. Мұндай модельдерге Борковский (метакогницияның процеске бағытталған моделі), Бекартс (оқытумен келісілген жұмыс), Пинтрих (өзін-өзі реттеудің жалпы негізі), Винн (өзін-өзі реттеуді оқытудың төрт кезеңі) және Циммерман (өзін-өзі реттеудің әлеуметтік танымы) (Пустинен және Пульккинен, 2001) жатады. Бұл зерттеуде Циммерман моделі оның жаңалығы мен метамфетаминдік одологияны толық оқытуына байланысты таңдалды. Дәлірек айтса бұл модельдерге өзін-өзі реттеу дағдылары, басқару дағдылары ретінде сипатталады, уақытты басқару, жазбаларды жазу, тестке дайындық, жалпы берілген мәтіндерді түсіну, мәтіннің қысқаша мазмұны еркін айта білу түрлері жатады. Осы дағдылардың әрқайсысын дамыту үшін қайталанатын цикл толтырылады, оның ішінде «өзін-өзі бағалау және бақылау, мақсат қою және бағдарламаларды жоспарлау, іске асыру стратегиялары, нәтижелер мониторингі және түзету кезеңдері» кездеседі [5].

Бұрын жүргізілген зерттеулер өзін-өзі реттей отырып оқытудың білім алушылардың академиялық үлгерімімен тығыз байланысты екенін көрсетті. Сондай-ақ тағыда бір қатар өзге де зерттеулерде өзін-өзі реттеу мен жетістікке жету мотивациясы арасындағы өзара байланысты растады. Студенттердің өзін-өзі реттеуімен танымдық процестердің байланысы атты мақалада Финляндиялық зерттеушілер жасөспірімдердегі өзін-өзі реттеу дағдыларының қалыптасу деңгейінің әсері қарастырылған. Зерттеу нәтижелері өзін-өзі реттеудің эмоциялық күйлерді, танымдық үдерістерді және мінез-құлықтық реакцияларды бақылау мен басқару қабілетінің артуына ықпал ететінін көрсетті. Өзін-өзі реттеу дағдылары дамыған жасөспірімдер өз мінез-құлықтың рефлексия, өзін-өзі бағалау және жеке реакцияларын бақылау арқылы талдап, қадағалайды. Нәтижесінде болашаққа бағытталған неғұрлым позитивті көзқарас қалыптасып, іс-әрекеттің тиімділігін жоғары деңгейде жүзеге асыру қабілеті артады.

Циммерманмен Бокертс зерттеулеріне сүйенсек өзін-өзі реттеу дағдылары дамыған зерттеушілер жоғары мотивация, өзін-өзі бақылау және өзіне деген қанағаттану ерекшеліктерімен сипатталады дейді. Көйпер мотивация, метатану және өзін-өзі реттеу үдерістерінің ұзақ мерзімді академиялық табыстың болжамдаушы факторлары ретіндегі өзара байланысын зерттеді. Зерттеу нәтижелері метатану стратегияларын қолданатын және оқу үдерісінде өзін-өзі реттеу дағдыларын тиімді пайдаланатын уәжделген студенттердің оқу жетістіктері анағұрлым жоғары болатынын көрсетті.

Циммерман және басқалар өзін-өзі реттеу, академиялық табыс және икемділік арасындағы байланысты зерттеді. Нәтижелері өзін-өзі реттеу стратегияларын қолданатын студенттер оқуда және академиялық табыста басқа студенттерге қарағанда сәтті болғанын көрсетті. Бриттон академиялық табыс пен уақытты басқару арасындағы байланысты зерттеп, академиялық мақсаттары бар және белгілі бір уақытты басқаратын, уақытқа нақты қатынасы бар адамдардың жоғары академиялық жетістіктерге қол жеткізгенін анықтады. Равари өз көмекшілерімен бірге студенттердің Медициналық ғылымдар университетінде уақыттарын қалай ұйымдастырғанын зерттеді. Нәтижелері оқу бағыты мен күнделікті оқу ұзақтығы арасында елеулі айырмашылықтар бар екенін көрсетті.

Екінші жағынан, Резван және басқалар когнитивті дағдыларды (олар өздері өзін-өзі реттеу дағдыларының бөлігі) «пробациядағы студенттерге» үйрету олардың академиялық жетістіктерін жақсартатынын және оларды бақытты ететінін анықтады. Бір жағдай-контроль зерттеуінде Фулладчанг жоғары сынып оқушыларына өзін-өзі реттеу дағдыларын 6 сессияда үйретіп, тәжірибелік топта жақсы нәтижелерді байқады. Өзін-өзі реттеу теориясын қалпына келтірудің негізгі қадамы ретінде зерттей отырып, Сиергрет және басқалар өзін-өзі реттеу және мақсат қою дағдыларын пайдалану депрессия мен аландаушылықты азайтуға көмектесетінін және олар ойларды, сезімдерді және эмоцияларды реттейтіндіктен қалпына келтіру бағдарламаларында пайдалы болатынын тұжырымдады.

Оқу процесін қадағалай білу - студенттердің оқу үрдісін саналы түрде басқару қабілеті. Бұл мақсат қояды, материалды меңгерудің тиімді әдістерін таңдауды, уақытты дұрыс бөлу мен өз нәтижелерін бағалауды қамтиды. Бұл дағы дағды ХХІ ғасырдағы кәсіби және жеке өсу

үшін негізгі фактор болып табылады, - деп жазады отандық зерттеулердің бірінде. Қазіргі заманғы жоғары білім жүйесі студенттерге үздіксіз оқыту тұжырымдамасына баса назар аударады. Бұл олардың өзін-өзі жетілдіруін ынталандырады және өмір бойы үйрену қабілетін дамытады. Сонымен қатар, қазіргі білім беру ортасы студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға ерекше көңіл бөледі. Осы қасиеттердің үйлесімі интеллектуалды оқу ортасының негізгі талаптарын анықтап, білім сапасының жаңартуын қамтамасыз етеді [6].

Отандық зерттеулердің бірінде студенттің өзін-өзі реттеуін өзін-өзі бағалаудың рөлі жайлы қарастырған.

1. Өзін-өзі бағалау және оның рөлі: Өзін-өзі бағалау психикалық және әлеуметтік әлауқаттың негізі ретінде қарастырылады, жеке тұлғаның жүйелік орталығы болып табылады, өзін-өзі қабылдауды, өмірлік ұстанымды анықтайды және өзін-өзі жүзеге асырудың негізгі факторларының бірі болып табылады. Өзін-өзі бағалаудың маңызды функцияларының қатарына өз қадір-қасиетін және жеке басын сақтау, стресс жағдайларынан қорғау және сәтсіздіктерден кейін қалпына келу кіреді.

2. Өзін-өзі бағалау мен табыс арасындағы байланыс: Жоғары өзін-өзі бағалау бақытқа апарады, ал төмен өзін-өзі бағалау депрессияға әкеледі. Жоғары өзін-өзі бағалайтын адамдар жылдам әрекет ету қабілетімен, тәуекелге бару шеберлігімен және тапсырмаларды орындау жылдамдығымен ерекшеленеді.

Өзін-өзі жоғары бағалайтын студенттерде ерік-жігермен өзін-өзі реттеу деңгейі жоғары, төзімді, әлеуметтік бейімделгіш, өзін-өзі бақылау мен тәуелсіздік бар.

Орташа өзін-өзі бағалайтын студенттердің өзін-өзі реттеу көрсеткіштері орташа, бірақ қиын жағдайларда бақылауды жоғалтады. Төмен өзін-өзі бағалайтын студенттер эмоцияларымен нашар күреседі, бірақ икемділікті ерекшеленеді. Jennifer Crocker зерттеуіне сәйкес, өзін-өзі бағалауды арттыру тілегі адамдар өзін-өзі бағалаған салаларда (шартты өзін-өзі бағалау) табысты өзін-өзі реттеуге кедергі жасайды. Табысты өзін-өзі реттеуге қол жеткізу үшін өзін-өзі таныту мақсаттарын тастап, оларды терең оқыту мақсаттары сияқты сенімді мақсаттармен ауыстыру қажет, - деп зерттеу жүргізген [7].

Қазіргі уақытта білім беру жүйесінде елеулі өзгерістер орын алуда. Оқу бағдарламалары жаңартылып, оқулықтардың мазмұны күрделеніп, ақпарат көлемі артып келеді. Студенттерге бір уақытта бірнеше пәннен тапсырмалар орындау, емтихандарға дайындалу, жобалар жазу және уақытты тиімді пайдалану қажеттілігі туындап отыр. Алайда жаңа оқу материалдарына қызығушылық таныту және оларды жүйелі түрде меңгеру әр студентте бірдей қалыптаспаған.

Осы өзгерістерді ескере отырып, бұрын жүргізілген зерттеулердің нәтижелері қазіргі білім беру жағдайында толықтай сәйкес болмауы мүмкін деген тұжырым жасалды. Осыған байланысты зерттеу студенттердің нақты оқу тәжірибесіне сүйене отырып, төмендегі болжамдарды тексеруге бағытталды: – өзін-өзі реттеу моделіне негізделген оқу іс-әрекетін жоспарлау және уақытты тиімді басқару дағдыларын үйрету студенттердің оқуға деген уәжін арттырады; – өзін-өзі реттеу арқылы уақыт пен оқу үдерісін басқаруды меңгерген студенттер пәндері бойынша тапсырмаларды тиімді орындап, оқу жетістіктерін жақсартады.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеудің мақсаты жоғарғы оқу орны студенттерінің іс-әрекетін өзін-өзі реттеуінің эмоционалды жағдайымен оқу іс-әрекетінің қатынасын анықтау болды. Теориялық-эмпирикалық тәсіл шеңберінде студенттердің оқу мотивациясының жоғары деңгейі оқу мотивациясының төмен деңгейін көрсететін студенттермен салыстырғанда танымдық және кәсіби мотивтер мен сондай-ақ сәтсіздіктерден алшақ болатындығы ерекшеленеді. Оқу мотивациясы жоғары студенттерде өзін-өзі реттеуге деген дағдысының жоғары деңгейде қалыптасатындығы болжанады. Сондай-ақ, оқу мотивациясының қалыптасуы студенттің эмоционалды жағдайымен байланысты болады.

Зерттеуге өз еркімен Алматы қаласында орналасқан педагогикалық, техникалық және агросаласы бойынша жоғарғы оқу орындарынан 153 студент қатысты. Зерттеу үш негізгі кезеңнің негізінде жүзеге асты: дайындық кезеңі, негізгі эмпирикалық кезең және алынған

мәліметтерді өңдеу кезеңі. 1-кезеңде студенттердің іс-әрекетін өзін-өзі реттеуінің факторларын зерттеуде шет елдік және отандық теориялық зерттеулерге талдау жүргізілді. 2-кезеңде келесі диагностикалық әдістемелер таңдалып орыс тілінен қазақ тіліне қазақ тілінен орыс тіліне аударылып жүргізілді: В.И.Мороснованың «Оқу іс-әрекетіндегі өзін өзі реттеу стилі»[8] мен В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников «Өзін-өзі бағалау, белсенділік, көңіл күй» әдістемесі жүргізілді. 3- кезеңде алынған мәліметтер бойынша өңдеу және салыстырмалы талдаулар жүргізілді.

Өзін-өзі бағалау, белсенділік, көңіл күй (САН) әдістемесі көңіл күйге арналған сауалнама түріне жатады. Бұл әдістемені В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников 1973 жылы жасаған.

Әдістемені әзірлеу кезінде авторлар психоэмоциялық функционалды күйдің үш негізгі құрамдас бөлігі — өзін-өзі бағалау, белсенділік және көңіл күй полярлық бағалар арқылы сипаттала алатыны және олардың арасында аралық мәндердің үздіксіз тізбегі болатынын есепке алған. Дегенмен, САН шкалаларының тым жалпы сипатқа ие екендігі туралы мәліметтер алынған. Факторлық талдау «өзін-өзі сезіну», «күтпеген шиеленіс деңгейі», «эмоциялық фон», «мотивация» сияқты дәлірек шкалаларды анықтауға мүмкіндік береді (А.Б. Леонова, 1984) [9].

Зерттеу нәтижелері мен талқылаулар. Google Forms арқылы алынған бастапқы деректер Excel (.xlsx) форматына экспортталып, IBM SPSS Statistics (нұсқасы 26.0) статистикалық пакетіге импорттаудан бұрын алдын ала өңдеуден өткізілді. Барлық статистикалық талдаулар IBM SPSS Statistics (нұсқасы 26.0) пайдаланыла отырып жүргізілді. Респонденттердің мәтіндік жауаптары әдістемелік кілттерге сәйкес автоматты түрде сандық мәндерге кодталды [10]. Зерттеу жұмысында қолданылған А.В.Мороснованың «Оқу іс-әрекетін өзін-өзі реттеу стилі» әдістемесінің ішкі үйлесімділігін бағалау үшін Кронбах α коэффициенті есептелді. Алынған $\alpha = 0,918$ мәні шкаланың өте жоғары деңгейдегі сенімділігін көрсетеді. Стандартизацияланған пункттер негізінде есептелген Кронбах α коэффициенті де жоғары мәнге ие ($\alpha = 0,920$), бұл сенімділік көрсеткіші пункттердің өлшеу шкаласындағы айырмашылықтарға қарамастан тұрақтылығын білдіреді. Әдістеме 67 пунктты қамтиды, бұл зерттелетін психологиялық конструкцияны өлшеуде жеткілікті репрезентативтік пен сенімділікті қамтамасыз етеді. Жалпы, талдау нәтижелері осы әдістеменің ішкі үйлесімділігі жоғары екенін растады және оны ғылыми және қолданбалы зерттеулерде қолдануға болатынын көрсетті. Нәтижесі 1-кестеде көрсетілген.

1-Кесте. Сенімділік статистикасы.

Сенімділік статистикасы		
Альфа Кронбах бойынша	Альфа Кронбахтың стандартталған пункт негізінде	N элементтері
,918	,920	67

А.В.Мороснованың «Оқу іс-әрекетінің өзін-өзі реттеу стилі» (2011) сауалнамасының элементтер арасындағы корреляциялық талдау нәтижелері әдістемедегі тармақтар арасындағы жүйелі байланыстардың бар екенін көрсетеді, бұл әлсіз және орташа күштегі он корреляциялардың басым болуымен көрінеді. Бұл факт өлшенетін психологиялық мазмұнның ортақ екенін көрсетіп факторлық талдау жүргізуге қажетті алғышарттарды жасады. Тармақтар арасындағы тым жоғары корреляциялық коэффициенттердің болмауы олардың мазмұндық ерекшеленгенін растады, бұл оқу қызметін өздігінен реттеудің әртүрлі аспектілерін көрсететін бірнеше факторларды бөлуге мүмкіндік береді деп күтуге болады. Кейбір теріс корреляцияларда көрініс табатын кері мәлімдемелердің болуы жалпы байланыс құрылымын бұзбайды және әдістеменің құрылымдық логикасына сәйкес келеді. Сауалнама пункттерінің жинақтал-

ған статистикасын талдау ($N = 67$) көрсеткендей, пункттердің орташа мәндері 0,289-дан 0,886-ға дейін ауытқиды, ал орташа мәні 0,597 болып табылады. Орташа мәндер арасындағы диапазон 0,597, ал ең үлкен және ең кіші орташа мәндердің қатынасы 3,070, бұл пункттердің жеткілікті әртүрлілігін және «шатыры» немесе «төменгі шегі» айтарлықтай әсерінің жоқтығын көрсетеді. Пункттердің дисперсиясы 0,102-ден 0,252-ге дейінгі аралықта орналасқан, орташа мәні 0,217. Дисперсия диапазоны 0,150, ал ең үлкен дисперсияның ең кіші дисперсияға қатынасы 2,473, бұл пункттердің салыстырмалы өзгергіштігін және тым төмен немесе тым жоғары дисперсиясы бар пункттердің жоқ екенін білдіреді.

Жалпы, алынған көрсеткіштер пункттердің таралымының біркелкі екенін және олардың диагностикалық сезімталдығын сақтай отырып, барлық пункттердің одан әрі психометриялық талдауға дұрыс қосылғанын растайды. Орташа мәндер мен дисперсиялардың жеткілікті әртүрлілігі пункттерді бағалау процесінде пайдалы болып табылады. Нәтижесі 2-ші кестеде көрсетілген.

2-кесте. Тармақтардың жиынтық статистикасы

	Орташа	Минимум	Максимум	Диапазон	Максимум / Минимум	Дисперсия	N элементтері
Орташа нүктелер	,597	,289	,886	,597	3,070	,025	67
Дисперсия нүктелері	,217	,102	,252	,150	2,473	,001	67

Оқу іс-әрекетінің өзін-өзі реттеу әдістемесінің элементарлық корреляциялық матрицасын талдау оқу қызметін өзін-өзі реттеу көрсеткіштері арасында табанды өзара байланыстарды анықтады, бұл көрсеткіштер жетістікке қол жеткізу мотивациясының құрылымдық компоненттерін көрсетеді. Алынған деректер мақсат қою және оқу қызметін жоспарлау көрсеткіштері (30, 37, 44-тармақтар), уақытты реттеу (10, 21, 29-тармақтар), сондай-ақ оқу жұмысындағы мінез-құлық тұрақтылығы мен табандылық (14, 20, 40, 52-тармақтар) арасында маңызды оң корреляциялар бар екенін көрсетті. Аталған байланыстар негізінен орташа дәрежеде көрінеді ($r \approx 0,30-0,45$), бұл олардың өзін-өзі реттеу құрылымында функционалды бірлігін білдіреді. Сонымен қатар, прокрастинациялық мінез-құлық көрсеткіштері (7, 9, 36-тармақтар) мен қызметтің уақыттық ұйымдастырылуының бұзылуы арасында корреляциялық байланыстар анықталды, бұл оқу белсенділігін дезорганизациялайтын факторды көрсетеді. Назар аударуды қажет ететін факторлар; ерікпен реттеу және басталған істерді аяқтау.

Осылайша, зерттеу нәтижелері студенттің оқу қызметіне мотивацияның өзін-өзі реттеу механизмдері арқылы жүзеге асатынын растайды. Реттеу компоненттерінің дамуы кейінге қалдыруды азайтуға, субъективті бақылауды арттыруға және оқу мақсаттарын жүзеге асыруға бағыттылықты күшейтуге әкеп соғады. Алынған деректер өзін-өзі реттеуді оқу мотивациясының және оқу қызметінің сәттілігінің психологиялық болжаушысы ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Зерттеуде студенттердің оқу қызметін өзін-өзі реттеу көрсеткіштері ССУД-М әдістемесі бойынша және академиялық жетістіктер деңгейі талданды. Сипаттамалық статистика орташа мәндер және стандарттық ауытқулар түрінде ұсынылған. Жоспарлау шкаласы бойынша орташа мәндер (Planning_1) көрсеткіші бойынша 3,76 ($SD = 1,42$) және Planning_0 көрсеткіші бойынша 1,71 ($SD = 1,37$) болды. Моделдеу көрсеткіштері тиісінше 0,74 ($SD = 0,44$) және 3,69 ($SD = 2,44$) орташа мәндермен сипатталады. Бағдарламалау шкалалары бойынша орташа мәндер 5,06 ($SD = 1,82$) және 1,36 ($SD = 0,76$) құрады. Икемділік көрсеткіштері 1,17 ($SD = 0,80$) және 4,20 ($SD = 2,12$) деңгейінде. Нәтижелерді бағалау шкалалары бойынша орташа мәндер 0,75 ($SD = 0,43$) және 4,01 ($SD = 2,08$) болды. Студенттердің дербестік деңгейі бірінші шкала бойынша 5,14 ($SD = 2,14$), ал екінші шкала бойынша 0,32 ($SD = 0,47$) орташа мәнмен

сипатталады. Сенімділік көрсеткіштері 2,73 (SD = 1,49) және 2,64 (SD = 1,20) құрады. Әлеуметтік қалау көрсеткіші бірінші шкала бойынша 3,93 (SD = 1,24), ал екінші шкала бойынша 1,92 (SD = 1,24) болды. Студенттердің академиялық жетістіктерінің орташа деңгейі 2,20 (SD = 0,51) құрады, бұл зерттелген таңдауына сәйкес негізінен орташа оқу жетістіктері деңгейіне сәйкес келеді. Жалпы алғанда, алынған деректер студенттердің академиялық жетістіктерінің орташа деңгейінде оқу қызметін өздігінен реттеу компоненттерінің әрқелкі айқындылығын көрсетеді.

Оқу қызметін өздігінен реттеу компоненттері мен академиялық жетістікке жету деңгейі арасындағы өзара байланыстарды анықтау үшін корреляциялық талдау жүргізілді (екжақты маңыздылық критерийі). Нәтижелер көрсеткендей, академиялық жетістікке жету деңгейі оқу қызметін өздігінен реттеу көрсеткіштерінің ешқайсысымен статистикалық тұрғыдан мәнді корреляциялық байланысқа ие емес ($p > 0,05$). Бұл зерттелген үлгідегі студенттердің оқу жетістіктері деңгейі мен оқу қызметін өздігінен реттеу компоненттерінің көрінісі арасында түзу сызықтық тәуелділіктің жоқтығын білдіреді. Сонымен қатар, оқу қызметін өздігінен реттеудің жекелеген компоненттері арасында көптеген статистикалық мәнді өзара байланыстар анықталды.

Студенттердің психоэмоциялық жағдайымен өзін-өзі реттеу көрсеткіштерінің байланысы. Оқу қызметін өзін-өзі реттеудің компоненттері мен студенттердің психоэмоциялық жағдайлары арасындағы өзара байланыстарды анықтау үшін Спирменнің реттік корреляция коэффициенті бойынша корреляциялық талдау жүргізілді. Нәтижелер ең айқын статистикалық маңызды байланыстар көңіл-күй көрсеткішімен анықталғанын көрсетті, ал өзін-өзі сезіну және белсенділік көрсеткіштері шектеулі мөлшерде маңызды корреляцияларды көрсетеді. Жақсы көңіл-күйдің алғашқы өз-өзінді реттеу блогының бірқатар реттеуші сипаттамаларымен статистикалық тұрғыдан маңызды байланыста екені анықталды. Атап айтқанда, көңіл-күй мен жоспарлау ($r = 0,359$; $p < 0,01$), модельдеу ($r = 0,217$; $p < 0,01$), бағдарламалау ($r = 0,258$; $p < 0,01$), нәтижелерді бағалау ($r = 0,242$; $p < 0,01$), дербестік ($r = 0,196$; $p < 0,05$), сенімділік ($r = 0,303$; $p < 0,01$), жауапкершілік ($r = 0,241$; $p < 0,01$) және әлеуметтік қалауылық ($r = 0,223$; $p < 0,01$) арасындағы оң корреляциялар анықталды.

Сондай-ақ, алғашқы блоктың жалпы өз-өзінді реттеу көрсеткіші (ОСУД1) көңіл-күймен оң байланысты ($r = 0,314$; $p < 0,01$). Бір уақытта екінші блоктың өзін-өзі реттеу көрсеткіштері көңіл-күймен негізінен теріс байланыстарды көрсетеді. Көңіл-күй мен жоспарлау_0 ($r = -0,248$; $p < 0,01$), нәтижелерді бағалау_2 ($r = -0,168$; $p < 0,05$), тәуелсіздік_2 ($r = -0,257$; $p < 0,01$), сенімділік_2 ($r = -0,177$; $p < 0,05$), жауапкершілік_2 ($r = -0,241$; $p < 0,01$) және ОУСУД2 интегралдық көрсеткіші ($r = -0,203$; $p < 0,05$) арасындағы статистикалық маңызды теріс корреляциялар анықталды.

3-кесте. Корреляциялық сипаттаманың көрсеткіші

Корреляциялар			Өзіндік сезім	Белсенділік	Көңіл күй
По Спирмен көрсеткіші бойынша	Жоспарлау_1	Корреляция коэф	,157	,073	,359**
	Жоспарлау_0	Корреляция коэф	-,138	-,049	-,248**
	Модельдеу_1	Корреляция коэф	,082	,023	,217**
	Бағдарламалау_1	Мәні. (Екіжақты)	,312	,774	,007
		Корреляция коэф	,149	,025	,258**
	Нәтижені бағалау_1	Мәні. (Екіжақты)	,066	,757	,001
		Корреляция коэф	,220**	,059	,242**
	Нәтижені бағалау_2	Мәні. (Екіжақты)	,006	,466	,003
		Корреляция коэф	-,105	,056	-,168*
		Мәні. (Екіжақты)	,198	,495	,038

	Өзіндік дербестік_1	Корреляция коэф	,010	-,033	,196*
		Мәні. (Екіжақты)	,899	,688	,016
	Өзіндік дербестік_2	Корреляция коэф	-,232**	-,018	-,257**
		Мәні. (Екіжақты)	,004	,821	,001
	Сенімділік_1	Корреляция коэф	,255**	,112	,303**
		Мәні. (Екіжақты)	,001	,167	,000
	Сенімділік_2	Корреляция коэф	-,134	-,098	-,177*
		Мәні. (Екіжақты)	,099	,227	,028
	Жауапкершілік_1	Корреляция коэф	,117	,166*	,241**
		Мәні. (Екіжақты)	,150	,040	,003
	Жауапкершілік_2	Корреляция коэф	-,166*	-,079	-,241**
		Мәні. (Екіжақты)	,040	,335	,003
	Әлеуметтік қолайлылық_1	Корреляция коэф	,222**	,141	,223**
		Мәні. (Екіжақты)	,006	,081	,006
	ОСУД1	Корреляция коэф	,170*	,059	,314**
		Мәні. (Екіжақты)	,036	,472	,000
	ОУСУД2	Корреляция коэф	-,158	-,040	-,203*
		Мәні. (кіжақты)	,052	,625	,013
***. Корреляция 0,01 деңгейінде маңызды (екіжақты).					
*. Корреляция 0,05 деңгейінде (екіжақты) маңызды болып табылады.					

Денсаулық көрсеткіші нәтижелерді бағалау_1 ($r = 0,220$; $p < 0,01$), сенімділік_1 ($r = 0,255$; $p < 0,01$), әлеуметтік қалаулылық_1 ($r = 0,222$; $p < 0,01$) және бірінші блоктың жалпы өзін-өзі реттеу көрсеткішімен ($r = 0,170$; $p < 0,05$) оң байланыста. Денсаулықтың теріс байланыстары тәуелсіздік_2 ($r = -0,232$; $p < 0,01$), жауапкершілік_2 ($r = -0,166$; $p < 0,05$) және әлеуметтік қалаулылық_2 ($r = -0,185$; $p < 0,05$) көрсеткіштерімен анықталды.

Белсенділік көрсеткіші статистикалық тұрғыдан ең аз маңызды байланыстарды көрсетеді. Белсенділік пен жауапкершілік_1 арасында оң корреляция анықталды ($r = 0,166$; $p < 0,05$), ал басқа байланыстар статистикалық тұрғыдан маңызды емес. Осылайша, талдау нәтижелері студенттердің позитивті психоэмоциялық жағдайлары, ең алдымен көңіл-күйі, өзін-өзі реттеудің бірінші блогының айқын реттеуші сипаттамаларымен байланысты екенін көрсетеді, ал екінші блогтың көрсеткіштері керісінше бағытталған байланыстарды көрсетеді. Алынған деректер эмоционалды әл-ауқат пен оқу қызметінің өзін-өзі реттеу ерекшеліктерінің психологиялық өзара байланысын растайды. Нәтижесі 3-кестеде көрсетілген.

Қорытынды. Корреляциялық талдау (Спирменнің ρ) нәтижесінде өзін-өзі реттеу көрсеткіштері мен респонденттердің субъективті күйінің арасында статистикалық тұрғыдан маңызды байланыстар анықталды. Ең айқын корреляциялар көңіл-күй көрсеткішімен байқалды. Оң және маңызды байланыстар жоспарлау ($\rho = 0,359$; $p < 0,01$), модельдеу ($\rho = 0,217$; $p < 0,01$), бағдарламалау ($\rho = 0,258$; $p < 0,01$), нәтижелерді бағалау ($\rho = 0,242$; $p < 0,01$), дербестік ($\rho = 0,196$; $p < 0,05$), сенімділік ($\rho = 0,303$; $p < 0,01$), жауапкершілік ($\rho = 0,241$; $p < 0,01$), әлеуметтік қалаулылық ($\rho = 0,223$; $p < 0,01$), сонымен қатар жалпы өзін-өзі реттеу деңгейімен ($\rho = 0,314$; $p < 0,01$) анықталды. Алынған мәліметтер реттеуші процестердің жоғары даму деңгейі жағымды эмоционалды фонмен байланысты екенін көрсетеді. Мінез-құлық көрсеткіштерінің балама немесе қарама-қарсы полюстерімен көңіл-күй арасындағы теріс маңызды корреляциялар анықталды (жоспарлау_0: $\rho = -0,248$; $p < 0,01$; тәуелсіздік_2: $\rho = -0,257$; $p < 0,01$; жауапкершілік_2: $\rho = -0,241$; $p < 0,01$; сенімділік_2: $\rho = -0,177$; $p < 0,05$; нәтижелерді бағалау_2: $\rho = -0,168$; $p < 0,05$), бұл реттеуші қасиеттердің жеткіліксіз көрінісі эмоционалды әл-ауқаттың төмендеуімен байланысты екенін көрсетеді. Денсаулық көрсеткіштерімен байланыс әлдеқайда әлсіз көрінеді, бірақ статистикалық маңызды оң корреляциялар нәтижелерді бағалау ($\rho = 0,220$; $p < 0,01$), сенімділік ($\rho = 0,255$; $p < 0,01$), әлеуметтік қалаушылық ($\rho = 0,222$; $p < 0,01$) және жалпы өзін-өзі реттеу деңгейі

($\rho = 0,170$; $p < 0,05$) үшін анықталды. Белсенділік регуляторлық сипаттамалармен азырақ байланысты және тек жауапкершілікпен маңызды корреляцияны көрсетеді ($\rho = 0,166$; $p < 0,05$). Осылайша, нәтижелер саналы өзін-өзі реттеу процестерінің дамуы эмоционалды әлауқаттың, ең алдымен позитивті көңіл күйдің маңызды психологиялық факторы екенін растайды, ал денсаулық пен мінез-құлық белсенділігімен байланысы әлдеқайда аз. Алынған нәтижелер позитивті көңіл-күйді психологиялық фактор ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, ол іс-әрекеттің саналы өзін-өзі реттеу процестерінің дамуы арқылы оқу мотивациясымен жанама байланыста болады. Көңіл-күйдің жоспарлау, модельдеу, бағдарламалау, нәтижелерді бағалау, жауапкершілік, сенімділік және өзін-өзі реттеудің жалпы деңгейімен маңызды оң корреляциялары анықталуы жағымды эмоционалды фонның іс-әрекеттің ұйымдастырылуына, мінез-құлықтың мақсаттылығына және қиындықтарға төзімділікке сәйкес екенін көрсетеді. Аталған реттеуші ерекшеліктер психолог-педагогикалық зерттеулерде оқу мотивациясының негізгі мінез-құлықтық көріністері ретінде қарастырылады. Сәйкесінше, оң эмоционалды күй оқу мотивациясын күшейтуге ықпал ете алады, өйткені ол мақсаттар қойуға, оқу әрекеттерін жоспарлауға, нәтижелерді бақылауға және бағалауға дайындықты арттырады. Керісінше, көңіл күйдің реттеуші көрсеткіштердің балама полностерімен теріс байланыстары эмоционалды қолайсыз жағдай реттеуші механизмдердің әлсіреуімен байланысты екенін көрсетеді, бұл оқу әрекетіне мотивацияның айқындығын потенциалды түрде төмендетеді. Зерттеу көрсеткендей, студенттердің оқу әрекетін өзін-өзі реттеу деңгейі әртүрлі болып келеді, оған өз іс-әрекеттерін жоспарлау, бақылау және бағалау кіреді. А.В.Моросанованың «Оқу іс-әрекетіндегі өзін-өзі реттеу» (ССУД-2011) әдістемесі (қазақ тіліне бейімделген) өз сенімділігін дәлелдеді және студенттердің эмоционалды жағдайы мен белсенділігі олардың оқу кезінде өзін-өзі реттеу тиімділігімен тығыз байланысты екенін анықтауға мүмкіндік берді. Алынған деректерді білім беру бағдарламаларында өзін-өзі реттеу дағдыларын диагностикалау және дамыту үшін қолдануға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Doostian Y. и др. Эффективность саморегуляции в мотивации учащихся к академическим достижениям. – 2014. <http://jpcp.uswr.ac.ir/article-1-194-fa.html>
2. Берман Н. Д. Влияние самоэффективности на обучение студентов //Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – №. 2. – С. 65. [Роль самоэффективности — цели достижений, обучение](#)
3. Циммерман, Б. Дж. (2008). Исследование саморегуляции и мотивации: исторический фон, методологические изменения и перспективы на будущее. Американский журнал образовательных исследований, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
4. Ценг, Х. С., и Лонг-Мин, К. (2009). Регуляторный фокус, трансформационное лидерство, неопределённость в отношении организационных изменений и удовлетворённость работой: в культурной среде Тайваня. Обзор управления в Азиатско-Тихоокеанском регионе, 14(2). [Regulatory Focus, Transformational Leadership, Uncertainty towards Organizational Change, and Job Satisfaction: In a Taiwan's Cultural Setting - ProQuest](#)
5. Циммерман Б. Дж., Боннер С., Ковач Р. Развитие саморегулируемых учащихся. – Американская психологическая ассоциация (APA), 1996. [Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy](#)
6. Алдабергенова А.О., Муканова А.Е. Жогары білім берудегі өзін-өзі реттейтін зияткерлік оқыту ортасын дамыту мен бағалаудың жаңа моделі //Progress in Science. – 2025. – №. 8. <https://ojs.scipub.de/index.php/PS/issue/view/116>
7. Ауельбекова Н. Ж., Ахтаева Н. С. Взаимосвязь самооценки с саморегуляцией и способы управления эмоциями. DOI: [10.51889/5293.2022.41.99.008](#)
8. Моросанова, В., & Бондаренко, И. (2017). Диагностика саморегуляции человека. ЛитРес. <https://books.google.kz/books?hl=ru&lr=&id=46>.
9. Доскин, В. А., Лаврентьева, Н. А., Мирошников, Н. П., & Шарай, В. Б. (1973). Тест дифференцированной самооценки функционального состояния. Вопросы психологии, 19(6), 141-145. [Тест дифференцированной самооценки функционального состояния](#)

10. Nasledov, A. D. (2007). Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]. Sankt-Petersburg: Rech'. [mathematical methods psychological.pdf](#)

References

1. Doostian, Y., Fattahi, S., Goudini, A. A., Azami, Y., Massah, O., & Daneshmand, R. (2014). The effectiveness of self-regulation in students' motivation for academic achievement. *Journal of Psychology and Counseling in Psychology*. Retrieved from <http://jpcp.uswr.ac.ir/article-1-194-fa.html>
2. Mohsenpour, M., Hejazi, E., & Kiamanesh, A. (2008). The role of self-efficacy, achievement goals, and learning. *Journal of Educational Innovations*, 7(1), 153–172.
3. Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological shifts, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
4. Tseng, H. S., & Long-Min, K. (2009). Regulatory focus, transformational leadership, uncertainty towards organizational change, and job satisfaction: In a Taiwan's cultural setting. *Asia Pacific Management Review*, 14(2). ProQuest.
5. Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: American Psychological Association.
6. Aldabergenova, A. O., & Mukanova, A. E. (2025). Developing and assessing a new model of self-regulated intellectual learning environment in higher education. *Progress in Science*, 8.
7. Auelbekova, N. Zh., & Akhtaeva, N. S. (2022). The relationship between self-assessment and self-regulation and methods of emotion management. <https://doi.org/10.51889/5293.2022.41.99.008>
8. Morosanova, V., & Bondarenko, I. (2017). Human self-regulation diagnostics. LitRes. Retrieved from <https://books.google.kz/books?hl=ru&lr=&id=46>
9. Doskin, V. A., Lavrentyeva, N. A., Miroshnikov, N. P., & Sharay, V. B. (1973). Test of differentiated self-assessment of functional state. *Voprosy Psikhologii*, 19(6), 141–145.
10. Nasledov, A. D. (2007). *Mathematical methods of psychological research: Analysis and interpretation of data*. Saint Petersburg: Rech'.

Авторлар туралы мәліметтер:

Ғұмырзақ А. – хат-хабар авторы, Тұран университетінің 3-курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан.
Сарсенбаева Л.О. – психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Бейсенбаева Ж.А. – магистр, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Психология кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан.

Құсайынова А.А. – магистр, педагог-психолог, оқытушы, Қазақ ұлттық аграрлық зерттеу университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Сведения об авторах:

Гумырзақ А. – автор для корреспонденции, докторант 3-го курса Университета Туран, г. Алматы, РК

Сарсенбаева Л.О. – кандидат психологических наук, профессор Университета Туран, г. Алматы, РК

Бейсенбаева Ж.А. – магистр, старший преподаватель кафедры психологии Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан.

Кусаинова А.А. – магистр, педагог-психолог, преподаватель Казахского национального аграрного исследовательского университета, г. Алматы, Казахстан.

Information about the Authors:

Akmaral Gumyrzak – Corresponding Author, Third-Year Doctoral Student, Turan University, Almaty, Kazakhstan.

Sarsenbayeva L.O. – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan.

Beisenbayeva Zh.A. – Master's Degree Holder, Senior Lecturer, Department of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.

Kusainova A.A. – Master's Degree Holder, Educational Psychologist, Lecturer, Kazakh National Agrarian Research University, Almaty, Kazakhstan.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ПСИХОЛОГИЯСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГТАМР 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.011>

А.К. Кулымбаева¹ , Л.М. Нуркасинова^{*1} , Г.Б.Исмагамбетова¹ , Усенова М.Э.¹ 

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Қазақстан, Алматы)

*e-mail: lazzatnm1020@gmail.com

Кәсіби оқу кезеңінде лидерлік қабілеттер мен эмоционалды интеллектіні дамытудың психологиялық детерминанттары

Аңдатпа

Мақалада жоғары оқу орнындағы кәсіби даярлық кезеңінде болашақ педагог-психологтар мен психологтардың лидерлік әлеуеті мен эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық детерминанттары қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – кәсіби даярлық үдерісінде студенттердің лидерлік әлеуеті мен эмоционалды интеллектісі арасындағы өзара байланысты анықтау және олардың дамуына ықпал ететін психологиялық факторларды теориялық және эмпирикалық тұрғыдан негіздеу. Теориялық бөлімде «лидерлік» және «лидерлік әлеует» ұғымдарының мазмұны талданып, олардың болашақ мамандардың кәсіби қалыптасуындағы рөлі айқындалады. Эмпирикалық зерттеуде Е. Жариков пен Е. Крушельницкийдің «Лидерлік қабілеттер диагностикасы» әдістемесі, Н. Холлдың эмоционалды интеллект тесті және Л. В. Мищенконың оқу іс-әрекетіне қанағаттану сауалнамасы қолданылды. Зерттеу нәтижелері оқу іс-әрекетіне қанағаттану деңгейі мен лидерлік әлеуеттің дамуы арасында оң байланыс бар екенін көрсетті. Сонымен қатар, лидерлік әлеует эмоционалды интеллектінің қалыптасуы мен дамуына ықпал ететін маңызды психологиялық фактор ретінде анықталды. Алынған нәтижелер жоғары оқу орындарының білім беру үдерісіне лидерлік пен эмоционалды интеллектіні дамытуға бағытталған бағдарламаларды енгізудің маңыздылығын дәлелдейді.

Түйін сөздер: лидерлік қасиеттер, оқу іс-әрекетіне қанағаттану, эмоционалды интеллект, кәсіби қалыптасу.

Кулымбаева А.К.¹, Нуркасинова Л.М.¹, Исмагамбетова Г.Б.¹, Усенова М.Э.¹

¹Казахский национальный женский педагогический университет (Алматы, Казахстан)

*e-mail: lazzatnm1020@gmail.com

Психологические детерминанты развития лидерских способностей и эмоционального интеллекта в период профессионального обучения

Аннотация

В статье рассматриваются психологические детерминанты развития лидерского потенциала и эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов и психологов в период профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязи между лидерским потенциалом и эмоциональным интеллектом студентов в процессе профессиональной подготовки, а также в теоретическом и эмпирическом обосновании психологических факторов, способствующих их развитию. В теоретической части анализируется содержание понятий «лидерство» и «лидерский

потенциал», раскрывается их роль в профессиональном становлении будущих специалистов. В эмпирическом исследовании были использованы методика «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова и Е. Крушельницкого, тест эмоционального интеллекта Н. Холла и опросник удовлетворенности учебной деятельностью Л. В. Мищенко. Результаты исследования показали наличие положительной взаимосвязи между уровнем удовлетворенности учебной деятельностью и развитием лидерского потенциала. Кроме того, лидерский потенциал был определен как важный психологический фактор, способствующий формированию и развитию эмоционального интеллекта. Полученные результаты подтверждают значимость внедрения в образовательный процесс высших учебных заведений программ, направленных на развитие лидерских качеств и эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: лидерские качества, удовлетворенность образовательной деятельностью, эмоциональный интеллект, профессиональное формирование.

A.K. Kulymbaeva¹, L.M. Nurkasinova¹, G.B. Ismagambetova¹, M.Ussenova¹

¹Kazakh National Women's Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

*e-mail: lazzatnm1020@gmail.com

Psychological determinants of the development of leadership abilities and emotional intelligence during professional training

Abstract

The article examines the psychological determinants of developing leadership potential and emotional intelligence among future educational psychologists and psychologists during their professional training at higher education institutions. The purpose of the study is to identify the relationship between students' leadership potential and emotional intelligence during professional training and to provide a theoretical and empirical justification of the psychological factors contributing to their development. The theoretical section analyzes the concepts of "leadership" and "leadership potential" and highlights their role in the professional development of future specialists. The empirical study employed the "Leadership Abilities Diagnostics" methodology by E. Zharikov and E. Krushelnitsky, N. Hall's Emotional Intelligence Test, and L. V. Mishchenko's Academic Activity Satisfaction Questionnaire. The findings revealed a positive relationship between students' satisfaction with academic activity and the development of their leadership potential. In addition, leadership potential was identified as an important psychological factor contributing to the formation and development of emotional intelligence. The results obtained confirm the importance of integrating leadership and emotional intelligence development programs into the educational process of higher education institutions.

Keywords: leadership qualities, satisfaction with educational activities, emotional intelligence, professional formation.

Кіріспе Қазіргі жоғары мектептің теориясы мен тәжірибесінде өзекті міндеттердің бірі – лидерлікке қабілетті, құзыретті және бәсекеге қабілетті тұлғаны дамыту. Осыған байланысты бүгінгі таңда болашақ педагог-психологтардың және психологтардың кәсіби сапаларын дамыту жолдарын, сондай-ақ олардың қалыптасуының жаңа формалары мен әдістерін айқындауға бағытталған ғылыми зерттеулер мен практикалық жұмыстар кеңінен жүргізілуде. Болашақ педагог-психологтардың, психологтардың лидерлік қабілеттерін дамыту мәселесі көптеген ғалымдардың назарында болып, қазіргі білім беру жүйесінің даму тенденциялары аясында ерекше маңызға ие болып отыр. Қазіргі білім беру жүйесінің стратегиясы бастамашылдық таныта алатын, шешім қабылдай білетін және жауапкершілік алуға дайын лидерлік қабілеттері дамыған мамандарды даярлауға бағытталғанымен, іс жүзінде мұндай

мамандардың саны өте аз болып отыр. Бұл жағдай лидерлік пен әлеуметтік батылдық қажет болатын барлық кәсіби салаларға тән. Сонымен қатар, көмектесуші мамандықтар саласында аса маңызды болып саналатын лидерлік қабілеттердің дәл осы сала мамандарында жиі жеткіліксіз болуы да байқалады. Тіпті әлеуметтік стереотиптер деңгейінде көмек көрсететін адамды мейірімді, жұмсақ мінезді, келісімпаз тұлға ретінде қабылдау қалыптасқан. Алайда, шын мәнінде көмек көрсету процесінде маманнан табандылық таныту, көмекке мұқтаж адамды соңынан ерте білу, кей жағдайда жеке үлгісі арқылы рухани күш көрсету талап етіледі. Сондықтан, көмектесуші мамандықтардың кез-келген түрінде лидерлік қабілеттерді дамыту өмірлік маңызы бар міндеттердің бірі екендігі сөзсіз. Сонымен қатар, қоғам сұранысына жауап беретін заманауи мамандар ретінде болашақ психологтар үшін лидерлік қабілеттер тек қана маңызды емес, сонымен қатар аса қажетті кәсіби қасиеттердің қатарына жатады. Олар психологтың кәсіби маңызды қасиеттер жүйесінде өзіндік іргетас қызметін атқарады. Лидерлік қабілетсіз психолог психологиялық көмек көрсету процесін тиімді ұйымдастыра алмайды, қақтығыстарды басқара алмайды, сондай-ақ бала немесе ересек адамның мүддесін әкімшілік немесе билік органдары алдында қорғай алмайды.

Осылайша, лидерлік қабілеттер психологтың негізгі кәсіби құзыреттіліктерінің мәнін құрай отырып, жоғары оқу орындарында психологтарды даярлау процесінде жеткілікті деңгейде ескерілмей келеді. Болашақ психологтардың лидерлік қабілеттерін дамыту мәселесін қарастыру барысында «лидерлік қабілеттер» ұғымының мазмұнын нақтылау да қажет. Себебі лидерлік феномені бойынша көптеген зерттеулер жүргізілгенімен, оның критерийлері, құрылымдық компоненттері және нақты көріністері (лидерлік қабілеттер, лидерлік қасиеттер, лидерлік құзыреттілік) әртүрлі тұрғыдан түсіндіріліп келеді.

Болашақ педагог-психолог тұлғасының кәсіби қалыптасуында маңызды орын алатын іргелі негіздердің бірі – адамдарды басқару, бағыт-бағдар беру қабілеті және жетекшілік ету шеберлігі. Аталған қасиеттер кейіннен маманның кәсіби қызметінде қалыптасатын басқа да маңызды кәсіби сапалардың дамуына негіз болады. Сондықтан педагог-психолог, психолог мамандарының жеткіліксіздігі мәселесін тиімді шешу үшін, ең алдымен, психологиялық-педагогикалық бағытта білім алып жатқан студенттердің лидерлік сапаларын жүйелі түрде қалыптастыру қажеттігі туындайды.

Теориялық шолу. Лидерлік мәселесінің әдіснамалық және теориялық негіздері психология ғылымында кеңінен зерттелген. Академик Ж.И. Намазбаеваның көзқарасы бойынша, лидер – топ мүшелерінің ортақ мақсаттарын біріктіретін, топтық қызметтің бағыты мен сипатын анықтайтын, сондай-ақ жауапты шешімдер қабылдау құқығына ие тұлға. Бұл құқықты топтың басқа мүшелері де мойындайды. Жоғары беделге ие бола отырып, лидер бірлескен іс-әрекетті ұйымдастыруда және топ мүшелері арасындағы қарым-қатынасты реттеуде маңызды рөл атқарады. Әдетте ұжымда немесе топта жетекшілік жауапкершілігін өз мойнына алатын тұлға болады және дәл сол адам лидер ретінде танылады [1].

Мәтініңізді ғылыми мақала стиліне сәйкестендіріп, академиялық тілін күшейтіп, логикалық байланыстарын жақсартып өңдедім. Сілтемелер сақталды. Отандық психология ғылымында болашақ мамандардың лидерлік әлеуетін қалыптастыру мәселесі К.К. Жампеисованың еңбектерінде жан-жақты қарастырылған [2]. Автор лидерлік қасиеттердің кәсіби даярлық үдерісіндегі маңыздылығын негіздей отырып, олардың тұлғаның кәсіби және әлеуметтік дамуына ықпал ететін факторларын анықтаған.

Лидерлік сапаларды дамыту мәселесі шетелдік және ресейлік зерттеушілердің де назарында болды. Атап айтқанда, Р.Л. Кричевский [3], Г.В. Каримова [4], О.Г. Марчукова [5], Г.М. Андреева [6], И.П. Волков [7] және басқа да ғалымдардың еңбектерінде лидерліктің әлеуметтік-психологиялық табиғаты, құрылымы, функциялары және оны қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық шарттары жан-жақты талданған. Аталған зерттеулер лидерліктің тұлғаның кәсіби қалыптасуы мен әлеуметтік бейімделуіндегі маңызды рөлін көрсетеді.

Зерттеу мәселесін талдау ең алдымен негізгі ұғымдардың мазмұнын нақтылаудан басталды. Ғылыми әдебиеттерде ағылшын тіліндегі «*leadership*» термині жетекшілік ету, басшылық жасау немесе адамдардың іс-әрекетін ортақ мақсатқа бағыттау үдерісі ретінде қарастырылады. Бұл ұғым лидердің топ мүшелерін ортақ мақсаттарға жетуге жұмылдырып, олардың әлеуетін тиімді пайдалануға ынталандыру қабілетін сипаттайды.

И.П. Волковтың пікірінше, «лидерлік – бұл шағын топ немесе ұжым мүшелерінің іс-әрекеті мен өзара қарым-қатынастарын ұйымдастыру және басқару үдерісі. Бұл үдерісті топтық нормалар мен күтулердің қалыптасуы мен жүзеге асуын реттейтін субъект – лидер қамтамасыз етеді». Аталған анықтама лидерліктің тек басқарушылық қызмет емес, сонымен қатар топ ішіндегі әлеуметтік-психологиялық қатынастарды үйлестіру механизмі екенін көрсетеді.

О.Г. Марчукова лидерлік сапаларды «топпен тиімді өзара әрекеттесуді қамтамасыз ететін тұлғалық қасиеттердің, дағдылар мен қабілеттердің интегративті жүйесі» ретінде сипаттайды. Зерттеушінің пікірінше, бұл қасиеттер лидерлік функцияларды нәтижелі орындауға және ұжым мүшелеріне ықпал етуге мүмкіндік береді.

Қазіргі психологиялық зерттеулерде лидерлік әлеует ұғымына ерекше назар аударылады. Лидерлік әлеует тұлғаның басқа адамдарға ықпал етуге, оларды ортақ мақсатқа жұмылдыруға, шешім қабылдауға және топ қызметін ұйымдастыруға мүмкіндік беретін ішкі психологиялық ресурстарының жиынтығы ретінде қарастырылады. Оның құрылымына коммуникативтік қабілеттер, жауапкершілік, бастамашылдық, рефлексия, эмоционалды тұрақтылық және эмоционалды интеллект сияқты қасиеттер кіреді.

Болашақ педагог-психологтар мен психологтардың лидерлік әлеуеті гуманистік құндылықтарға негізделіп, олардың кәсіби құзыреттілігінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Психолог маманының кәсіби қызметі адамдармен тиімді қарым-қатынас орнатуды, олардың психологиялық ерекшеліктерін түсінуді, топтық процестерді басқаруды және тұлғалық дамуға ықпал етуді талап етеді. Сондықтан лидерлік әлеуеттің дамуы кәсіби даярлықтың маңызды көрсеткіштерінің бірі ретінде қарастырылады.

Зерттеулер көрсеткендей, лидерлік әлеуеті жоғары студенттер оқу және қоғамдық іс-әрекетте белсенділік танытады, жауапкершілікті өз мойнына алуға бейім келеді, бастамашылық көрсетеді және ұйымдастырушылық қабілеттерімен ерекшеленеді. Сонымен қатар, олардың оқу жетістіктері жоғары болып, құрдастарымен және оқытушылармен өзара қарым-қатынастары табысты қалыптасады. Мұндай студенттер академиялық топта беделге ие болып, кәсіби және тұлғалық даму тұрғысынан анағұрлым жоғары нәтижелер көрсетеді [8].

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау және лидерлік туралы әртүрлі теорияларды қарастыру нәтижесінде біз лидерлік сапалардың ішінен ең маңызды үш компонентті бөліп көрсеттік. Біздің пікірімізше, оларсыз лидер тұлғасын елестету мүмкін емес және олар табысты лидерліктің негізін құрайды. Олар: дамыған эмоционалды интеллект, коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілеттер. Аталған қабілеттер лидерге ұжымдағы өзара қатынастарды тиімді ұйымдастыруға, өз жұмысын жоспарлауға, ұжым алдында мақсаттар мен міндеттер қоюға және оларды жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Лидерлік сапаларды дамыту процесі – бұл лидерлікке деген мотивация мен ұмтылысты дамыту, лидерлік «Мен» концепциясын қалыптастыру, тұлғааралық сезімталдық пен коммуникативтік құзыреттілікті дамыту, сондай-ақ басқару және кәсіби өзара әрекеттесу мәселелерінде қатысушылардың құзыреттілігін арттыру процесі ретінде анықталады. Студенттердегі лидерлік сапаларды дамытудың негізгі идеясы – белсенді азаматтық позицияны қалыптастыруға және лидерлік әлеуетті іске қосуға арнайы ұйымдастырылған жағдайлар жасау.

Студенттердегі лидерлік сапаларды дамыту өзін-өзі тану және педагогикалық диагностика барысында кәсіби-тұлғалық дамуды түзету арқылы жүзеге асады, сонымен қатар сабақтарда тренингтік әдістерді қолдану арқылы студенттерде жағымды лидерлік тәжірибе қалыптастырылады, топтық өзара әрекеттесу мен кәсіби қызметтің модельденген жағдайларында лидерлік мінез-құлық бекітіледі [9].

Осылайша, лидерлерді қалыптастыру – бұл кездейсоқ процесс емес, мақсатты түрде жүргізілетін оқу және тәрбиелеу процесі екенін атап өту қажет. Студенттердің лидерлік сапаларын қалыптастыру процесінің басты ерекшелігі – кезеңді сипатқа ие болуы, яғни тұлғаның динамикалық дамуын қарастыратын логикаға сәйкес жүруі. Лидерлік сапаларды дамыту – бұл тұлғаның даму жолындағы маңызды процесс. Ол жүйелі, кездейсоқ емес процесс ретінде мәселені кешенді түрде шешуге мүмкіндік береді.

Біздің пікірімізше студенттің бойындағы лидерлік әлеуеті, оның оқу іс-әрекетін жоғары деңгейде ұйымдастыруға, өзін саналы түрде ЖОО қабырғасында маман ретінде дамуындағы белсенділігінде және кәсіби маңызды сапаларды бойына игеруге көмектеседі. Біз зерттеу жұмысымызда оқу процесіне қанағаттануы жоғары студенттердің лидерлік әлеуеті де жоғары болады деген болжамымызды тексеріп көрдік. Себебі, кәсіби оқуында белсенділік танытатын студенттер өз бойына кәсіби маңызды қасиеттерді де жылдамырақ игереді.

Оқу іс-әрекетіне қатынас эмоциялық және мотивациялық компоненттерден құралады. Мотивация мақсатқа жету үшін қажетті іс-әрекет түрлерін белсендіреді. Ал, эмоциялар мақсатқа жету процесі мен нәтижесіне байланысты субъективті сезімдерге қатысты. Қанағаттану – жағымды бағалаушы қатынас. Қанағаттану іс-әрекетті жалғастыру шешіміне ықпал ететін факторлардың бірі. Өз іс-әрекетіне деген жағымды қатынас ол іс-әрекетпен ұзақ мерзім айналысудың мотивациялық бағдары болады.

Оқу іс-әрекетіне қанағаттану – студенттердің өзінің оқу іс-әрекетіне және оның өту шарттарына эмоционалды қатынас ретінде түсініледі. Л.В.Мищенко оқу іс-әрекетіне қанағаттанудың оқу процесіне қанағаттану; таңдаған мамандығына қанағаттану; топтастарымен қарым-қатынасқа қанағаттану; оқытушылармен қарым-қатынасқа қанағаттану; өзінің тұрмысына, қаражатына, денсаулығына қанағаттану сияқты құрылымдық компоненттерін ажыратады. Студенттердің пікірінше, оқу іс-әрекетіне қанағаттану - оқу процесі әр студенттің танымдық қызығушылықтарына, мүмкіндіктеріне, қабілеттеріне сай ұйымдастырылса, шығармашылық және интеллектуалды әлеуетін дамытса және кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастырса туындайды [10].

С. Заккаро лидерлік қабілеттердің дамуында әлеуметтік интеллектің маңызын көрсетеді және әлеуметтік интеллектің екі компонентін ажыратады. Біріншісі, әлеуметтік перцепция – басқа адамдарды жылдам және терең түсіну қабілеті. Екіншісі, мінез-құлық икемділігі - жағдайға байланысты туындаған талаптарға байланысты мінез-құлық өзгерте алу. Зерттеушінің пікірінше әлеуметтік интеллектісі жоғары лидерлердің перцептивті және мінез-құлықның репертуары кең болады. Олар басқаларға қарағанда орынды шешімдерді жылдамырақ қабылдайды және жүзеге асырады [11].

Отандық ғалымдар Джонисова Г.Қ., Ермакова А.Д. пікірінше, эмоционалды интеллект болашақ педагог-психологтың кәсіби маңызды қасиеттерінің бірі болып табылады. Ол эмоцияларды тану, түсіну, басқару және тұлғааралық қарым-қатынасты тиімді ұйымдастыру қабілеттерімен сипатталады. Авторлар эмоционалды интеллектіні дамыту кәсіби даярлықтың сапасын арттырып, маманның коммуникативтік құзыреттілігі мен эмпатиялық қабілеттерінің қалыптасуына ықпал ететінін атап көрсетеді [12].

Материалдар мен әдістер: Зерттеу жоғары оқу орнында білім алатын болашақ педагог-психологтар мен психологтардың лидерлік әлеуеті мен эмоционалды интеллектісінің өзара байланысын анықтау мақсатында жүргізілді. Зерттеуге педагогика және психология бағыттары бойынша білім алатын студенттер қатысты. Зерттеу барысында лидерлік әлеуеттің, эмоционалды интеллектінің және оқу іс-әрекетіне қанағаттану деңгейінің ерекшеліктерін анықтауға бағытталған психодиагностикалық әдістер кешені қолданылды.

Зерттеу әдістері ретінде ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау, салыстыру, жүйелеу және жалпылау әдістері, сондай-ақ эмпирикалық зерттеу әдістері пайдаланылды. Эмпирикалық деректерді жинау үшін Е. Жариков пен Е. Крушельницкийдің «Лидерлік қабілеттер диагностикасы» әдістемесі, Н. Холлдың эмоционалды интеллект тесті және Л. В. Мищенконың оқу іс-әрекетіне қанағаттану сауалнамасы қолданылды. Алынған мәліметтер математикалық-статистикалық өңдеуден өткізіліп, көрсеткіштер арасындағы өзара байланыстар корреляциялық талдау әдісі арқылы анықталды. Зерттелушілер ретінде «6В01101-Педагогика және

психология», «БВ03102-Психология» мамандықтарының 3 курс студенттері қатысты. Зерттелушілердің жалпы саны 45 студент. Бірінші кезектер олардың оқу процесіне қанағаттану ерекшеліктерін анықтадық.

Кесте-1. Зерттелушілердің оқуға қанағаттану деңгейі

Қанағаттану деңгейі	Студент саны	пайызы
Мүлдем қанағаттанбайды	4	9%
Көбіне қанағаттанбайды	14	31%
Қанағаттануы қалыпты	16	36%
Қанағаттануы жоғары	11	24%

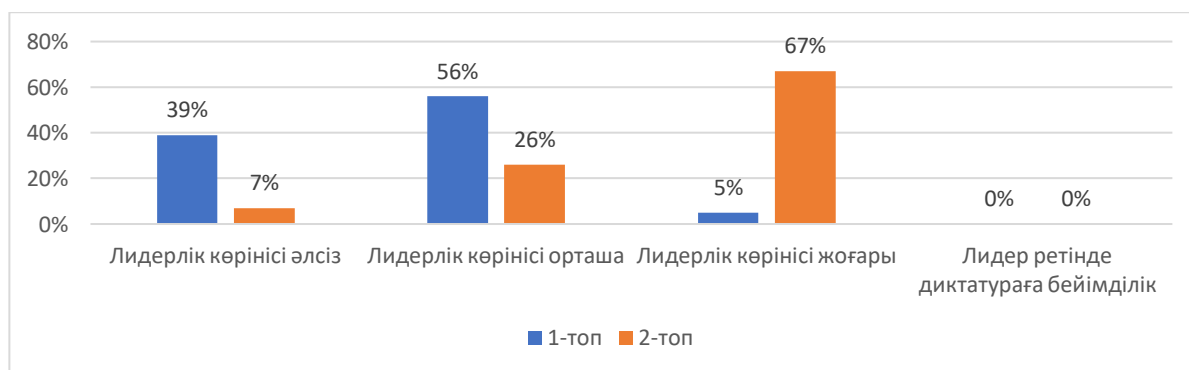
Зерттелушілердің 9% оқу процесіне мүлдем қанағаттанбайды. Оқу процесі жағымсыз өтеді, оқытушылармен курстастарымен қарым-қатынас қанағаттанарлықсыз деңгейде, мамандығына көңілі толмайды. Тұрмысына, бос уақытты өткізуіне және қаржысына да қанағаттанбайды. 31 % зерттелушілердің хал-ахуалының табыстылығы жеткіліксіз. Қарым-қатынаста көптеген мәселелері бар, таңдаған мамандығына күмәні бар, тұрмыс мәселелерін де әзер шешеді. Зерттелушілердің 36 % оқу іс-әрекеті қалыпты деңгейде өтіп жатыр. Бірақ өздерін толық жүзеге асыра алмайды. Оқу іс-әрекетінің кейбір салаларында кейде қанағаттанбай қалады. 24 % зерттелушілердің оқу іс-әрекеті табысты, курстастарымен, оқытушыларымен қарым-қатынаста қанағаттануы жоғары, өзінің болшақ мамандығына сенімді.

Біздің пікірімізше, педагог-психолог, психолог мамандары үшін оқу іс-әрекетіне қанағаттану, яғни өзін толықтай жүзеге асыра алу олардың лидерлік әлеуетінің ашылуының, дамуының көрсеткіші болып табылады. Бұл студенттер өзінің лидерлік потенциалын кәсіби практикада, оқу іс-әрекетінде және қарым -қатынаста жақсы көрсете алуда деп санаймыз.

Бұл болжамымызды тексеру үшін оқу процесіне қанағаттануы төмен және жоғары студенттерді екі топқа біріктіріп, олардың лидерлік әлеуетінің ерекшеліктерін анықтап көрдік. Оқу процесіне мүлдем қанағаттанбайтын 18 студентті 1-топ және қанағаттануы қалыпты және жоғары 27 студентті 2-топқа біріктірдік. Лидерлік қабілетті диагностикалау әдістемесін бойынша төмендегідей көрсеткіштер анықталды:

Кесте-2. Зерттелушілердің лидерлігінің көрсеткіштері

Лидерлік деңгейі	1-топ (18 ст)	%	2-топ (27 ст)	%
Лидерлік көрінісі әлсіз	7	39%	2	7%
Лидерлік көрінісі орташа	10	56%	7	26%
Лидерлік көрінісі жоғары	1	5%	18	67%
Лидер ретінде диктатураға бейімділік	-	0%	-	0%



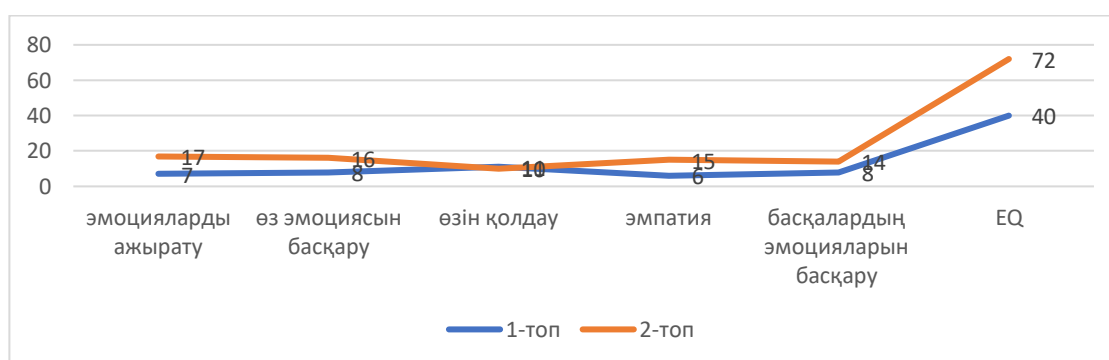
Сурет 1. Зерттелушілердің лидерлік деңгейлері

Кестеден және суреттен, оқу іс-әрекетіне қанағаттанатын студенттердің арасында лидерлік көрінісі жоғары студенттердің басым болатыны, ал қанағаттануы төмен топ зерттелушілерінің лидерлік көріністерінің орташа және әлсіз деңгейі басым екенін көреміз.

Келесі кезекте эмоционалды интеллект тесті жүргізілді. Себебі, педагогика және психология мамандығында оқу студенттердің бойында эмоционалды интеллект сияқты кәсіби маңызды қасиетті қалыптастырады және де кәсіби лидерлік әлеуеті жоғары студенттерді бұл қасиеттің көрсеткіші жоғары болуы керек. Зерттеу әдістемесі шкалалары бойынша орта балдар есептелді, ол көрсеткіштер төмендегі кестеде ұсынылады.

Кесте-3. Зерттелушілердің эмоционалды интеллектісінің көрсеткіштері

Әдістеме шкалалары	1-топ	деңгей	2-топ	деңгей
Эмоцияларды ажырату	7	төмен	17	жоғары
Өз эмоциясын басқару	8	орта	16	жоғары
Өзін қолдау	11	орта	10	орта
Эмпатия	6	төмен	15	жоғары
Басқалардың эмоцияларын басқару	8	орта	14	жоғары
EQ	40	орта	72	жоғары



Сурет 2. Зерттелушілердің эмоционалды интеллектісінің көрсеткіштері

Кестеден және суреттен оқуға қанағаттануы жоғары студенттердің эмоционалды интеллекттерінің жоғары деңгейде болатынын көреміз. Бұл студенттердің өз эмоциялары, өзінің ішкі әлемін ұғынуы терең. Олар эмоционалды икемді, және өз эмоцияларын жақсы басқара алады. Басқалардың да эмоциялық күйлерін жақсы түсінеді, ортақтаса алады, қолдау көрсетуге дайын. Басқа адамдардың жағдайын ым-ишара, дауыс екпіні, дене тұрқынан-ақ түсіне алады және олардың эмоциялық күйіне әсер ете алады. Зерттеудің келесі кезеңінде оқу іс-әрекетіне қанағаттану, лидерлік әлеует және эмоционалды интеллект көрсеткіштері арасындағы өзара байланысты анықтау мақсатында Пирсонның сызықтық корреляция коэффициенті есептелді.

Кесте 4 – Зерттелетін көрсеткіштер арасындағы корреляциялық байланыстар

Көрсеткіштер	r	p
Оқу іс-әрекетіне қанағаттану – Лидерлік әлеует	0,61	≤0,01
Лидерлік әлеует – Эмоционалды интеллект	0,68	≤0,01
Оқу іс-әрекетіне қанағаттану – Эмоционалды интеллект	0,54	≤0,05

Ескерту: r – Пирсонның корреляция коэффициенті; p – статистикалық мәнділік деңгейі.

Корреляциялық талдау нәтижелері оқу іс-әрекетіне қанағаттану мен лидерлік әлеует арасында орташа деңгейден жоғары оң байланыс бар екенін көрсетті ($r=0,61$; $p\leq 0,01$). Бұл

студенттердің оқу процесіне қанағаттануы артқан сайын олардың лидерлік қасиеттерінің де жоғарылай түсетінін білдіреді.

Сонымен қатар лидерлік әлеует пен эмоционалды интеллект арасында жоғары оң байланыс анықталды ($r=0,68$; $p\leq 0,01$). Аталған нәтиже лидерлік қабілеттері жақсы дамыған студенттердің эмоцияларды түсіну, реттеу және басқалардың эмоционалды жағдайын сезіну дағдыларының да жоғары болатынын көрсетеді. Оқу іс-әрекетіне қанағаттану мен эмоционалды интеллект арасында да статистикалық мәнді оң байланыс анықталды ($r=0,54$; $p\leq 0,05$). Бұл көрсеткіш студенттердің оқу ортасына бейімделуі мен кәсіби дамуы олардың эмоционалды құзыреттілігімен байланысты екенін дәлелдейді.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер лидерлік әлеуеттің болашақ педагог-психологтар мен психологтардың эмоционалды интеллектісін қалыптастырудағы маңызды психологиялық фактор екенін және кәсіби даярлық тиімділігін арттыруда ерекше рөл атқаратынын көрсетеді.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері болашақ педагог-психологтар мен психологтардың кәсіби даярлығы кезеңінде лидерлік әлеует пен эмоционалды интеллектінің өзара тығыз байланыста қалыптасатынын көрсетті. Теориялық талдау барысында лидерлік әлеуеттің болашақ маманның кәсіби дамуы мен тұлғалық қалыптасуының маңызды құрамдас бөлігі екендігі анықталды. Эмпирикалық зерттеу нәтижелері студенттердің оқу іс-әрекетіне қанағаттану деңгейі олардың лидерлік әлеуетінің дамуымен байланысты екенін көрсетті. Оқу процесіне қанағаттануы жоғары студенттер арасында лидерлік қабілеттердің жоғары деңгейі басым болса, қанағаттану деңгейі төмен студенттерде лидерліктің әлсіз және орташа деңгейлері жиі байқалды. Бұл оқу ортасына оң қатынас пен кәсіби өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндігі студенттердің лидерлік қасиеттерін дамытуға қолайлы жағдай жасайтынын дәлелдейді. Сонымен қатар зерттеу нәтижелері лидерлік әлеуеті жоғары студенттердің эмоционалды интеллект көрсеткіштері де жоғары болатынын көрсетті. Атап айтқанда, олар өз эмоцияларын жақсы түсінеді және басқара алады, басқа адамдардың эмоционалды күйлерін дәл қабылдап, эмпатия танытуға және тұлғааралық өзара әрекеттестікті тиімді ұйымдастыруға қабілетті. Корреляциялық талдау нәтижелері оқу іс-әрекетіне қанағаттану, лидерлік әлеует және эмоционалды интеллект арасында статистикалық мәнді оң байланыстардың бар екенін растады.

Осылайша, лидерлік әлеует болашақ педагог-психологтар мен психологтардың кәсіби маңызды қасиеттерінің, соның ішінде эмоционалды интеллектінің қалыптасуына ықпал ететін маңызды психологиялық детерминант ретінде қарастырылуы мүмкін. Жоғары оқу орны жағдайында лидерлік қасиеттерді мақсатты түрде дамыту студенттердің кәсіби даярлығының сапасын арттыруға, олардың тұлғалық өсуіне және болашақ кәсіби қызметінің тиімділігін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орындарының білім беру үдерісіне лидерлік құзыреттер мен эмоционалды интеллектіні дамытуға бағытталған арнайы психологиялық-педагогикалық бағдарламаларды енгізудің өзектілігін негіздейді. Болашақта аталған мәселені кеңірек іріктеме негізінде зерттеу және лидерлік әлеуеттің кәсіби табыстылықтың басқа көрсеткіштерімен байланысын анықтау перспективалы бағыт болып табылады. Бұл қорытынды ғылыми мақала стиліне сай және сіздің аңдатпаңыз бен нәтижелер бөліміңіздегі тұжырымдармен логикалық түрде үйлеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Намазбаева Ж.Ы. Жалпы психология: оқулық / Ж.Ы.Намазбаева. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2006. - 296б.
2. Жампеисова К.К. Актуальные проблемы педагогического образования Республики Казахстан // Вестник:КазНПУ им. Абая.- Серия педагогические науки. - № 2(50), 2016. С.8-12. – С. 7-13.
3. Кричевский Р. Л. Психология лидерства: учебное пособие. / Р.Л. Кричевский-М:Статут, 2007. - 341 с.
4. Каримова І.В. Руководитель и лидер, сходства и различия. // Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. - 2013. - № 8. - С. 47-50.

5. Марчукова О.Г. Лидерство — профессиональная компетентность руководителя. О.Г. Марчукова. //Народное образование. 2011. - № 6. - С. 151-156.
6. Андреева Г.М. Теории происхождения лидерства. Стиль лидерства. Социальная психология. Учебник / Г.М. Андреева. - М., 2003 - 81с.
7. Волков И.П. Исследование лидерства как функции групповой задачи / И.П. Волков // Социальная психология в трудах отечественных психологов. - Санкт-Петербург: Питер, 2000 - 279 с.
8. Lewin K., Lippitt R. An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note // Sociometry. № 1. 1938. P. 292–380
9. Вежевич Т.Е. Формирование позитивных лидеров в среде учащейся молодежи как один из путей сохранения стабильности в обществе / Т.Е. Вежевич // Среднее профессиональное образование. - 2009. - №1 - С. 41-44.
10. Мищенко Л. В. Методика диагностики удовлетворенности учебной деятельностью //Вестник пятигорского государственного лингвистического университета. – 2007. – №. 1-2. – С. 105-111.
11. Мецержакова И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и лидерства у студентов-психологов //Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – №. 1. – С. 107-110.
12. Джонисова Г.Қ., Ермекова А.Д. Болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық ерекшеліктері // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің Хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. – 2023. – № 4(145). – Б. 73–85.

Авторлар туралы мәлімет:

Кулымбаева А.К. – Әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, Психология кафедрасы, Алматы, Қазақстан, kulymbaeva_a84@mail.ru

Нуркасинова Л.М. – хат-хабар авторы, психология магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, Психология кафедрасы, Алматы, Қазақстан, lazzatnm1020@gmail.com

Исмагамбетова Г.Б. - Әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, Психология кафедрасы, Алматы, Қазақстан, ismagambetova.g@qyzpu.edu.kz

Усенова М.Э. - PhD, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, Психология кафедрасы, Алматы, Қазақстан, ibragimova1110@mail.ru

Сведения об авторах:

Кулымбаева А.К. - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры Психологии, Института Педагогики и психологии Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан, kulymbaeva_a84@mail.ru

Нуркасинова Л.М. - автор для корреспонденции, магистр психологии, старший преподаватель кафедры Психологии, Института Педагогики и психологии Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан, lazzatnm1020@gmail.com

Исмагамбетова Гулнур Болатовна – магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры Психологии, Института Педагогики и психологии Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан, ismagambetova.g@qyzpu.edu.kz

Усенова М.Э. - PhD, старший преподаватель кафедры Психологии, Института Педагогики и психологии Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан, ibragimova1110@mail.ru

Information about the authors:

Kulymbaeva A.K. - Master of social sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology at the Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, kulymbaeva_a84@mail.ru

Nurkasimova L.M.- corresponding author, Master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Psychology at the Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, lazzatnm1020@gmail.com

Ismagambetova G. B – Master of social sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology at the Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, ismagambetova.g@qyzpu.edu.kz

Ussenova M. - PhD, Senior Lecturer, Department of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Republic of Kazakhstan, ibragimova1110@mail.ru

Жүнісбекова Ж. А.^{1*} , Әкімбаев А. Ә.¹ , Төлешова А. Ә.¹ 
Азизов А.А.² , Ахмедов Б.К.³ 

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

²Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы қ., Қазақстан)

³Орталық Азия инновациялық университеті, (Шымкент қ., Қазақстан)

e-mail: zhakena@yandex.ru

ЖОО жағдайында болашақ психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру

Аңдатпа

Мақалада Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындары жағдайында болашақ психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі теориялық және эмпирикалық тұрғыда кешенді түрде қарастырылады. Кәсіби құзыреттіліктің мәні, құрылымдық компоненттері және оның когнитивтік, практикалық және тұлғалық өлшемдерінің өзара байланысы ғылыми әдебиеттер негізінде нақтыланды. Зерттеу қазіргі білім беру жүйесіндегі құзыреттілікке негізделген тәсілдің маңыздылығын айқындап, оның болашақ мамандарды даярлаудағы рөлін көрсетеді. Эксперименттік жұмыс барысында тәжірибеге бағытталған оқыту әдістері (кейс-талдау, тренингтер, жобалық тапсырмалар) енгізілді. Нәтижесінде студенттердің кәсіби мотивациясы артып, теориялық білімді практикалық жағдайларда қолдану қабілеті дамығаны анықталды. Алынған эмпирикалық деректер ұсынылған педагогикалық модельдің тиімділігін дәлелдеп, оның кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудағы ықпалын көрсетті. Зерттеудің ғылыми жаңалығы – кәсіби құзыреттіліктің құрылымдық моделін нақтылау және оны дамытуға ықпал ететін педагогикалық шарттарды айқындау. Практикалық маңызы – ұсынылған әдістемелерді жоғары білім беру үдерісіне енгізу арқылы болашақ психологтарды кәсіби даярлау сапасын арттыру мүмкіндігімен сипатталады.

Түйін сөздер: кәсіби құзыреттілік, болашақ психологтар, жоғары білім, модель, тәжірибеге бағытталған оқыту.

Жүнісбекова Ж. А.^{*1}, Акімбаев А.А.¹, Тулешова А.А.¹, Азизов А.А.² Ахмедов Б.К.³

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

² Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

³ Центральноазиатский инновационный университет (Шымкент, Казахстан)

e-mail: zhakena@yandex.ru

Формирование профессиональной компетентности будущих психологов в условиях высшего учебного заведения

Аннотация

В статье комплексно рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущих психологов в системе высшего образования Республики Казахстан. Уточняются сущность, структура и взаимосвязь когнитивного, практического и личностного компонентов профессиональной компетентности на основе анализа отечественных и зарубежных исследований. Подчеркивается значимость компетентностного подхода в условиях модернизации системы высшего образования и его роль в подготовке конкурентоспособных специалистов. В рамках исследования реализован педагогический эксперимент с применением практико-ориентированных методов обучения, включая кейс-

методы, тренинги и проектную деятельность. Результаты показали, что данные методы способствуют развитию профессиональной мотивации студентов, формированию навыков самостоятельного принятия решений и интеграции теоретических знаний в практическую деятельность. Эмпирические данные подтверждают эффективность предложенной педагогической модели. Научная новизна исследования заключается в уточнении структурной модели профессиональной компетентности и определении педагогических условий её эффективного формирования. Практическая значимость определяется возможностью внедрения разработанных методических рекомендаций в образовательный процесс вузов для повышения качества подготовки будущих психологов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие психологи, высшее образование, модель, практико-ориентированное обучение.

Zhunisbekova Z. A.*¹, Akimbaev A.A.¹, Tuleshova A.A.¹, Azizov A.A.², Akhmedov B.K.³

¹ South Kazakhstan University named after M. Auezova (Shymkent, Kazakhstan)

² Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)

³ Central Asian Innovation University, (Shymkent, Kazakhstan)

e-mail: zhakena@yandex.ru

Formation of professional competence of future psychologists in the context of higher education institutions

Abstract

The article provides a comprehensive analysis of the problem of developing professional competence in future psychologists within the higher education system of the Republic of Kazakhstan. The essence, structure, and interrelation of cognitive, practical, and personal components of professional competence are clarified based on a review of contemporary scientific literature. The study emphasizes the importance of the competence-based approach in modern higher education and its role in preparing competitive and professionally competent specialists. A pedagogical experiment was conducted using practice-oriented teaching methods, including case studies, training sessions, and project-based learning activities. The results demonstrate that these methods significantly enhance students' professional motivation, improve their decision-making skills, and strengthen their ability to apply theoretical knowledge in real professional contexts. The empirical findings confirm the effectiveness of the proposed pedagogical model. The scientific novelty lies in the refinement of the structural model of professional competence and the identification of pedagogical conditions for its effective development. The practical significance is determined by the possibility of implementing the proposed methodological recommendations in higher education institutions to improve the quality of training future psychologists.

Keywords: professional competence, future psychologists, higher education, model, practice-oriented learning.

Кіріспе Қазақстан Республикасының жоғары білім беру жүйесінің қазіргі даму кезеңі жаһандану және қоғамды цифрландыру жағдайында жаңа форматтағы бәсекеге қабілетті мамандарды даярлау міндетін алға қойып отыр. Бұл үрдістер тек ұлттық деңгейде ғана емес, сонымен қатар халықаралық білім беру кеңістігінде де өзекті болып табылады, өйткені заманауи зерттеулер жоғары білім беру жүйесінің еңбек нарығы талаптарына бейімделуі мен болашақ дағдыларды дамыту қажеттілігін көрсетеді [1; 2].

Қазақстан Республикасының Президенті Қ.Ж. Тоқаев өзінің «Әділетті Қазақстан: бәріміз және әрқайсымыз үшін. Қазір және әрдайым» (2022) Жолдауында елдің орнықты дамуының басты шарты ретінде сапалы білім беруді атап өтті, ол негізгі құзыреттерге ие бәсекеге

кабілетті мамандарды қалыптастыруға бағытталуы тиіс [3]. Бұл идеялар білім беруді дамытудың стратегиялық құжаттарында, соның ішінде Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2025 жылға дейінгі тұжырымдамасында да көрініс тапқан. Онда педагогикалық бағыттағы мамандарды даярлау мазмұнын жаңғырту, құзыреттілік тәсілді енгізу және білім беру бағдарламаларын тәжірибеге бағдарлау қажеттілігі көрсетілген [4].

Құзыреттілік ұғымы әлемдік және отандық педагогикалық ғылымда кеңінен зерттелуде. Мәселен, Дж. Равен құзыреттілікті білімдерге, дағдыларға және құндылықтарға сүйене отырып, белгілі бір контексте тиімді әрекет ету қабілеті ретінде сипаттайды [5]. А.В. Хуторской оны әлеуметтік тәжірибені игеру нәтижесінде қалыптасатын және кәсіби мәселелерді шешуге дайындықта көрінетін тұлғаның интегративті сапасы деп анықтайды [6]. Ал А.К. Маркова кәсіби құзыреттіліктің практикалық компонентіне ерекше көңіл бөледі, оны маманның кәсіби білімі, практикалық дағдылары мен жеке қасиеттерінің үйлесімі ретінде қарастырады [7].

Қазақстандық зерттеушілер де бұл бағытқа өз үлесін қосуда. Б.Т. Кенжебеков университет студенттерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық-практикалық негіздерін ашып көрсетеді [8]. Г.Ж. Ниязова ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану кәсіби құзыреттілікті дамытудың маңызды элементі екендігін дәлелдейді [9]. Ал Г.Әбілқасымова мен Е.Д. Әлімбеков болашақ кәсіптік оқыту педагогтарының құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік жолдарын ұсынады [10].

Осылайша, кәсіби құзыреттілік мәселесі кең көлемде қарастырылып жүргенімен, болашақ психологтарды даярлау контекстінде оның мазмұны мен қалыптасу механизмдері әлі де жеткілікті деңгейде жүйеленбеген. Бұл зерттеу болашақ психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық және тәжірибелік негіздерін айқындауға бағытталады.

Зерттеу нысаны – ЖОО жағдайында «Педагогика және психология» мамандығы бойынша студенттердің кәсіби даярлау процесі.

Зерттеу пәні – болашақ психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру.

Зерттеудің мақсаты – Қазақстанның жоғары оқу орындарында «Педагогика және психология» мамандығы студенттерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық жағдайларының тиімділігін теориялық тұрғыдан негіздеу және тәжірибелік жолмен тексеру.

Зерттеу міндеттері:

1. Педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігінің мәні мен құрылымын анықтауға арналған теориялық тәсілдерді талдау – бұл міндет теориялық талдау әдістері арқылы жүзеге асырылды және кәсіби құзыреттіліктің когнитивтік, практикалық және тұлғалық компонент-тері айқындалды.

2. Қазақстанның жоғары білім беру жүйесіндегі проблеманың қазіргі жағдайын зерделеу – салыстырмалы талдау және ғылыми әдебиеттерді шолу негізінде орындалды.

3. Студенттердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған педагогикалық бағдарламаны әзірлеу – тәжірибеге бағдарланған әдістерді (тренингтер, кейс-талдау, жобалық жұмыс) енгізу арқылы жүзеге асырылды.

4. Эксперименттік зерттеу жүргізіп, студенттердің құзыреттілік даму динамикасын бағалау – диагностикалық әдістемелер мен статистикалық талдау (Студенттің t-критерийі) негізінде іске асырылды.

5. Педагог-психологтарды даярлауды жетілдіру бойынша практикалық ұсыныстар әзірлеу – эксперимент нәтижелерін талдау арқылы негізделді.

Зерттеу гипотезасы – егер кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру процесінде практикалық бағдарланған әдістер жүйелі қолданылса, инновациялық білім беру технологиялары интеграцияланса және оқу процесінің мазмұны болашақ кәсіби қызметтің талаптарымен тығыз байланыстырылса, онда студенттердің кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуы анағұрлым тиімді болады.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы бірнеше аспектілерде нақтыланады:

– алғаш рет Қазақстанның жоғары білім беру жүйесі жағдайында болашақ психологтардың кәсіби құзыреттілігінің құрылымы когнитивтік, практикалық және тұлғалық компоненттердің өзара ықпалдастығы ретінде кешенді түрде негізделді;

– кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың педагогикалық моделі тәжірибеге бағдарланған оқыту, психотехнологиялар және рефлексивтік әдістердің интеграциясы негізінде ұсынылды;

– ұсынылған модельдің тиімділігі педагогикалық эксперимент барысында алынған эмпирикалық деректер арқылы дәлелденді, бұл оның қолданбалы маңыздылығын арттырады.

Жоғары білім беру жағдайында болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі қазіргі педагогикалық және психологиялық ғылымның басты бағыттарының бірі болып отыр. Құзыреттілік тәсіл әлемдік тәжірибеде де, Қазақстанда да білім беруді дамытудың негізгі парадигмаларының біріне айналды.

Ғылыми әдебиетте «құзыреттілік» ұғымы әртүрлі түсіндіріледі. Дж. Равен құзыреттілікті білімге, шеберлікке және құндылықтарға сүйене отырып, белгілі бір контексте тиімді әрекет ету қабілеті ретінде қарастырады. А.В. Хуторской құзыреттілікті әлеуметтік тәжірибені игеру нәтижесінде қалыптасатын және кәсіби міндеттерді шешуге дайындықта көрінетін тұлғаның интегративті сапасы деп түсіндіреді. Ал А.К. Маркова құзыреттілікті кәсіби білім, практикалық дағдылар мен жеке қасиеттердің үйлесімі ретінде сипаттап, оның практикалық компонентіне ерекше мән береді.

Ресей зерттеушілердің ішінде И.А. Зимняя құзыреттілікті білім беру нәтижесінің жаңа парадигмасы ретінде қарастырады [11]. Л.М. Митина болашақ педагогтың кәсіби қалыптасуының тиімділігі студенттің оқу, практикалық және зерттеу қызметінің интеграциясына тікелей байланысты екенін атап өтеді [12]. Ал Н.В. Кузьмина кәсіби іс-әрекеттің сапасы маманның құзыреттілік деңгейімен айқындалатынын көрсетеді [13].

Қазақстандық педагогикалық ғылымда да құзыреттілік тәсіл кеңінен талданған. Б.Т. Кенжебеков университет студенттерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық және практикалық негіздерін ашып көрсетсе, Г.Ж. Ниязова ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданудың құзыреттілікті дамытудың маңызды элементі екенін дәлелдейді. Г.Әбілқасымова мен Е.Д. Әлімбеков болашақ кәсіптік оқыту педагогтарының кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік жолдарын ұсынады.

Сонымен қатар, заманауи білім беру жүйесінде құзыреттілікті дамыту инновациялық әдістерді талап етеді. Шетелдік және Қазақстандық тәжірибе көрсеткендей, кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру белсенді оқыту формалары – жобалық жұмыс, кәсіби жағдайларды модельдеу, кейс-талдау, тренингтер арқылы жүзеге асырылуы тиімді [14 - 18].

Қазіргі халықаралық зерттеулер кәсіби құзыреттілікті дамыту тек білім беру мазмұнымен шектелмей, цифрлық құзыреттіліктерді, сыни ойлау дағдыларын және үздіксіз білім алуға дайындықты қалыптастырумен тығыз байланысты екенін көрсетеді. Мәселен, білім беруді цифрландыру жағдайында педагогтар мен психологтардың кәсіби қызметі жаңа технологияларды тиімді қолдану қабілетін талап етеді. Осы тұрғыда білім алушылардың цифрлық сауаттылығын дамыту және ақпараттық-коммуникациялық технологияларды интеграциялау кәсіби даярлықтың маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады.

Осылайша, теориялық талдау көрсеткендей, болашақ психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру – когнитивтік, практикалық және тұлғалық компоненттерді қамтитын көпқырлы процесс. Дегенмен, ұлттық білім беру жүйесінде заманауи сын-қатерлер мен кәсіби стандарттарды ескеретін кешенді модельдер жеткілікті деңгейде жасалмаған. Бұл қазақстандық жоғары оқу орындары жағдайында тәжірибелік зерттеулер жүргізу қажеттілігін айқындайды.

Ғылыми зерттеу әдіснамасы. Зерттеу 2024–2025 оқу жылында Шымкент қаласындағы М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің базасында жүргізілді. Экспериментке «Педагогика және психология», «Психология (IP)» мамандығының 50 студенті қатысты. Олар кездейсоқ іріктеу арқылы бақылау (n=25) және эксперименттік (n=25) топтарға бөлінді.

Зерттеу кезеңдері: Анықтау кезеңі – студенттердің кәсіби құзыреттілігінің бастапқы деңгейін диагностикалау; Қалыптастырушы кезең – кәсіби құзыреттілікті дамытуға арналған арнайы бағдарлама енгізілді. Бағдарламада «Психологтың кәсіби қызметінің психологиялық негіздері» арнайы курсы, тренингтер, тәжірибеге бағдарланған тапсырмалар мен жобалық жұмыстар қамтылды; Бақылау кезеңі – қайта диагностикалау жүргізіліп, студенттердің даму динамикасы бағаланды.

Зерттеу әдістері: психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге теориялық талдау; сауалнама және диагностикалық әдістемелер арқылы студенттердің құзыреттілік деңгейін анықтау; педагогикалық эксперимент (анықтау, қалыптастырушы және бақылау кезеңдері).

Зерттеу барысында студенттердің кәсіби құзыреттілік деңгейін анықтау үшін келесі диагностикалық әдістемелер қолданылды: «Кәсіби өзіндік сана деңгейін анықтау» әдістемесі (авторлық бейімделген нұсқа); А.К. Маркова ұсынған кәсіби құзыреттілікті бағалау критерийлері негізінде әзірленген сауалнама; студенттердің кәсіби мотивациясын анықтауға арналған әдістеме (К. Замфирдің модификациясы).

Қолданылған әдістемелердің сенімділігі Cronbach's alpha коэффициенті арқылы тексеріліп, 0,78–0,84 аралығында болды, бұл олардың ішкі үйлесімділігінің жеткілікті деңгейде екенін көрсетеді.

Кәсіби құзыреттілікті бағалау критерийлері: Когнитивтік – психология және педагогика бойынша теориялық білім деңгейі; Практикалық – кәсіби білімді педагогикалық жағдаяттарда қолдана білу; Тұлғалық – кәсіби мотивация, қарым-қатынас дағдылары, құндылық бағдарлары.

Осы әдістемелік база студенттердің кәсіби құзыреттілігінің қалыптасу деңгейін кешенді түрде бағалауға және енгізілген педагогикалық бағдарламаның тиімділігін анықтауға мүмкіндік берді.

Нәтижелері мен талқылама. Іріктеме Эксперимент нәтижелері студенттердің кәсіби құзыреттілігінің дамуында айтарлықтай оң динамика бар екенін көрсетті (кесте 1,2).

Кесте 1 - Студенттердің кәсіби құзыреттілігінің бастапқы деңгейі (%- бен)

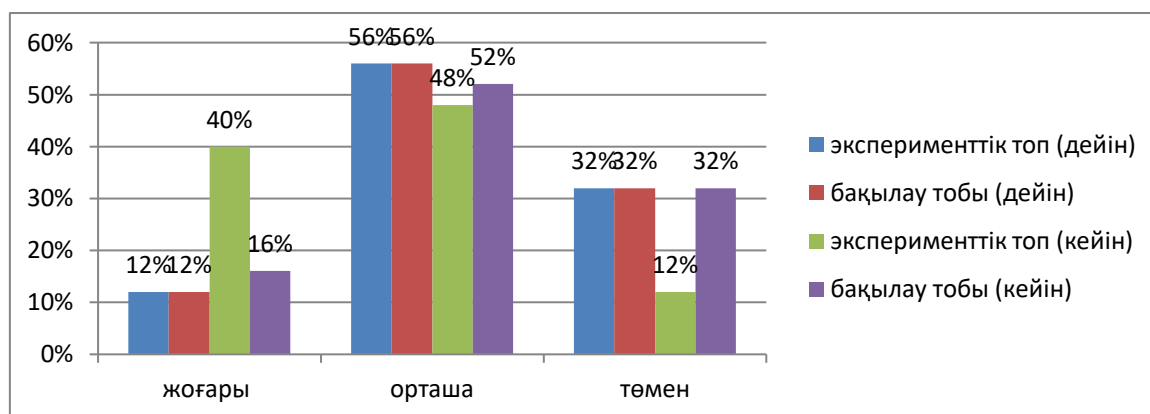
Деңгейі	эксперименттік топ (n=25)	бақылау тобы (n=25)
Жоғары	12 % (3 студент)	12 % (3 студент)
Орташа	56 % (14 студент)	56 % (14 студент)
Төмен	32% (8 студент)	32% (8 студент)

Кесте 1 мәліметтері эксперименттің бастапқы кезеңінде екі топтың кәсіби құзыреттілік деңгейлері бірдей екенін көрсетеді. Бұл топтардың салыстырмалы түрде тең жағдайда алынғанын және эксперимент нәтижелерінің объективтілігін қамтамасыз етеді.

Кесте 2 - Студенттердің кәсіби құзыреттілігінің қорытынды деңгейі (%- бен)

Деңгейі	эксперименттік топ (n=25)	бақылау тобы (n=25)
Жоғары	40 % (10 студент)	16 % (4 студент)
Орташа	48% (12 студент)	52% (13 студент)
Төмен	12 % (3 студент)	32% (8 студент)

Кесте 2 нәтижелері эксперименттік топта оң динамиканың айқын байқалатынын көрсетеді. Жоғары деңгейдің күрт өсуі енгізілген бағдарламаның тиімділігін дәлелдейді, ал бақылау тобындағы өзгерістердің әлсіз болуы дәстүрлі әдістердің жеткіліксіздігін көрсетеді.



Сурет 1 - Эксперименттік және бақылау топтары студенттерінің құзыреттілік деңгейлерінің динамикасы

Сурет 1-де көрсетілген динамика кәсіби құзыреттіліктің барлық компоненттері бойынша эксперименттік топта жүйелі даму бар екенін айқындайды. Бұл нәтижелер енгізілген педагогикалық шарттардың тиімділігін визуалды түрде дәлелдейді.

Эксперименттік топта жоғары деңгейдегі студенттер саны 3-тен 10 адамға дейін өсті (+28%). Деңгейі төмен студенттер саны 8-ден 3 адамға дейін төмендеді (-20 %). Бақылау тобында ешқандай өзгеріс болған жоқ: жоғары деңгейдің тек 3-тен 4 студентке дейін өсуі (+4%), төмен деңгей өзгеріссіз қалды.

Статистикалық талдау (Студенттің t-критерийі) топтар арасындағы айырмашылықтардың мәнділігін растады ($p < 0,05$). Бұл деректер құзыреттілік тәсілді оқу процесіне интеграциялаудың қажеттілігін көрсеткен отандық және шетелдік зерттеулермен сәйкес келеді. Алынған нәтижелер тек сандық өзгерістерді ғана емес, сонымен қатар студенттердің кәсіби дамуының сапалық өзгерістерін де көрсетеді.

Эксперименттік топтағы жоғары деңгейдің өсуі студенттердің теориялық білімді практикамен ұштастыру қабілетінің артқанын білдіреді. Бұл әсіресе кәсіби жағдаяттарды талдау және шешім қабылдау дағдыларының қалыптасуынан көрінді. Төмен деңгейдегі студенттер санының азаюы олардың кәсіби мотивациясының күшейгенін және оқу процесіне белсенді қатысуының артқанын көрсетеді. Бұл тұлғалық компоненттің дамуымен тікелей байланысты. Ал бақылау тобында айтарлықтай өзгерістердің болмауы дәстүрлі оқыту әдістерінің кәсіби құзыреттілікті дамытуда шектеулі мүмкіндіктерге ие екенін дәлелдейді.

Эксперименттің нәтижелері теориялық тұжырымдарды тәжірибелік деңгейде дәлелдейді: тәжірибеге бағдарланған тапсырмалар, жобалық жұмыстар және тренингтер студенттердің когнитивтік және практикалық компоненттерін дамытуға ықпал етеді; инновациялық технологияларды қолдану кәсіби мотивацияны арттырады және тұлғалық компонентті нығайтады.

Алынған нәтижелер заманауи педагогикалық зерттеулермен де сәйкес келеді, онда тәжірибеге бағдарланған оқыту мен кәсіби дағдыларды дамыту арасындағы тығыз байланыс көрсетіледі. Зерттеулер көрсеткендей, белсенді оқыту әдістері студенттердің кәсіби бейімделуін жеделдетіп, олардың болашақ еңбек қызметіне дайындығын арттырады. Бұл әсіресе психологиялық даярлықта маңызды, себебі маманның кәсіби тиімділігі тек білім деңгейімен ғана емес, сонымен қатар практикалық және тұлғалық сапаларымен анықталады.

Осылайша, алынған нәтижелер болашақ психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру процесі инновациялық әдістер мен практикалық-бағдарланған оқыту түрлерін жүйелі енгізген жағдайда анағұрлым тиімді жүзеге асатынын көрсетті.

Қорытынды Жүргізілген зерттеу нәтижелері кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың дәстүрлі үлгісі студенттердің кәсіби даярлығының жеткілікті деңгейін қамтамасыз етпейтінін көрсетті. Эксперименттік топтағы оң динамика тәжірибеге бағдарланған әдістердің тиімділігін дәлелдеді.

Зерттеу барысында мынадай негізгі қорытындыларға қол жеткізілді: Кәсіби құзыреттілік интегративті құбылыс болып табылады, ол когнитивтік, практикалық және тұлғалық компоненттердің үйлесімін қамтиды; Инновациялық әдістер (тренингтер, жобалық жұмыстар, кейс-талдау) студенттердің кәсіби мотивациясын арттырып, теориялық білімді практикада қолдану дағдыларын дамытты; Эксперименттік бағдарлама енгізілгенде студенттердің кәсіби құзыреттілігінің жоғары деңгейі 28%-ға өсті, ал төмен деңгейі 20%-ға төмендеді. Бұл бағдарламаның тиімділігін статистикалық тұрғыдан дәлелдейді ($p < 0,05$); Қазақстандық жоғары мектеп жағдайында кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруға арналған жүйелі педагогикалық модельдер әлі жеткілікті деңгейде жасалмаған. Сондықтан тәжірибеге негізделген жаңа бағдарламаларды енгізу өзекті болып отыр.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы – болашақ психологтардың кәсіби құзыреттілігінің құрылымын нақтылау және олардың қалыптасуының педагогикалық жағдайларын эксперименттік тұрғыда тексеру.

Практикалық маңызы – әзірленген ұсыныстарды Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарының білім беру бағдарламаларына енгізу студенттердің кәсіби даярлығының сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Ұсыныстар:

1. Білім беру бағдарламаларының тәжірибеге бағдарланған компонентін күшейту;
2. Кәсіби құзыреттілікті дамытуға бағытталған арнайы курстар енгізу;
3. Заманауи психотехнологиялар мен белсенді оқыту әдістерін кеңінен пайдалану;
4. Дайындық сапасын бақылау үшін құзыреттіліктің тұрақты диагностикасын жүргізу.

Сонымен қатар, алынған нәтижелер халықаралық зерттеулермен сәйкес келіп, кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруда кешенді тәсілдің тиімділігін дәлелдейді. Бұл болашақ зерттеулерде цифрлық білім беру ортасын және психотехнологияларды одан әрі зерттеудің маңыздылығын көрсетеді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. OECD. *Future of Education and Skills 2030*. – Paris: OECD Publishing, 2021. – 150 p.
2. World Bank. *Higher Education and Skills for the Future*. – Washington, DC: World Bank, 2020. – 120 p.
3. Тоқаев Қ.-Ж. *"Әділетті Қазақстан: бәріміз және әрқайсымыз үшін. Қазір және әрдайым"* Қазақстан халқына Жолдау. – Астана, 2022.
4. *Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2025 жылға дейінгі тұжырымдамасы*. – Астана, 2021.
5. Raven J. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. – London, 2002.
6. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*. – М.: Эйдос, 2013.
7. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. – М., 1996. – 308 с.
8. Кенжебеков Б.Т. *Университет студенттерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру теориясы мен практикасы*. – Астана: ЕҰУ, 2001. – 133 б.
9. Ниязова Г.Ж. *Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану – кәсіптік білім мамандығы студенттерінің кәсіби құзырлығын қалыптастырудың маңызды элементі: дисс. ... канд. пед. наук*. – Алматы, 2008. – 121 б.
10. Әбілқасымова Г., Әлімбаев Е.Д. *Болашақ кәсіптік оқыту педагогтарының кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру жолдары // Қарағанды университетінің хабаршысы*. – 2014.
11. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования*. – М., 2006.
12. Митина Л.М. *Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски*. – М.; СПб.: Нестор-История, 2018. – 456 с.
13. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. *Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста*. – СПб.: Евразийский открытый институт, 2008. – 376 с.
14. Бермус А.Г. *Введение в педагогическую деятельность: учебник*. – М.: Директ-Медиа, 2013.
15. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции*. – М.: Логос, 2017.

16. Voogt J., Knezek G. *International Handbook of Information Technology in Education*. – Cham: Springer, 2021. – 850 p.
17. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. – 95 p.
18. Salas E., Tannenbaum S.I., Kraiger K., Smith-Jentsch K.A. *The science of training and development in organizations // Psychological Science in the Public Interest*. – 2022. – Vol. 23(2). – P. 74–101.

References:

1. OECD. *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing; 2021. 150 p.
2. World Bank. *Higher Education and Skills for the Future*. Washington, DC: World Bank; 2020. 120 p.
3. Tokaev K.-Zh. *Adiletti Kazakhstan: barimiz zhane arkaisymyz ushin. Kazir zhane ardayim*. Astana; 2022.
4. *Kazakhstan Respublikasy bilim berudi damytudyn 2025 zhyлга deingi tuzhyrymdamasy*. Astana; 2021.
5. Raven J. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. London; 2002.
6. Khutorskoy AV. *Competence-based approach in teaching*. Moscow: Eidos; 2013.
7. Markova AK. *Psychology of professionalism*. Moscow; 1996. 308 p.
8. Kenzhebekov BT. *University students in kasibi kuzyrettiligin kalyptastru theory and practice*. Astana: EUU; 2001. 133 p.
9. Niyazova GZh. *Akparattyk-kommunikatsiyalyk technologiylardy paydalanu – kasiptik bilim studentterinin kasibi kuzyrylygyn kalyptastyru*. Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences. Almaty; 2008. 121 p.
10. Abilkasymova G, Alimbekov ED. *Bolashak kasiptik okytu pedagogtarynyn kasibi kuzyrettiligin kalyptastyru zholdary*. Bulletin of Karaganda University. 2014.
11. Zimnaya IA. *Key competencies – a new paradigm of education results*. Moscow; 2006.
12. Mitina LM. *Personal and professional development of teachers: strategies, resources, risks*. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya; 2018. 456 p.
13. Kuzmina NV, Pozharsky SD, Pautova LE. *Acmeology of professional activity quality*. St. Petersburg: Eurasian Open Institute; 2008. 376 p.
14. Bermus AG. *Introduction to pedagogical activity*. Moscow: Direct-Media; 2013.
15. Verbitsky AA, Larionova OG. *Personal and competence-based approaches in education: integration problems*. Moscow: Logos; 2017.
16. Voogt J, Knezek G. *International Handbook of Information Technology in Education*. Cham: Springer; 2021.
17. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2020.
18. Salas E, Tannenbaum SI, Kraiger K, Smith-Jentsch KA. *The science of training and development in organizations*. *Psychological Science in the Public Interest*. 2022;23(2):74–101.

Авторлар туралы мәліметтер:

Жүнісбекова Ж.А. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасы, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: zhakena@yandex.ru

Әкімбаев А.Ә. – әлеуметтік ғ, магистрі, аға оқытушы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: Axosh_86@mail.ru

Төлешова А.Ә. – магистр, аға оқытушы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасы, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: akerke-91t@mail.ru

Азизов А.А. – докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің «Дене шынықтыру және спорт» кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1217-8928>. E-mail: aleks_gansalis@mail.ru

Ахмедов Б.К. – магистр, аға оқытушы, Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: bekbol.axmedov@mail.ru

Сведения об авторах:

Жунисбекова Ж.А. – автор для корреспонденций, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: zhakena@yandex.ru

Акимбаев А.А. – магистр социальных наук, старший преподаватель Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: Axosh_86@mail.ru

Толешова А.А. – магистр, старший преподаватель кафедры «Общая педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: akerke-91t@mail.ru

Азизов А.А. – докторант кафедры «Физическая культура и спорт» Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1217-8928>. E-mail: aleks_gansalis@mail.ru

Ахмедов Б.К. – магистр, старший преподаватель Центрально-Азиатского инновационного университета, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: bekbol.axmedov@mail.ru

Information about the Authors:

Zhunisbekova Zh.A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: zhakena@yandex.ru

Akimbaev A.A. – Master's Degree Holder, Senior Lecturer, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: Axosh_86@mail.ru

Toleshova A.A. – Master's Degree Holder, Senior Lecturer, Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: akerke-91t@mail.ru

Azizov A.A. – Doctoral Student, Department of Physical Education and Sport, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1217-8928>. E-mail: aleks_gansalis@mail.ru

Akhmedov B.K. – Master's Degree Holder, Senior Lecturer, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: bekbol.axmedov@mail.ru

МРНТИ 15. 31.31.

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.013>

Ауренова М. Д. ^{1*}, Жумағалиева Б. К. ¹, Тюлюпергенева Р. Ж. ¹,
Барабанова Е. И. ¹, Кукина Ю. Е. ¹

¹Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова,
Усть-Каменогорск, Республика Казахстан

*e-mail: danara-07@mail.ru

Интеграция эмоционального интеллекта и ai-навыков в профессиональной подготовке

Аннотация

В статье рассматривается проблема интеграции эмоционального интеллекта и AI-навыков в профессиональной подготовке студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования. Актуальность исследования определяется тем, что в современной университетской практике эмоциональный интеллект и навыки работы с искусственным интеллектом чаще формируются раздельно, тогда как профессиональная деятельность всё чаще требует их совместного применения. Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности интеграции эмоционального интеллекта и AI-навыков в профессиональной подготовке студентов. Исследование проводилось в 2025–2026 учебном году на базе Восточно-Казахстанского университета имени С. Аманжолова. В нём приняли участие 60 студентов 3 курса направлений «психология» и «специальная педагогика (дефектология)», разделённые на экспериментальную и контрольную группы по 30 человек. Исследование имело квазиэкспериментальный характер и включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В экспериментальной группе в течение одного семестра реализовывался авторский модуль, направленный на развитие эмоциональной осознанности, саморегуляции, эмпатии, а также навыков осмысленного,

критического и этичного использования AI в учебно-профессиональных задачах. Для сбора данных использовались анкетирование, тестирование и экспертная оценка итоговых учебно-профессиональных кейсов. Результаты показали, что у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой наблюдалась более выраженная положительная динамика прежде всего по показателям эмоционального интеллекта и AI-навыков; положительные изменения были также зафиксированы в сфере профессиональной готовности. Сделан вывод о том, что интеграция эмоционального интеллекта и AI-навыков выступает эффективным педагогическим условием повышения качества профессиональной подготовки студентов и заслуживает дальнейшего внедрения в образовательную практику вуза.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, AI-навыки, профессиональная подготовка, студенты, высшее образование

Ауренова М.Д.^{1*}, Жумагалиева Б. К.¹, Тюлюпергенева Р. Ж.¹, Барабанова Е. И.¹, Кукина Ю.Е.¹

¹Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,

Оскемен, Қазақстан Республикасы

E-mail: danara-07@mail.ru

Эмоционалдық интеллект пен AI-дағдыларды кәсіби даярлауға интеграциялау

Аңдатпа

Мақалада жоғары білім беруді цифрлық трансформациялау жағдайында студенттердің кәсіби даярлығында эмоционалдық интеллект пен AI-дағдыларды интеграциялау мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі қазіргі университеттік тәжірибеде эмоционалдық интеллект пен жасанды интеллектімен жұмыс істеу дағдылары көбіне бөлек қалыптастырылатынымен, ал кәсіби қызмет барған сайын олардың бірлескен қолданылуын талап ететінімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты студенттердің кәсіби даярлығында эмоционалдық интеллект пен AI-дағдыларды интеграциялаудың тиімділігін теориялық тұрғыдан негіздеу және эксперименттік жолмен тексеру болды. Зерттеу 2025–2026 оқу жылында С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті базасында жүргізілді. Оған «психология» және «арнайы педагогика (дефектология)» білім беру бағыттарының 3-курсынан 60 студент қатысты, олар 30 адамнан эксперименттік және бақылау топтарына бөлінді. Зерттеу квазиэксперименттік сипатта болып, айқындаушы, қалыптастырушы және бақылау кезеңдерін қамтыды. Эксперименттік топта бір семестр бойы эмоционалдық саналылықты, өзін-өзі реттеуді, эмпатияны, сондай-ақ оқу-кәсіби міндеттерде AI-ды саналы, сыни және этикалық тұрғыдан қолдану дағдыларын дамытуға бағытталған авторлық модуль жүзеге асырылды. Деректерді жинау үшін сауалнама, тестілеу және қорытынды оқу-кәсіби кейстерді сараптамалық бағалау қолданылды. Нәтижелер эксперименттік топ студенттерінде бақылау тобымен салыстырғанда, ең алдымен, эмоционалдық интеллект пен AI-дағдылар көрсеткіштері бойынша неғұрлым айқын оң динамика байқалғанын көрсетті; кәсіби дайындық саласында да оң өзгерістер тіркелді. Эмоционалдық интеллект пен AI-дағдыларды интеграциялау студенттердің кәсіби даярлығы сапасын арттырудың тиімді педагогикалық шарты болып табылатыны және оны жоғары оқу орнының білім беру практикасына әрі қарай енгізу орынды екені туралы қорытынды жасалды.

Түйін сөздер: эмоционалдық интеллект, AI-дағдылар, кәсіби даярлық, студенттер, жоғары білім

Aurenova M.D.^{1*}, Zhumagaliyeva B.K.¹, Tyulyupergeneva R.Zh.¹, Barabanova E.I.¹, Kukina Yu.E.¹

¹Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Republic of Kazakhstan

E-mail: danara-07@mail.ru

Integrating emotional intelligence and ai skills into professional training

Abstract

The article examines the problem of integrating emotional intelligence and AI skills into students' professional training in the context of the digital transformation of higher education. The relevance of the study is determined by the fact that in contemporary university practice, emotional intelligence and skills for working with artificial intelligence are more often developed separately, whereas professional activity increasingly requires their combined application. The aim of the study was to provide a theoretical justification and an experimental test of the effectiveness of integrating emotional intelligence and AI skills into students' professional training. The study was conducted during the 2025–2026 academic year at Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University. It involved 60 third-year students enrolled in the Psychology and Special Pedagogy (Defectology) programs, divided into an experimental group and a control group of 30 students each. The study had a quasi-experimental design and included ascertaining, formative, and control stages. In the experimental group, an author-designed module was implemented over one semester to develop emotional awareness, self-regulation, empathy, as well as skills for the meaningful, critical, and ethical use of AI in educational and professional tasks. Data were collected through questionnaires, testing, and expert evaluation of final educational and professional cases. The results showed that students in the experimental group demonstrated more pronounced positive dynamics than those in the control group primarily in indicators of emotional intelligence and AI skills; positive changes were also recorded in professional readiness. It is concluded that the integration of emotional intelligence and AI skills is an effective pedagogical condition for improving the quality of students' professional training and deserves further implementation in university educational practice.

Keywords: emotional intelligence, AI skills, professional training, students, higher education

Введение В условиях цифровой трансформации высшего образования профессиональная подготовка студентов все в большей степени связана не только с освоением предметных знаний, но и с формированием универсальных компетенций, обеспечивающих успешное взаимодействие человека и технологий. Особую значимость в этом контексте приобретают эмоциональный интеллект и AI-навыки. Первый позволяет студенту осознанно воспринимать эмоциональные состояния, регулировать собственное поведение, выстраивать конструктивную коммуникацию и принимать решения в ситуациях неопределенности. Вторые обеспечивают способность эффективно, критически и ответственно использовать инструменты искусственного интеллекта при решении учебных и профессиональных задач. Однако в вузовской практике эти направления чаще развиваются изолированно: эмоциональный интеллект рассматривается как личностный ресурс, а AI-навыки — как элемент цифровой подготовки. В результате недостаточно раскрыт вопрос о том, каким образом их целенаправленная интеграция влияет на качество профессиональной подготовки студентов. Именно это обстоятельство определяет *исследовательский пробел* и *актуализирует* необходимость разработки и экспериментальной проверки соответствующих педагогических условий.

Цель исследования — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность интеграции эмоционального интеллекта и AI-навыков в профессиональной подготовке студентов.

Научная новизна исследования заключается в обосновании интегративного подхода к развитию эмоционального интеллекта и AI-навыков в профессиональной подготовке

студентов, в разработке семестровой модели их совместного формирования и в получении экспериментальных данных о ее результативности в условиях высшей школы.

Обзор литературы В современной научной литературе проблема эмоционального интеллекта в высшем образовании рассматривается как значимый фактор академической результативности, психологического благополучия и профессионального становления студентов. Метааналитические исследования показывают, что эмоциональный интеллект положительно связан с учебными достижениями и выступает не как второстепенная личностная характеристика, а как ресурс саморегуляции, устойчивости и качества учебного поведения [1, 2]. Эта позиция получает развитие в работах, где эмоциональный интеллект связывается не только с успеваемостью, но и с психологическим благополучием, мотивационной устойчивостью и профессиональной самоофективностью студентов, включая обучающихся педагогических направлений [3, 4]. Для казахстанского исследовательского поля показательно, что эмоциональный интеллект уже осмысливается как компонент профессиональной культуры высшей школы, однако чаще всего — на материале преподавательской деятельности, а не в логике интеграции с цифровыми и AI-компетенциями студентов [5].

Вторая линия исследований связана с быстрым распространением генеративного искусственного интеллекта в университетской среде. Здесь акцент постепенно смещается от описания технологических возможностей к анализу педагогических, этических и институциональных последствий. В ряде работ GenAI рассматривается как фактор возможного пересмотра традиционной модели высшего образования, поскольку он меняет характер учебной деятельности, оценивания и академической самостоятельности [6, 7]. Одновременно подчёркивается, что потенциальные преимущества AI проявляются лишь при наличии педагогического сопровождения, критической оценки результатов, ясных правил использования и согласования с целями обучения [8-10]. Анализ университетских политик также показывает преобладание «открыто-осторожного» подхода: AI не исключается из образовательного процесса, но его применение сопровождается требованиями прозрачности, этичности и академической ответственности [11].

Отдельный пласт публикаций посвящён не столько самим AI-инструментам, сколько условиям их принятия и реального использования студентами. Эмпирические данные показывают, что распространённость генеративного AI ещё не означает сформированности зрелых AI-навыков. Использование этих инструментов часто определяется воспринимаемой полезностью, простотой доступа, социальными нормами и институциональной поддержкой, тогда как критическая проверка ответов, понимание ограничений модели и соблюдение этических границ формируются значительно слабее [12, 13]. В этом контексте AI-навыки следует трактовать не как техническую операциональность, а как комплексную способность к осмысленному, ответственному и профессионально релевантному взаимодействию с интеллектуальными системами.

Наиболее слабо разработанным остаётся пересечение двух обозначенных направлений. Несмотря на рост числа исследований по эмоциональному интеллекту и по использованию GenAI в высшем образовании, их совместное рассмотрение пока встречается редко. Между тем уже появились данные, указывающие на связь эмоциональных профилей студентов с особенностями обращения к AI, включая характер учебного и коммуникативного взаимодействия с цифровым инструментом [14]. Для казахстанского контекста это особенно значимо, поскольку национальные исследования цифровой трансформации высшей школы фиксируют институциональную готовность к расширению цифровой среды, но не раскрывают в достаточной мере вопрос о том, как технологическая подготовка соотносится с эмоционально-рефлексивными и коммуникативными ресурсами студентов [15].

Следовательно, исследовательский пробел заключается в недостаточной разработанности педагогических моделей, в которых эмоциональный интеллект и AI-навыки формируются не параллельно, а как взаимосвязанные компоненты профессиональной подготовки.

Методы и материалы *Дизайн исследования.* Исследование имело квазиэкспериментальный дизайн и проводилось в 2025–2026 учебном году на базе Восточно-Казахстанского университета имени С. Аманжолова. Логика исследования включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Вмешательство заключалось во внедрении в экспериментальной группе модели, направленной на интеграцию эмоционального интеллекта и AI-навыков в профессиональную подготовку, при сохранении традиционной организации обучения в контрольной группе. Это позволило проследить динамику исследуемых показателей и определить результативность предложенного педагогического решения.

Распределение участников по группам осуществлялось в логике квазиэкспериментального дизайна. Индивидуальная случайная рандомизация не проводилась, поскольку исследование было встроено в реальный образовательный процесс и опиралось на уже сформированные академические группы. Экспериментальная и контрольная группы формировались с учётом общей сопоставимости по возрасту, полу, направлению подготовки и исходному уровню исследуемых показателей. До начала формирующего этапа была проведена входная диагностика эмоционального интеллекта, AI-навыков и профессиональной готовности. Статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами на констатирующем этапе выявлено не было, что позволило рассматривать группы как сопоставимые для последующего сравнительного анализа.

Авторские диагностические опросники разрабатывались в несколько этапов. На первом этапе были определены теоретические основания диагностики: эмоциональный интеллект рассматривался через эмоциональную осознанность, саморегуляцию и эмпатию; AI-навыки — через формулирование AI-запросов, критическую оценку AI-ответов и этичное использование искусственного интеллекта; профессиональная готовность — через анализ профессиональной ситуации, аргументацию решения и ответственное применение AI в учебно-профессиональном контексте. На втором этапе были сформулированы утверждения по каждой шкале, после чего они были проверены на содержательную ясность, соответствие цели исследования и применимость для студентов 3 курса направлений «Психология» и «Специальная педагогика (дефектология)». На третьем этапе была проведена апробация инструментария в основной выборке и рассчитаны показатели внутренней согласованности.

Опросник «Эмоциональный интеллект в учебно-профессиональном взаимодействии» включал 12 утверждений по трём шкалам: эмоциональная осознанность, саморегуляция и эмпатия. Примеры утверждений: «Я могу определить, какие эмоции влияют на моё поведение в учебной или профессиональной ситуации»; «Я способен/способна сохранять самоконтроль при обсуждении сложной проблемы»; «Я учитываю эмоциональное состояние другого человека при выборе способа общения». Опросник «AI-навыки в решении учебно-профессиональных задач» включал 12 утверждений по трём шкалам: формулирование AI-запросов, критическая оценка AI-ответов и этичное использование AI. Примеры утверждений: «Я умею формулировать запрос к AI так, чтобы получить полезный для учебной задачи ответ»; «Я проверяю достоверность и корректность AI-ответа перед его использованием»; «Я понимаю, в каких случаях использование AI может быть неэтичным или академически некорректным». Опросник «Готовность к решению профессиональных задач в условиях AI-опосредованного обучения» включал 10 утверждений, отражающих способность анализировать ситуацию, аргументировать решение и ответственно применять AI в профессиональном контексте. Пример утверждения: «Я могу использовать AI как вспомогательный инструмент при анализе профессиональной ситуации, не заменяя им собственное решение».

Все утверждения оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта, где 1 означал минимальную выраженность признака, а 5 — максимальную. Содержательная валидность обеспечивалась соответствием утверждений теоретически выделенным шкалам и цели исследования. Надёжность инструментов подтверждалась показателями внутренней согласованности: для опросника эмоционального интеллекта Cronbach's $\alpha = 0.84$, для шкалы AI-

навыков $\alpha = 0.87$, для шкалы профессиональной готовности $\alpha = 0.81$. Дополнительно итоговые учебно-профессиональные кейсы оценивались двумя преподавателями, не участвовавшими в реализации формирующего модуля; согласованность экспертных оценок составила ICC = 0.79.

В ходе формирующего этапа студенты экспериментальной группы использовали генеративные AI-инструменты в учебно-профессиональных заданиях. Основным инструментом выступал ChatGPT, применявшийся для формулирования идей, анализа учебных кейсов, сравнения возможных решений, уточнения аргументов и рефлексивного обсуждения профессиональных ситуаций. Использование AI регламентировалось едиными правилами: студентам разрешалось применять AI как вспомогательный инструмент анализа и самопроверки, но запрещалось полностью заменять собственное решение автоматически сгенерированным текстом. Обязательными условиями были критическая проверка AI-ответов, сопоставление результата с учебной задачей, указание факта использования AI при выполнении кейсов, соблюдение академической честности и отказ от ввода персональных, конфиденциальных или чувствительных данных. Контроль использования AI осуществлялся через анализ выполненных заданий, обсуждение логики запросов, итоговую рефлекссию студентов и экспертную оценку учебно-профессиональных кейсов.

Участники исследования. В исследовании приняли участие 60 студентов 3 курса Восточно-Казахстанского университета имени С. Аманжолова, обучающихся по направлениям «Психология» и «Специальная педагогика (дефектология)». В экспериментальную и контрольную группы вошли по 30 человек. Возраст участников варьировал от 20 до 23 лет; в выборке преобладали девушки, что соответствует профилю рассматриваемых образовательных программ.

Таблица 1. Характеристика участников исследования

Параметр	Характеристика
База исследования	Восточно-Казахстанский университет имени С. Аманжолова
Общее количество участников	60 студентов
Курс	3 курс
Направления подготовки	Психология, специальная педагогика (дефектология)
Экспериментальная группа	30 студентов
Контрольная группа	30 студентов
Возраст участников	от 20 до 23 лет
Гендерный состав	55 девушек (91.7%), 5 юношей (8.3%)
Принцип распределения	Формирование экспериментальной и контрольной групп с учетом общей сопоставимости по возрасту, направлению подготовки и исходным показателям

Формирующий этап продолжался один академический семестр и был реализован через систему учебных заданий, кейсов и рефлексивных практик, направленных на одновременное развитие эмоциональной осознанности, саморегуляции, эмпатии, критического использования AI-инструментов и их применения при решении профессионально ориентированных задач. Содержание интервенции включало анализ коммуникативных ситуаций, работу с учебными кейсами, выполнение заданий с использованием AI, а также обсуждение этических и профессиональных аспектов применения искусственного интеллекта.

Методы сбора данных. Для получения эмпирических данных использовались анкетирование, тестирование и экспертная оценка итоговых учебно-профессиональных кейсов студентов. Диагностика была направлена на выявление уровня развития эмоционального

интеллекта, сформированности AI-навыков и степени профессиональной готовности студентов к решению учебно-профессиональных задач.

Диагностический инструментарий. Для оценки эмоционального интеллекта использовался авторский опросник «Эмоциональный интеллект в учебно-профессиональном взаимодействии», включавший 12 утверждений, объединённых в три шкалы: эмоциональная осознанность, саморегуляция и эмпатия. Для диагностики AI-навыков применялся авторский опросник «AI-навыки в решении учебно-профессиональных задач», состоявший из 12 утверждений по трём шкалам: формулирование AI-запросов, критическая оценка AI-ответов и этичное использование AI. Профессиональная готовность оценивалась с помощью авторского опросника «Готовность к решению профессиональных задач в условиях AI-опосредованного обучения», включавшего 10 утверждений, отражающих способность к анализу ситуации, аргументации решения и ответственному применению AI в профессиональном контексте. Все утверждения оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта, где 1 означал минимальную выраженность признака, а 5 — максимальную.

Надёжность диагностических инструментов. Внутренняя согласованность авторских шкал в данной выборке находилась на приемлемом и хорошем уровне: для опросника эмоционального интеллекта $\alpha = 0.84$, для шкалы AI-навыков $\alpha = 0.87$, для шкалы профессиональной готовности $\alpha = 0.81$. Это позволило использовать указанные инструменты для последующего сравнительного анализа результатов экспериментальной и контрольной групп. Итоговые кейсовые задания оценивались двумя преподавателями, не участвовавшими в реализации формирующего модуля. Оценивание проводилось по четырём критериям: адекватность решения ситуации, уместность применения AI, учёт эмоционального контекста и качество аргументации. Каждый критерий оценивался по пятибалльной шкале. Согласованность экспертных оценок находилась на приемлемом уровне ($ICC = 0.79$).

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием методов описательной и сравнительной статистики. Для каждой переменной определялись средние значения (M) и стандартные отклонения (SD). Для сопоставления экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах использовался t -критерий Стьюдента для независимых выборок. Для оценки внутригрупповой динамики до и после формирующего этапа применялся t -критерий Стьюдента для связанных выборок. Изменение уровневой структуры дополнительно анализировалось на основе процентного распределения студентов по уровням. Статистически значимыми считались различия при $p < 0.05$.

Каждый из трёх основных показателей — эмоциональный интеллект, AI-навыки и профессиональная готовность — рассчитывался как среднее значение по соответствующим шкалам. Интегрированный показатель определялся как среднее арифметическое трёх указанных компонентов. Для интерпретации результатов использовались следующие уровни: низкий — от 1.00 до 2.74 балла, средний — от 2.75 до 3.74 балла, высокий — от 3.75 до 5.00 балла. Такая процедура позволила оценить не только динамику отдельных переменных, но и общий уровень сформированности интегрируемых качеств.

Этические аспекты. Исследование проводилось с соблюдением основных этических принципов добровольности, конфиденциальности и корректного использования полученных данных. Все участники были предварительно проинформированы о цели исследования, его учебно-исследовательском характере и праве отказаться от участия на любом этапе.

Авторский модуль формирующего этапа В качестве содержательной основы формирующего этапа был разработан и реализован авторский модуль «Эмоциональный интеллект и AI-навыки в профессиональной подготовке студентов», рассчитанный на один академический семестр. Цель модуля заключалась в развитии у студентов эмоциональной осознанности, навыков саморегуляции, эмпатии, а также способности осмысленно, критически и этично использовать инструменты искусственного интеллекта при решении учебно-профессиональных задач. Структура модуля строилась по принципу последовательного

перехода от понимания эмоциональных и цифровых оснований профессиональной деятельности к их интегрированному применению в практико-ориентированных ситуациях.

Таблица 2. Структура авторского модуля «Эмоциональный интеллект и AI-навыки в профессиональной подготовке студентов»

<i>Блок модуля</i>	<i>Содержание</i>	<i>Формы работы</i>	<i>Ожидаемый результат</i>
Теоретико-вводный	Понятие эмоционального интеллекта, сущность AI-навыков, роль AI в профессиональной подготовке, нормы ответственного использования AI	мини-лекции, обсуждение, входная диагностика	формирование базового представления о взаимосвязи эмоциональных и AI-компетенций
Эмоционально-рефлексивный	Распознавание эмоций, саморегуляция, эмпатия, коммуникативная устойчивость	анализ ситуаций, рефлексивные задания, групповое обсуждение	развитие эмоциональной осознанности и способности к конструктивному взаимодействию
Цифрово-прикладной	Формулирование запросов к AI, проверка достоверности ответов, критическая оценка результатов, этические ограничения	практические задания, работа с AI-инструментами, разбор ошибок	развитие навыков осмысленного и безопасного использования AI
Интегративно-профессиональный	Решение профессионально ориентированных кейсов с учетом эмоционального контекста и применением AI	кейс-метод, командная работа, анализ продуктов деятельности	формирование способности принимать обоснованные решения в профессиональных ситуациях
Итогово-оценочный	Обобщение опыта, итоговая рефлексия, постдиагностика	презентация решений, самооценка, экспертная оценка	выявление динамики развития эмоционального интеллекта и AI-навыков

Реализация модуля предполагала систематическое включение студентов в задания, требующие не только технологического использования AI, но и понимания эмоционального контекста профессионального взаимодействия. В отличие от традиционного обучения, акцент был сделан на сочетании рефлексии, критической оценки цифрового результата и принятия решений в ситуациях, приближенных к будущей профессиональной практике.

Результаты. 1. *Сопоставимость экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе* На начальном этапе исследования была проведена входная диагностика, направленная на выявление исходного уровня развития эмоционального интеллекта, AI-навыков и профессиональной готовности студентов. Полученные данные показали, что до начала формирующего этапа различия между экспериментальной и контрольной группами не носили статистически значимого характера, что позволяет рассматривать группы как в целом сопоставимые по основным исследуемым параметрам.

Таблица 3. Исходные показатели экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе

Показатель	Экспериментальная группа ($n = 30$), $M \pm SD$	Контрольная группа ($n = 30$), $M \pm SD$	t	p
Эмоциональный интеллект	$3,14 \pm 0,39$	$3,11 \pm 0,42$	0.20	0,842
AI-навыки	$2,96 \pm 0,44$	$2,99 \pm 0,46$	- 0.29	0,771
Профессиональная готовность	$3,07 \pm 0,37$	$3,10 \pm 0,40$	- 0.41	0,684

Как показывают данные таблицы 3, стартовые значения по всем трём показателям находились на близком уровне. Несущественные различия в средних значениях не влияли на общую сопоставимость выборки и не создавали преимущества одной из групп до начала интервенции. Наиболее уязвимым компонентом в обеих группах оказались AI-навыки, что отражает ограниченную готовность студентов к осмысленному, критическому и профессионально ориентированному использованию инструментов искусственного интеллекта на исходном этапе.

2. *Динамика показателей после завершения семестровой интервенции* После завершения формирующего этапа была проведена повторная диагностика. Полученные результаты зафиксировали положительную динамику в обеих группах, однако выраженность изменений оказалась неодинаковой. В экспериментальной группе, где реализовывался авторский модуль, прирост по всем показателям был более заметным, чем в контрольной группе, обучавшейся в традиционном формате.

Таблица 4. Динамика показателей в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	ЭГ до, $M \pm SD$	ЭГ после, $M \pm SD$	Δ	p	КГ до, $M \pm SD$	КГ после, $M \pm SD$	Δ	p	p (между группами после)
Эмоциональный интеллект	$3,14 \pm 0,39$	$3,87 \pm 0,36$	+0,73	<0,001	$3,11 \pm 0,42$	$3,34 \pm 0,40$	+0,23	0,041	0,006
AI-навыки	$2,96 \pm 0,44$	$4,02 \pm 0,34$	+1,06	<0,001	$2,99 \pm 0,46$	$3,31 \pm 0,43$	+0,32	0,028	<0,001
Профессиональная готовность	$3,07 \pm 0,37$	$3,81 \pm 0,35$	+0,74	0,001	$3,10 \pm 0,40$	$3,37 \pm 0,39$	+0,27	0,052	0,014

Согласно полученным результатам, наиболее выраженный прирост в экспериментальной группе был зафиксирован по показателю AI-навыков ($\Delta = +1.06$), что позволяет предположить высокую чувствительность данного компонента к специально организованной педагогической работе. Это объясняется тем, что в структуре модуля использование AI не ограничивалось техническими действиями, а включало формулирование запросов, анализ качества ответа, проверку достоверности и обсуждение этических ограничений. Наряду с этим существенная положительная динамика была выявлена и по показателю эмоционального интеллекта ($\Delta = +0,73$). В ходе интервенции студенты систематически включались в задания, предполагающие распознавание эмоционального контекста, саморефлексию, анализ профессионально-коммуникативных ситуаций и обсуждение возможных последствий принимаемых

решений. Это, вероятно, способствовало укреплению навыков эмоциональной осознанности, саморегуляции и эмпатии.

Показатель профессиональной готовности также продемонстрировал заметный рост в экспериментальной группе ($\Delta = +0,74$). В контрольной группе изменение по данному показателю носило положительный, но статистически пограничный характер ($p = 0,052$). Это усиливает предположение о том, что выраженная динамика в экспериментальной группе связана именно с особенностями реализованного модуля.

3. *Изменение уровневой структуры интегрированного показателя* Для более наглядной интерпретации результатов был рассчитан интегрированный показатель, объединяющий данные по эмоциональному интеллекту, АИ-навыкам и профессиональной готовности. Анализ уровневой структуры показал, что в экспериментальной группе после завершения интервенции существенно возросла доля студентов с высоким уровнем, тогда как доля студентов с низким уровнем заметно сократилась.

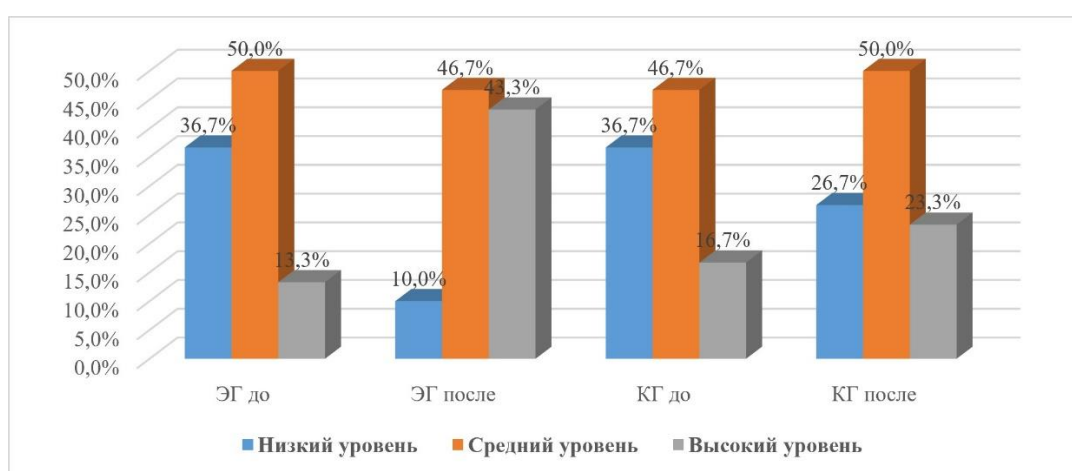


Рисунок 1. Распределение студентов по уровням интегрированного показателя на констатирующем и контрольном этапах

Анализ уровневого распределения показывает, что в экспериментальной группе число студентов с высоким уровнем интегрированного показателя увеличилось с 4 до 13 человек, тогда как число студентов с низким уровнем сократилось с 11 до 3. В контрольной группе также наблюдалась положительная динамика, однако она была значительно менее выраженной: количество студентов с высоким уровнем выросло лишь на 2 человека, а доля низкого уровня сократилась не столь существенно. В содержательном отношении это означает, что интервенция повлияла не только на средние значения, но и на общую структуру результатов, смещая группу в сторону более высокого уровня сформированности исследуемых качеств.

4. *Динамика отдельных компонентов в экспериментальной группе* Дополнительный анализ был направлен на выявление того, какие именно компоненты продемонстрировали наибольшую чувствительность к формирующему воздействию. Для этого внутри экспериментальной группы были рассмотрены изменения по отдельным составляющим эмоционального интеллекта и АИ-навыков.

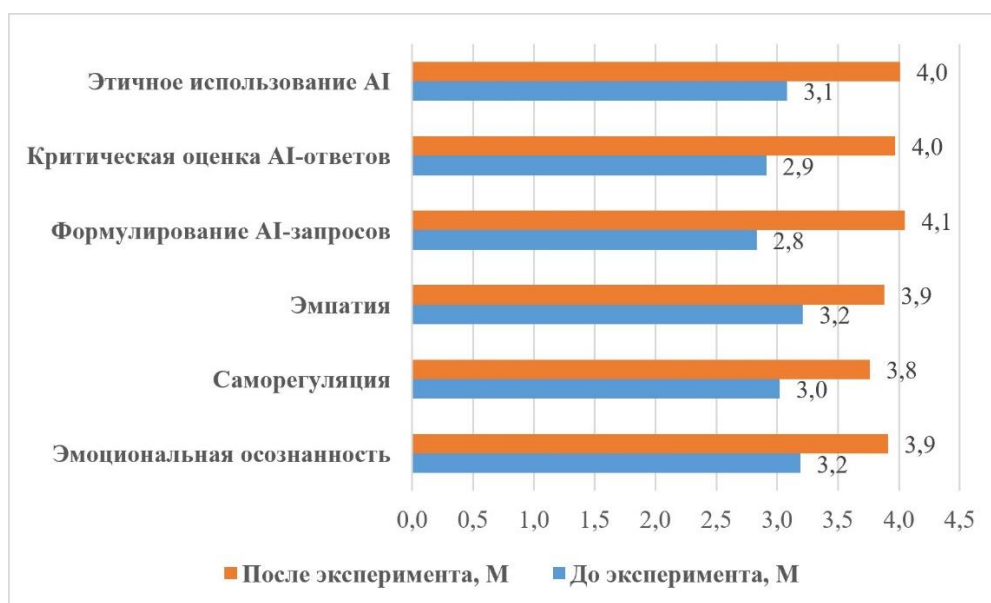


Рисунок 2. Динамика ключевых компонентов в экспериментальной группе

Представленные данные свидетельствуют о том, что наиболее значительный прирост был отмечен в области формулирования AI-запросов и критической оценки AI-ответов. Это позволяет сделать вывод о том, что практико-ориентированные задания, включавшие взаимодействие с AI-системами в учебно-профессиональном контексте, оказались особенно эффективными для формирования осмысленных цифровых действий. В то же время существенное повышение показателей эмоциональной осознанности, эмпатии и саморегуляции указывает на то, что эмоционально-рефлексивный блок модуля не носил декларативного характера, а обеспечивал реальное изменение соответствующих умений.

Результаты экспертной оценки учебно-профессиональных заданий Экспертная оценка показала, что по всем четырём критериям студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с контрольной группой. Наиболее выраженные различия были выявлены по критериям уместности применения AI и учёта эмоционального контекста, что согласуется с общей логикой реализованного модуля. Это позволяет утверждать, что формирующее воздействие повлияло не только на самооценочные показатели, но и на качество выполнения практико-ориентированных учебно-профессиональных заданий.

Таблица 5. Экспертная оценка итоговых учебно-профессиональных кейсов

Критерий	ЭГ ($n = 30$), $M \pm SD$	КГ ($n = 30$), $M \pm SD$	t	p
Адекватность решения профессиональной ситуации	4.18 ± 0.51	3.62 ± 0.58	3.95	0.001
Уместность применения AI	4.11 ± 0.47	3.28 ± 0.61	5.86	<0.001
Учёт эмоционального контекста	4.06 ± 0.49	3.31 ± 0.55	5.55	<0.001
Качество аргументации	4.02 ± 0.53	3.49 ± 0.57	3.73	0.002

Результаты анкетирования и тестирования были дополнены экспертной оценкой учебных кейсов, выполненных студентами в конце семестра. Экспертиза проводилась по четырём критериям: адекватность решения профессиональной ситуации, уместность применения AI, учёт эмоционального контекста и качество аргументации. По всем критериям работы

студентов экспериментальной группы получили более высокие средние оценки. Наиболее заметное различие было связано с двумя параметрами: умением использовать AI как вспомогательный инструмент, а не как источник готового ответа, и способностью учитывать эмоциональные особенности участников профессионального взаимодействия.

В ряде работ контрольной группы AI либо использовался формально, без проверки и доработки ответа, либо вовсе не включался в логику решения задачи. Напротив, студенты экспериментальной группы чаще демонстрировали более целостный тип рассуждения: они сопоставляли цифровую подсказку с контекстом ситуации, корректировали полученный результат, обращали внимание на коммуникативные риски и предлагали более аргументированные решения. Это указывает на то, что интеграция эмоционального интеллекта и AI-навыков дала эффект не только на уровне самоотчетов, но и на уровне реального выполнения учебно-профессиональных заданий.

Таким образом, результаты исследования показывают, что внедрение авторского модуля в течение одного академического семестра сопровождалось более выраженной положительной динамикой в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Наиболее отчётливые изменения были зафиксированы в сфере AI-навыков и эмоционального интеллекта, при этом положительные сдвиги в профессиональной готовности также имели место. Существенно изменилась и уровневая структура результатов: доля студентов с высоким уровнем интегрированного показателя в экспериментальной группе выросла более чем в три раза, а доля низкого уровня сократилась более чем вдвое. В совокупности это позволяет рассматривать предложенный модуль как продуктивный инструмент интеграции эмоционального интеллекта и AI-навыков в профессиональную подготовку студентов.

Обсуждение. Полученные результаты позволяют утверждать, что интеграция эмоционального интеллекта и AI-навыков в профессиональную подготовку студентов дала более выраженный эффект, чем традиционная организация обучения. Наиболее принципиально здесь не само наличие положительной динамики, а её структура: рост в экспериментальной группе оказался заметен одновременно по эмоциональному интеллекту, AI-навыкам и профессиональной готовности. Такая картина указывает на то, что в условиях современного вуза технологическая и личностно-коммуникативная составляющие подготовки не должны рассматриваться как автономные линии. Напротив, результаты показывают продуктивность их согласованного развития в рамках одного учебного модуля, где цифровое действие сопровождается рефлексией, а эмоциональная регуляция включается в решение профессиональной задачи. Это соответствует более общему выводу о том, что влияние GenAI на высшее образование носит не локальный, а структурный характер и затрагивает сами основания обучения и оценки учебной деятельности.

Особенно показательной оказалась динамика AI-навыков. Именно этот показатель продемонстрировал наибольший прирост в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе изменения были значительно умереннее. Такая разница позволяет сделать важный вывод: само по себе присутствие AI-инструментов в образовательной среде ещё не гарантирует становления зрелой AI-компетентности. Существенный рост наблюдается тогда, когда работа с искусственным интеллектом организована педагогически: студенты учатся формулировать запрос, интерпретировать ответ, выявлять ограничения модели, сопоставлять цифровой результат с контекстом задания и учитывать этические рамки применения технологии. Подобная интерпретация согласуется с работами Wang et al., где большинство университетов описаны как придерживающиеся «открыто-осторожного» подхода, и с обзором Liu and Zhong, подчеркивающим необходимость доказательно выстроенного instructional design при интеграции GenAI в обучение. Иными словами, развиваются не «навыки пользования сервисом», а культура осмысленного цифрового действия.

Не менее значимой представляется динамика эмоционального интеллекта. Результаты исследования показывают, что даже в пределах одного семестра эмоционально-рефлексивный

компонент профессиональной подготовки поддаётся целенаправленному развитию, если он включён в учебные кейсы, обсуждение коммуникативных ситуаций и анализ профессиональных решений. Это важно, поскольку в ряде крупных обзоров эмоциональный интеллект уже рассматривается как предиктор академической результативности, саморегуляции и устойчивого учебного поведения, а не как факультативная личностная характеристика. Вместе с тем полученные данные уточняют этот вывод: в рассматриваемом исследовании эмоциональный интеллект проявил себя не только в возможной связи с учебной успешностью, но и как ресурс профессионального действия в ситуации, где требуется учитывать эмоциональный контекст, управлять собственной реакцией и выстраивать ответственную коммуникацию. В этом отношении результаты также перекликаются с выводами Ye et al. и Kyriazopoulou et al., связывающими эмоциональный интеллект с благополучием, самоэффективностью и качеством профессионального становления студентов.

Наиболее существенный теоретический результат состоит, однако, не в подтверждении важности каждого из двух компонентов по отдельности, а в демонстрации их взаимосвязанности. В существующей литературе эмоциональный интеллект и AI-навыки всё ещё чаще исследуются параллельно: первый — как психологический ресурс, вторые — как разновидность цифровой грамотности. Между тем результаты настоящего исследования показывают, что в учебно-профессиональной деятельности эти компоненты начинают работать совместно. Студенту требуется не просто получить ответ от AI, но и оценить его уместность, возможные риски, коммуникативные последствия и профессиональную приемлемость. Именно здесь эмоциональная осознанность, эмпатия и саморегуляция оказываются не внешним дополнением, а внутренним условием качественного AI-опосредованного решения. Такой вывод содержательно соотносится с исследованием Suriá-Martínez et al., где показана связь эмоциональных профилей студентов с особенностями использования AI как академического, информационного и эмоционального ресурса. Полученные данные развивают эту линию и показывают, что связь между EI и AI особенно заметна в профессионально ориентированных кейсах.

Рост показателя профессиональной готовности в экспериментальной группе также заслуживает отдельной интерпретации. Вероятно, решающим фактором стало то, что модуль не сводил AI к источнику быстрых ответов, а включал его в структуру профессионального рассуждения. Студенты должны были не просто воспользоваться цифровой подсказкой, а соотнести её с профессиональной ситуацией, эмоциональным состоянием участников, этическими ограничениями и требованиями аргументации. В этом смысле результаты перекликаются с критическими наблюдениями Luo, показывающими, что эпоха GenAI требует пересмотра прежних представлений об «оригинальности» студенческой работы, и с позицией O'Dea, согласно которой GenAI меняет не отдельные техники обучения, а саму рамку высшего образования. Следовательно, профессиональная готовность в новых условиях определяется уже не только объёмом знаний, но и способностью выстраивать ответственное взаимодействие между человеческим суждением и машинной генерацией.

Для казахстанского контекста полученные результаты представляются особенно значимыми. Исследования цифровой трансформации высшей школы в Казахстане уже подводят к пониманию того, что речь идёт не просто о внедрении отдельных цифровых сервисов, а о движении к более целостной модели цифрового университета. Одновременно казахстанские исследования эмоционального интеллекта в высшей школе, в частности работа Algozhina et al., показывают, что эмоциональная составляющая уже рассматривается как значимый элемент профессиональной культуры университетской среды. Однако до сих пор эти направления в основном развивались раздельно: цифровизация — как институциональная и технологическая задача, эмоциональный интеллект — как психологическая и коммуникативная характеристика. Результаты настоящего исследования восполняют этот разрыв, поскольку демонстрируют продуктивность их объединения именно на уровне подготовки студентов, а не только в рамках общих дискуссий о модернизации высшего образования.

В методологическом отношении результаты позволяют предложить более целостное понимание профессиональной подготовки в условиях распространения AI. Она может быть описана как система трёх взаимосвязанных контуров: эмоционально-рефлексивного, цифрово-аналитического и коммуникативно-профессионального. Первый обеспечивает понимание себя и другого в образовательной и будущей профессиональной ситуации; второй — критическое и технически грамотное взаимодействие с AI; третий — перевод этих ресурсов в аргументированное решение. Именно одновременное развитие трёх контуров, по-видимому, объясняет то, что экспериментальная группа показала не только прирост средних значений, но и смещение всей уровневой структуры результатов в сторону более высокой сформированности интегрированного показателя. Тем самым полученные данные поддерживают позицию, согласно которой интеграция GenAI в образование должна быть педагогически и концептуально встроенной, а не ситуативной и инструментальной.

Вместе с тем интерпретация результатов требует исследовательской осторожности. Эффект был получен на выборке одного университета, в течение одного семестра и в рамках относительно компактной интервенции, поэтому выводы следует рассматривать как обоснованные, но локальные. Тем не менее даже при этих ограничениях данные демонстрируют важную тенденцию: в условиях профессиональной подготовки более высокие результаты достигаются не тогда, когда эмоциональный интеллект и AI рассматриваются как независимые компетентности, а тогда, когда они включаются в единую педагогическую логику. Следовательно, обсуждаемое исследование поддерживает представление о необходимости перехода от фрагментарной цифровизации к модели, в которой технологическая компетентность развивается вместе с эмоциональной зрелостью, рефлексией и профессиональной ответственностью. Именно в таком виде интеграция AI в высшее образование приобретает не только инструментальную, но и подлинно педагогическую ценность.

Заключение. Результаты исследования показали, что интеграция эмоционального интеллекта и AI-навыков в профессиональную подготовку студентов сопровождается более выраженной положительной динамикой по сравнению с традиционным обучением. Наиболее выраженный эффект был зафиксирован в сфере AI-навыков и эмоционального интеллекта; при этом положительные изменения в профессиональной готовности указывают на комплексный характер влияния предложенного модуля на профессиональное становление студентов. Это позволяет рассматривать разработанный модуль как эффективное педагогическое решение для подготовки студентов к деятельности в условиях цифровой трансформации образования. Перспектива дальнейших исследований связана с расширением выборки, увеличением продолжительности интервенции и проверкой устойчивости полученных эффектов в других направлениях подготовки.

Благодарности. Авторы выражают благодарность студентам, принявшим участие в исследовании, а также администрации и преподавателям Восточно-Казахстанского университета имени Сарсена Аманжолова за организационную поддержку при проведении эмпирической части работы.

Список использованной литературы:

1. MacCann C., Jiang Y., Brown L.E.R., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. *Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis* // *Psychological Bulletin*. – 2020. – Vol. 146, №2. – P. 150–186. DOI: 10.1037/bul0000219
2. Quílez-Robres A., Usán P., Lozano-Blasco R., Salavera C. *Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis* // *Thinking Skills and Creativity*. – 2023. – Vol. 49. – Article 101355. DOI: 10.1016/j.tsc.2023.101355
3. Ye S., Lin X., Jenatabadi H.S., Samsudin N., Ke C., Ishak Z. *Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics* // *BMC Psychology*. – 2024. – Vol. 12, №1. – Article 389. DOI: 10.1186/s40359-024-01886-4

4. Kyriazopoulou M., Metsäpelto R.-L., Varis S., Poikkeus A.-M., Tolvanen A., Galanaki E.P., Mikkilä-Erdmann M. Teacher education students' emotional intelligence and teacher self-efficacy: A cross-cultural comparison // *Current Psychology*. – 2025. – Vol. 44, №2. – P. 1206–1218. DOI: 10.1007/s12144-024-06999-y
5. Algozhina A., Sabirova R., Alimbayeva R., Kapbasova G., Sarmantayev A. Cross-cultural study of the qualitative aspects of higher education teachers' emotional intelligence: Kazakhstan and Russia // *Journal of Applied Research in Higher Education*. – 2022. – Vol. 14, №3. – P. 1099–1113. DOI: 10.1108/JARHE-03-2021-0102
6. O'Dea X. Generative AI: Is it a paradigm shift for higher education? // *Studies in Higher Education*. – 2024. – Vol. 49, №5. – P. 811–816. DOI: 10.1080/03075079.2024.2332944
7. Luo J. A critical review of GenAI policies in higher education assessment: A call to reconsider the “originality” of students' work // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 2024. – Vol. 49, №5. – P. 651–664. DOI: 10.1080/02602938.2024.2309963
8. Giannakos M., Azevedo R., Brusilovsky P., Cukurova M., Dimitriadis Y., Hernandez-Leo D., Järvelä S., Mavrikis M., Rienties B. The promise and challenges of generative AI in education // *Behaviour & Information Technology*. – 2025. – Vol. 44, №11. – P. 2518–2544. DOI: 10.1080/0144929X.2024.2394886
9. Lee D., Arnold M., Srivastava A., Plastow K., Strelan P., Ploechl F., Lekkas D., Palmer E. The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2024. – Vol. 6. – Article 100221. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100221
10. Liu X., Zhong B. Integrating generative artificial intelligence into student learning: A systematic review from a TPACK perspective // *Educational Research Review*. – 2025. – Vol. 49. – Article 100741. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100741
11. Wang H., Dang A., Wu Z., Mac S. Generative AI in higher education: Seeing ChatGPT through universities' policies, resources, and guidelines // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2024. – Vol. 7. – Article 100326. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100326
12. Strzelecki A., ElArabawy S. Investigation of the moderation effect of gender and study level on the acceptance and use of generative AI by higher education students: Comparative evidence from Poland and Egypt // *British Journal of Educational Technology*. – 2024. – Vol. 55, №3. – P. 1209–1230. DOI: 10.1111/bjjet.13425
13. Mukhamedkarimova D.F., Umurkulova M.M. Factors contributing to higher education students' acceptance of artificial intelligence: A systematic review // *European Journal of Educational Research*. – 2025. – Vol. 14, №4. – P. 1373–1388. DOI: 10.12973/eu-jer.14.4.1373
14. Suriá-Martínez R., García-Castillo F., López-Sánchez C., García del Castillo J.A. Emotional profiles and their relationship with the use of artificial intelligence in university students // *Behavioral Sciences*. – 2025. – Vol. 15, №11. – Article 1573. DOI: 10.3390/bs15111573
15. Zhukabayeva T., Baumuratova D., Zholshiyeva L., Karabay A., Abdrakhmanov K. Digital transformation in higher education: Toward a national model of digital university in Kazakhstan through global and local comparison // *Sustainability*. – 2025. – Vol. 17, №24. – Article 11132. DOI: 10.3390/su172411132

References:

1. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
2. Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>
3. Ye, S., Lin, X., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Ke, C., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 12(1), 389. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4>
4. Kyriazopoulou, M., Metsäpelto, R.-L., Varis, S., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Galanaki, E. P., & Mikkilä-Erdmann, M. (2025). Teacher education students' emotional intelligence and teacher self-efficacy: A cross-cultural comparison. *Current Psychology*, 44(2), 1206–1218. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06999-y>
5. Algozhina, A., Sabirova, R., Alimbayeva, R., Kapbasova, G., & Sarmantayev, A. (2022). Cross-cultural study of the qualitative aspects of higher education teachers' emotional intelligence: Kazakhstan and Russia. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 1099–1113. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2021-0102>

6. O'Dea, X. (2024). Generative AI: Is it a paradigm shift for higher education? *Studies in Higher Education*, 49(5), 811–816. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2332944>
7. Luo, J. (2024). A critical review of GenAI policies in higher education assessment: A call to reconsider the “originality” of students’ work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 651–664. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2309963>
8. Giannakos, M., Azevedo, R., Brusilovsky, P., Cukurova, M., Dimitriadis, Y., Hernandez-Leo, D., Järvelä, S., Mavrikis, M., & Rienties, B. (2025). The promise and challenges of generative AI in education. *Behaviour & Information Technology*, 44(11), 2518–2544. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2394886>
9. Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploechl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators’ perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100221. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>
10. Liu, X., & Zhong, B. (2025). Integrating generative artificial intelligence into student learning: A systematic review from a TPACK perspective. *Educational Research Review*, 49, 100741. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100741>
11. Wang, H., Dang, A., Wu, Z., & Mac, S. (2024). Generative AI in higher education: Seeing ChatGPT through universities’ policies, resources, and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100326>
12. Strzelecki, A., & ElArabawy, S. (2024). Investigation of the moderation effect of gender and study level on the acceptance and use of generative AI by higher education students: Comparative evidence from Poland and Egypt. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 1209–1230. <https://doi.org/10.1111/bjet.13425>
13. Mukhamedkarimova, D. F., & Umurkulova, M. M. (2025). Factors contributing to higher education students’ acceptance of artificial intelligence: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 14(4), 1373–1388. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.4.1373>
14. Suriá-Martínez, R., García-Castillo, F., López-Sánchez, C., & García del Castillo, J. A. (2025). Emotional profiles and their relationship with the use of artificial intelligence in university students. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1573. <https://doi.org/10.3390/bs15111573>
15. Zhukabayeva, T., Baumuratova, D., Zholshiyeva, L., Karabay, A., & Abdrakhmanov, K. (2025). Digital transformation in higher education: Toward a national model of digital university in Kazakhstan through global and local comparison. *Sustainability*, 17(24), 11132. <https://doi.org/10.3390/su172411132>

Авторлар туралы мәлімет:

Ауренова М.Д. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Педагогика жоғары мектебі, Психология және коррекциялық педагогика кафедрасы (Өскемен, Қазақстан). E-mail: danara-07@mail.ru.

Жумағалиева Б.К. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Педагогика жоғары мектебі, Психология және коррекциялық педагогика кафедрасы (Өскемен, Қазақстан). E-mail: bibinurza@mail.ru.

Тюлюпергенева Р.Ж. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Педагогика жоғары мектебі, Психология және коррекциялық педагогика кафедрасы (Өскемен, Қазақстан). E-mail: raushan_2006@mail.ru.

Барабанова Е.И. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Педагогика жоғары мектебі, Психология және коррекциялық педагогика кафедрасы (Өскемен, Қазақстан). E-mail: anb777@yandex.ru.

Кукина Ю.Е. – Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Педагогика жоғары мектебі, Психология және арнайы білім беру кафедрасы (Өскемен, Қазақстан). E-mail: kukinayu@gmail.com.

Сведения об авторах:

Ауренова М.Д. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сәрсен Аманжолова, Высшая школа педагогики, кафедра психологии и коррекционной педагогики (Усть-Каменогорск, Казахстан). E-mail: danara-07@mail.ru.

Жумағалиева Б.К. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Высшая школа педагогики, кафедра психологии и коррекционной педагогики (Усть-Каменогорск, Казахстан). E-mail: bibinurza@mail.ru.

Тюлюпергенева Р.Ж. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Высшая школа педагогики, кафедра психологии и коррекционной педагогики (Усть-Каменогорск, Казахстан). E-mail: raushan_2006@mail.ru.

Барабанова Е.И. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Высшая школа педагогики, кафедра психологии и коррекционной педагогики (Усть-Каменогорск, Казахстан). E-mail: anb777@yandex.ru.

Кукина Ю.Е. – Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Высшая школа педагогики, кафедра психологии и специального образования (Усть-Каменогорск, Казахстан). E-mail: kukinayu@gmail.com.

Information about authors:

M. D. Aurenova – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Higher School of Pedagogy, Department of Psychology and Correctional Pedagogy (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan). E-mail: danara-07@mail.ru.

B. K. Zhumagaliyeva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Higher School of Pedagogy, Department of Psychology and Correctional Pedagogy (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan). E-mail: bibinurza@mail.ru.

R. Z. Tyulyupergeneva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Higher School of Pedagogy, Department of Psychology and Correctional Pedagogy (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan). E-mail: raushan_2006@mail.ru.

Y. I. Barabanova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Higher School of Pedagogy, Department of Psychology and Correctional Pedagogy (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan). E-mail: anb777@yandex.ru.

Y. E. Kukina – Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Higher School of Pedagogy, Department of Psychology and Special Education (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan). E-mail: kukinayu@gmail.com.

FTAMP: 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.014>

Байғалиев Ә.М.¹  Әмірбек С.Ж.² , Ислямов Б.Б.^{1*}  Оспанкулов Е.Е.¹ 

Утегенов Е.Қ.³ 

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

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан

e-mail: berikislyamov@gmail.com

Дене шынықтыру сабағында мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуда co-teaching әдісінің психологиялық тиімділігі

Аңдатпа

Бұл мақалада дене шынықтыру сабақтарында бірлескен оқыту (co-teaching) тәсілін қолданудың мүмкіндігі шектеулі балалардың психологиялық дамуына әсері қарастырылады. Қазіргі таңда инклюзивті білім беру ерекше білім беруді қажет ететін балалардың тек білім алуына ғана емес, олардың эмоциялық әл-ауқатын, әлеуметтік бейімделуін және тұлғалық дамуын қолдауға бағытталған маңызды үдеріс ретінде танылады. Осы тұрғыдан алғанда, дене шынықтыру сабақтарында co-teaching тәсілін қолдану оқушылардың психологиялық жайлылығын қамтамасыз етудің тиімді құралы болып табылады. Зерттеу жалпы білім беретін мектептің 5–6-сыныптарында оқитын 32 оқушының (N = 32) қатысуымен жүргізілді. Зерттеу барысында әдебиеттерге шолу, жүйелі бақылау, сауалнама және салыстырмалы талдау әдістері қолданылды. Нәтижелер co-teaching тәсілінің оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын, өзіне деген сенімділігін және әлеуметтік қарым-қатынас белсенділігін арттырғанын көрсетті. Сауалнама нәтижелері бойынша оқушылардың 76%-ы өздерін сенімді сезінгенін, 69%-ы қиындықтарды жеңе алғанын, ал 87%-ы мұғалім тарапынан жеткілікті қолдау алғанын атап өтті. Қорытындылай келе, co-teaching тәсілі мүмкіндігі шектеулі балалардың психологиялық әл-ауқатын қолдауға, өзіндік бағалауын арттыруға, ішкі мотивациясын күшейтуге және әлеуметтік-психологиялық бейімделуін жақсартуға тиімді ықпал ететіні анықталды. Зерттеу нәтижелері бұл тәсілдің инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық қолдаудың маңызды құралы екенін көрсетеді.

Түйін сөздер: психологиялық тиімділік, эмоциялық тұрақтылық, әлеуметтік бейімделу, өзіндік сенімділік, психологиялық қолдау

Байғалиев Ә.М.¹, Омирбек С.Ж.², Ислямов Б.Б.^{1*}, Оспанкулов Е.Е.¹, Утегенов Е.Қ.³

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

²Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан,

³Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Талдыкурған, Казахстан

e-mail: berikislyamov@gmail.com

Психологическая эффективность метода co-teaching при обучении детей с ограниченными возможностями на уроках физической культуры

Аннотация

В данной статье рассматривается влияние подхода совместного обучения (co-teaching), применяемого на уроках физической культуры, на психологическое развитие детей с ограниченными возможностями. В настоящее время инклюзивное образование

рассматривается как важный процесс, направленный не только на обеспечение обучения детей с особыми образовательными потребностями, но и на поддержку их эмоционального благополучия, социальной адаптации и личностного развития. В этом контексте использование подхода co-teaching на уроках физической культуры является эффективным средством обеспечения психологического комфорта учащихся. Исследование проводилось среди 32 учащихся ($N = 32$) 5–6 классов общеобразовательной школы. В ходе исследования были использованы методы анализа литературы, систематического наблюдения, анкетирования и сравнительного анализа. Результаты показали, что подход co-teaching способствует повышению интереса учащихся к занятиям, развитию уверенности в себе и активности в социальном взаимодействии. По результатам анкетирования 76% учащихся отметили, что стали чувствовать себя более уверенно, 69% указали, что смогли преодолеть трудности, а 87% сообщили о достаточной поддержке со стороны учителей. В заключение установлено, что подход co-teaching эффективно способствует поддержанию психологического благополучия детей с ограниченными возможностями, повышению их самооценки, укреплению внутренней мотивации и улучшению социально-психологической адаптации. Результаты исследования показывают, что данный подход является важным средством психологической поддержки в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: психологическая эффективность, эмоциональная устойчивость, социальная адаптация, уверенность в себе, психологическая поддержка

Baigaliev A.M.¹, Omirbek S.J.², Islyamov B.B.^{1*}, Ospankulov E.E.¹, Utegenov Y.K.³

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

²Kazakh National Womens Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

³Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan

e-mail: berikislyamov@gmail.com

Psychological effectiveness of the co-teaching method in teaching children with disabilities during physical education classes

Abstract

This article examines the impact of the co-teaching approach used in physical education classes on the psychological development of children with disabilities. Currently, inclusive education is recognized as an important process aimed not only at providing education for children with special educational needs, but also at supporting their emotional well-being, social adaptation, and personal development. In this regard, the use of the co-teaching approach in physical education classes serves as an effective tool for ensuring students' psychological comfort. The study was conducted among 32 students ($N = 32$) studying in grades 5–6 of a general education school. The research methods included literature review, systematic observation, questionnaires, and comparative analysis. The results showed that the co-teaching approach increased students' interest in lessons, self-confidence, and social interaction activity. According to the survey results, 76% of students reported feeling more confident, 69% stated that they were able to overcome difficulties, and 87% noted that they received sufficient support from teachers. In conclusion, the co-teaching approach was found to effectively support the psychological well-being of children with disabilities, improve their self-esteem, strengthen intrinsic motivation, and enhance socio-psychological adaptation. The findings indicate that this approach is an important means of psychological support in inclusive education settings.

Keywords: psychological effectiveness, emotional stability, social adaptation, self-confidence, psychological support

Қысқашы: Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Тоқаевтың өз халыққа жолдауында еліміздің зияткерлік әлеуетін кұрайтын, өз ісінің флагманы, ұлт дамуының ұзақ

жылдарға іргетасын қалайтын бұл мұғалім. Білім беру жүйесінің жүрегі білікті мұғалімдер, өйткені бағдарламалар, заманауи мектептер, алдыңғы қатарлы басқару мен сапалы білімді толық негізде қамтамасыз ете алмайды деп көрсеткен [1].

Қазіргі кезеңде Қазақстандағы білім беру саясатының негізгі бағыттарының бірі – инклюзивті білім беру жүйесін дамыту. Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілерінде инклюзивті білім беру мәселелері бойынша, 4-тармақтың 3-тармақшасының тоғызыншы және оныншы абзацтарында былай деп айтылған: «Айрықша білім беру қажеттіліктері бар адамдарға (балаларға) олардың жеке даму ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру жүйесі ұсынған шектерде білім алу нысанын таңдау құқығын беруді қоса алғанда, білім берудің барлық деңгейлерінде өмір бойы оқуын жалғастыру, олардың қабілеттерін еркін дамыту үшін айрықша білім беру қажеттіліктері бар адамдарға (балаларға) жағдай жасалу керек екені айтылады» [2]. Демек, мүмкіндігі шектеулі балаларға сапалы білім алуда тең жағдай жасау – қоғамдағы әлеуметтік әділеттілікті қамтамасыз етудің маңызды тетігі. Осы орайда дене шынықтыру сабақтарының орны ерекше. Олар тек қана оқушылардың физикалық дамуына ықпал етіп қоймай, сонымен қатар олардың әлеуметтік бейімделуін, өзін-өзі бағалау қабілетін және қарым-қатынас дағдыларын жетілдіруге жағдай жасайды.

Дене шынықтыру инклюзивті білім беру жағдайында тек физикалық дамытудың құралы ғана емес, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі балалардың тұлғалық дамуын қамтамасыз ететін маңызды психологиялық-педагогикалық ресурс ретінде қарастырылады. Оның әлеуеті балалардың эмоциялық-ерік саласын дамытуға, өзін-өзі бағалауын қалыптастыруға, мазасыздық деңгейін төмендетуге және ішкі сенімділігін нығайтуға бағытталған қолайлы жағдайлар жасауымен айқындалады.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтенуі – әлеуметтік нормаларды меңгеру, қарым-қатынас дағдыларын дамыту және топқа тиесілілік сезімін қалыптастыруды қамтитын күрделі психологиялық үдеріс. Бұл үдерісте баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттесу сипаты шешуші рөл атқарады. Лев Выготский мәдени-тарихи теориясына сәйкес, әлеуметтенудегі қиындықтар биологиялық шектеулермен емес, баланың әлеуметтік ортамен байланысының бұзылуымен («әлеуметтік ығысу») байланысты [6]. Бұл байланысты қалпына келтіру баланы бірлескен іс-әрекетке тарту арқылы жүзеге асады, онда ол қолдау, өзара әрекет және мойындалу тәжірибесін меңгереді.

Осы тұрғыдан алғанда, дене шынықтыру сабақтары ерекше мүмкіндіктерге ие. Қозғалыс белсенділігі психикалық реттеу құралы ретінде әрекет етіп, күйзеліс пен мазасыздық деңгейін төмендетеді, агрессияны азайтады, өзін-өзі бақылау мен эмоциялық тұрақтылықты қалыптастырады. Бірлескен жаттығулар барысында оқушыларда ынтымақтастық, эмпатия және өзара көмек дағдылары дамиды, бұл өз кезегінде табысты әлеуметтік бейімделудің негізін қалайды. Сабақтағы психологиялық ахуалдың маңызы ерекше. Қолдаушы, қауіпсіз және қабылдаушы орта мүмкіндігі шектеулі балаларда сенімділік сезімін қалыптастырып, сәтсіздікке деген қорқынышты төмендетеді. Педагог пен оқушы арасындағы жағымды эмоциялық байланыс (вербалды қолдау, мадақтау, кері байланыс, тактильді қолдау) оқушылардың оқу іс-әрекетіне деген ынтасын арттырып, жағымды тәжірибе қалыптастырады. Дене шынықтырумен жүйелі түрде айналысу мүмкіндігі шектеулі балалардың психикалық дамуына кешенді әсер етеді: мотивациясы артады, өзін-өзі реттеу дағдылары дамиды, өз мүмкіндіктеріне деген сенімділігі күшейеді. Нәтижесінде олар әлеуметтік тұрғыдан белсенді, психологиялық тұрғыдан тұрақты тұлға ретінде қалыптасады. Дене шынықтыру және спорт туралы заңында бейімдік дене шынықтыру ұғымын келесідей анықтайды, ерекше қажеттілігі бар адамдарды әлеуметтік ортаға бейімдеу үшін, қалыпты өмірде кедергі келтіретін психологиялық кедергілерді жою мақсатында, оңалту шараларын ұйымдастыру мен қоғамның толыққанды мүшесі ретінде ел дамуына өз үлесін қосу үшін қолайлы орта құруға бағытталған. Осы негізде, барлық бастама бала күннен екенін ескерер болсақ, өз сыныбында әр дене шынықтыру

мұғалімі осы аталған қолайлы даму ортасын білікті маман ретінде ұйымдастыра алуының маңызы зор [3].

Сонымен қатар дәстүрлі оқыту тәсілдері мүмкіндігі шектеулі балалардың барынша жеке қажеттіліктерін әрдайым ескере бермейді. Сол себепті соңғы жылдары білім беру тәжірибесінде co-teaching (бірлескен оқыту) әдісін қолдану өзекті тақырыпқа айналды. Аталған әдіс жалпы пән мұғалімдері мен дефектолог, логопед сияқты арнайы мамандардың бірлесе жұмыс істеуіне негізделіп, әрбір оқушының оқу үрдісіне толыққанды қатысуына жағдай жасайды.

Co-teaching әдісі тек педагогикалық емес, сонымен қатар психологиялық тұрғыдан да тиімді. Екі маманның бірлескен жұмысы оқушылардың эмоциялық жағдайын тұрақты бақылауға, дер кезінде қолдау көрсетуге және әр баланың жеке ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде оқушылардың өзіндік сенімділігін арттырып, әлеуметтік өзара әрекеттесуін күшейтеді.

Осылайша, дене шынықтыру сабақтары мен бірлескен оқыту технологиясының үйлесуі мүмкіндігі шектеулі балалардың психологиялық қолдауын қамтамасыз ететін, олардың әлеуметтенуін, тұлғалық дамуын және қоғамға табысты кірігуін қамтамасыз ететін тиімді құрал болып табылады.

Бұл зерттеудің негізгі мақсаты – дене шынықтыру сабақтарында co-teaching әдісін пайдаланудың нәтижелілігін бағалау және оның мүмкіндігі шектеулі балалардың танымдық қабілеттерін, дене дайындығын әрі әлеуметтік дағдыларын дамытуға қосатын үлесін анықтау.

Аталған мақсатқа байланысты зерттеу мынадай міндеттерді көздейді: co-teaching әдісінің ғылыми-теориялық алғышарттарын зерделеу; дене шынықтыру сабақтарында мүмкіндігі шектеулі оқушыларды оқытудың ерекшеліктерін айқындау; бірлескен оқыту тәсілінің тиімділігін тәжірибе арқылы дәлелдеу; инклюзивті білім беру жүйесінде co-teaching әдісін қолданудың мүмкіндіктері мен шектеулерін сараптау.

Демек, мақалада дене шынықтыру сабақтарында co-teaching әдісін қолданудың ғылыми және практикалық мәні көрсетіліп, инклюзивті білім беру тәжірибесін жетілдіруге бағытталған ұсыныстар беріледі.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу кездейсоқ тапсырмаларсыз параллель-топтық эксперимент ретінде жүргізілді. Зерттеу Қазақстандағы бір жалпы білім беретін мектепте жүргізілді; талдауға 5-6 сыныптардағы 32 оқушы, оның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалар қатысты. Қатысу критерийлеріне дене шынықтыру сабақтарына үнемі қатысу, жаттығуларға медициналық қарсы көрсетілімдердің болмауы, ата-аналардың (заңды қамқоршылардың) хабардар келісімі және оқушылардың өздерінің ауызша келісімі кірді. Шығару критерийлеріне бақылау кезеңінде сабақтарды жіберіп алудың 25%-дан астамы және қатысуды шектейтін жедел жарақаттар/жағдайлар кірді. Топтарға дәстүрлі форматтағы сабақтар және бірлесіп оқыту енгізілген сабақтар кірді.

Сабақтар мектептің кәдімгі спорт залында стандартты кестеге сәйкес және стандартты жабдықтармен (гимнастика төсеніштері, жабдықтар және командалық жаттығуларға арналған белгілер) өткізілді. Мазмұндық модульдер 5 және 6 сыныптарға арналған қолданыстағы дене шынықтыру бағдарламаларына сәйкес келді; қауіпсіздік кезекші медицина қызметкерінің қатысуымен және қауіпсіздік бойынша нұсқаулықтармен қамтамасыз етілді. Бірлескен сабақтардың барлығын дене шынықтыру маманы және арнайы білім беру мұғалімі/логопед жүргізді; сыныптардың көлемі сынып деңгейіне сәйкес келді.

Бірлесіп оқыту үш форматта қолданылды: Екі мұғалім сабақты бір уақытта өткізеді; Сынып кезектесіп, тапсырмалар мен мұғалімдерді ауыстырып отырады; Сынып мақсаттарға параллель жұмыс істеу үшін кіші топтарға бөлінеді. Нақты формат сабақ мақсаттарына (техника мен үйлестіру, командалық жұмыс және сараланған жұмыс жүктемесі) және мүмкіндігі шектеулі оқушылардың жеке білім беру қажеттіліктеріне негізделіп таңдалды. Бақылау тобында сабақтарды стандартты оқу бағдарламасын қолдана отырып, бір дене шынықтыру мұғалімі жүргізді.

Материалдар мен құралдар Сабақты бақылау кестесінде оқу белсенділігі (жоғары/орташа/төмен), әлеуметтік өзара әрекеттесулер (бірлескен іс-шаралар, өзара көмек, қарым-қатынас) және қозғалыс жаттығуларын орындаудың дәлдігі (дұрыс/қателері бар/толтырылмаған) тіркелді; Оқушылардың сауалнамасы өзін-өзі бағалау сауалнамасынан және 5 балдық Ликерт шкаласынан тұрды («материал түсінікті болды», «мен сенімді болдым», «мұғалімнің қолдауы жеткілікті болды» және т.б. сияқты тұжырымдар). Есеп беру мақсатында жауаптар «оң» жауаптардың пайызы ретінде қорытындыланды (4-5 балл); Мұғалімнің күнделігінде ЖББ-ға тапсырмаларды өзгерту/бейімдеу, ынтымақтастық жағдайлары және анықталған қиындықтар туралы қысқаша жазбалар болды.

Әрбір топ үшін бір академиялық кезеңдегі дене шынықтыру сабақтарының типтік сериясы жазылды. Бақылаулар бірыңғай хаттама бойынша жүргізілді. Әр сабақ аяқталғаннан кейін сауалнамалар жасырын түрде жүргізілді. Хаттамалар электрондық кестелерге енгізіліп, кейіннен толықтығы мен логикалық қателіктері тексерілді.

Бастапқы талдау негізгі көрсеткіштердің сипаттамалық өлшемдерін (95% CI бар пропорциялар/пайыздар) қамтыды. Дәстүрлі сабақтар мен бірлесіп оқыту форматы арасындағы категориялық айнымалылардың таралуын салыстыру үшін Пирсон χ^2 сынағы немесе төмен күтілетін жиіліктер үшін Фишердің дәл сынағы қолданылды; әсер мөлшері Крамердің V әдісін қолдана отырып бағаланды. Сауалнамалардың агрегаттық шкала индекстері үшін қажет болған жағдайда орташа мәндер салыстырылды (болжамды тексеру немесе параметрлік емес баламасы бар Стюденттің t-тестісі). Маңыздылық деңгейі $\alpha = 0,05$ болды (екі жақты сынақтар). Өңдеу электрондық кесте редакторында және статистикалық бағдарламалық жасақтамада (мысалы, R/IBM SPSS/Excel) жүргізілді; кодтау және есептеу үлгілерін сақтау арқылы қайталану қамтамасыз етілді.

Зерттеу құпиялылық пен ерікті қатысуды ескере отырып жүргізілді: жеке басын анықтайтын ақпарат жиналмады, деректер жиынтық түрде ұсынылды, ал бейімделулер мен білім беру қажеттіліктері жеке ақпаратты жарияламай ескерілді.

Нәтижелер мен талдаулар әдебиеттерді іздеу scopus, web of science core collection, eric, google scholar (сұр материалдар мен дәйексөз тізбектері үшін) және elibrary/rsci сияқты халықаралық және аймақтық дерекқорларда жүргізілді; нормативтік дереккөздер үшін adilet құқықтық жүйесі пайдаланылды. уақыт қамтуы 2010–2024 жылдарды құрады, мамандандырылған журналдар мен мета-талдауларда 2025 жылға арналған жаңартулар ізді түрде тексерілді; сұраныс тілдері орыс, ағылшын және қазақ тілдері болды. сұранысты құрудың мысалы: ағылшын тілінде ("co-teaching"/"team/station/parallel teaching") және ("inclusive education"/"students with disabilities"/"special educational needs") және («physical education»/pe); орыс тілінде – («совместное преподавание»/ «со-преподавание»/ «командное преподавание») және («инклюзивное образование»/ «овз») және ("физическая культура"); қазақ тілінде - ("бірлескен оқыту"/"бірлесіп оқыту") және ("инклюзивті ақ беру"/"ерекше ақ беруге үйрету") және ("денсаулықтыру"). шектеулер қолданылады: мақала, шолу, кітап тарауы, мета-талдау; eric тілінде ол қосымша рецензияланады.

Қосу критерийлері: инклюзивті сыныптарға/мүмкіндігі шектеулі оқушыларға және/немесе дене шынықтыру пәніне (немесе салыстырмалы қозғалыс және сабақ форматтарына) бағытталған мектеп жағдайларында бірлесіп оқыту бойынша эмпирикалық зерттеулер, шолулар және мета-талдаулар. Көшірмелер, эмпирикалық негізі жоқ басылымдар (эсселер, пікірлер), орта мектептерге берілмейтін мектепке дейінгі мекемелер/университеттер туралы материалдар, сондай-ақ көрсетілген кезеңнен тыс және айтарлықтай теориялық жаңалығы жоқ мәтіндер алынып тасталды. Іріктеу екі кезеңмен (тақырып/аннотация → толық мәтін), негізгі мақалалардың сілтеме тізімдерінен қар тәрізді іріктеу және Google Scholar бағдарламасында дәйексөздерді қолмен тексеру арқылы жүргізілді. Соңғы массив үш салада кодталды: бірлесіп оқыту модельдері (топ/станция/параллель), білім беру саласындағы қатысу және әлеуметтік өзара әрекеттесу, қозғалыс тапсырмаларын орындау сапасы және академиялық нәтижелер.

Соңғы іздеу жаңартуы: 2025 жылғы 10 қараша. 2025 жылы критерийлерге сәйкес келетін жаңа басылымдар «қосымша анықталған» деп белгіленеді және негізгі қорытындыларды өзгертпейді.

Зерттеулер инклюзивті білім беру аясында co-teaching әдісінің тиімділігін кеңінен дәлелдейді. Cook L., Friend M [4] бірлескен оқытудың әртүрлі үлгілерін сипаттап, олардың инклюзивті сыныптағы оқушылардың белсенділігін арттыруға ықпал ететінін көрсеткен. Ал Murawski W. W. [5] бастауыш мектептердегі тәжірибелерді талдай отырып, бұл тәсілдің әлеуметтік интеграцияны күшейтетінін атап өткен.

Выготский Л.С.[6] әлеуметтік-конструктивистік оқыту тұжырымдамасында бірлескен әрекеттің білімді меңгерудегі маңызды рөлін атап көрсетті. Қазақстандық еңбектерде, соның ішінде Шалғынбаева К.К [7] өзінің зерттеуінде инклюзивті білім беруді әлеуметтік проблема ретінде қарастырып, шетел тәжірибесі арқылы біздің білім беру жүйесін дамыту қажет - деп есептейді. Мовкебаева З.А. мен Оралканова И.А [8] зерттеулерінде инклюзивті білім беру жағдайындағы жалпы білім беретін ұйымдарда педагог жұмысының басты міндеттерінің бірі даму мүмкіндігі шектеулі баланы және оның отбасын жалпы білім беру ортасына енгізуді реттейтін үдерісті сапалы түрде басқару керек екенін айтады. Алимқұлова Ж. [9] зерттеуінде, инклюзивті дене шынықтыру сабақтарының ұйымдастыру жолдары мен әдістемелік негіздерін қарастырылған. Бұдан бөлек, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында [10] ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға тең жағдай жасау міндеттеледі.

Батыс ғалымдары да co-teaching әдісінің түрлі нұсқаларын іс жүзінде қолданып, оның тиімділігін дәлелдеп отыр. Scruggs T. E., Mastropieri M. A [11] арнайы білім беру саласында мұғалімдердің бірлескен жұмысы оқушылардың үлгерімін жақсартатынын көрсеткен. Cook L., Friend M [12] бірлескен оқытудың үлгілерін жүйелеп, олардың күшті және әлсіз жақтарын талдады. Magiera K., Zigmond N. [13] оқушылардың сабаққа қатысу белсенділігін арттырудағы бірлескен оқытудың маңызын айқындап, әсіресе дене шынықтыру пәнінде оның нәтижелілігін атап өткен.

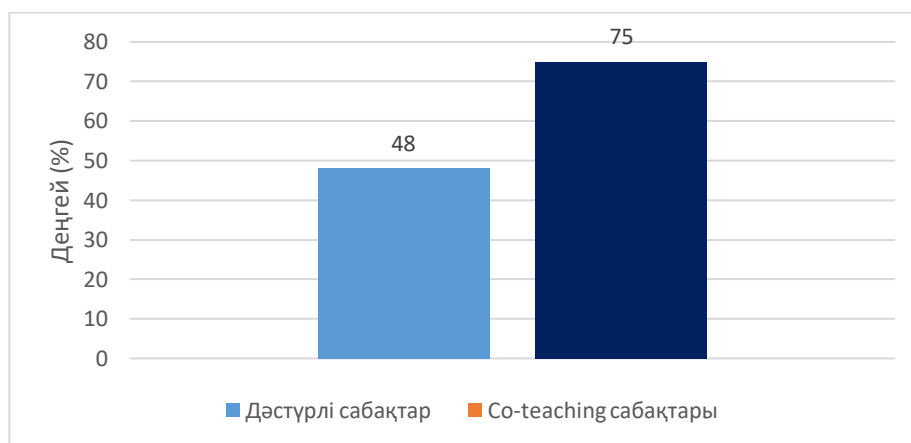
Қазақстандық зерттеушілердің еңбектерінде де бұл мәселе жан-жақты қарастырылған. Мәселен, Құдайбергенова К. [14] инклюзивті білім беруді дамытуда мұғалімдердің кәсіби даярлығының шешуші мәнге ие екенін атап өтті. Сейсенова А. [15] co-teaching тәсілінің әлеуметтік бейімделуге әсерін зерттеп, оны инклюзивті сыныптағы қарым-қатынасты күшейтетін маңызды әдіс ретінде сипаттады. Ал Флориан Л. мен Блэк-Хокинс К. [16] инклюзивті педагогикада «қатысу мәдениетін» орнықтыруда бірлескен оқытудың айрықша рөл атқаратынын дәлелдеді. Жакын жылдардағы еңбектерде Sharma U., Salend S. [17] мұғалімдердің инклюзивті білім беруге қатысты ұстанымдары co-teaching әдісінің нәтижелі жүзеге асуына тікелей ықпал ететінін көрсеткен. Сондай-ақ, Hattie J. [18] жүргізген мета-анализ бірлескен оқыту үлгілерінің оқушылардың оқу жетістіктерін арттыруға ықпалын тәжірибелік деректер арқылы негіздеді.

Қорытындылай келе, әдебиеттерге жасалған талдау co-teaching әдісінің инклюзивті білім беру жағдайында оқушылардың үлгерімін жақсартуға, әлеуметтік бейімделуін қолдауға және өзіндік сенімін нығайтуға мүмкіндік беретінін айқындады. Зерттеу қорытындылары дене шынықтыру сабақтарында co-teaching тәсілін қолдану мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу белсенділігі мен қимыл-қозғалыс деңгейін жақсартатынын көрсетті. Бірлескен оқыту енгізілген сыныптарда оқушылардың сабаққа қатысуы дәстүрлі әдіске қарағанда едәуір жоғары болды. Мысалы, жоғары белсенділік танытқан оқушылардың үлесі дәстүрлі сабақтарда 38 % құраса, co-teaching жағдайында 62 %-ға дейін артты. Орташа белсенділік деңгейі сәйкесінше 42 %-дан 30 %-ға дейін төмендеді, ал төмен белсенділік көрсеткіші 20 %-дан 8 %-ға азайды (Кесте 1).

Кесте 1. Оқушылардың сабаққа қатысу деңгейі (%)

Топ	Жоғары белсенділік	Орташа белсенділік	Төмен белсенділік
Дәстүрлі сабақтар	38 %	42 %	20 %
Co-teaching сабақтары	62 %	30 %	8 %

Co-teaching тәсілін қолдану оқушылардың өзара қарым-қатынасын және мұғалімдермен байланысын да жақсартты. Дәстүрлі сабақтарда ынтымақтастық деңгейі 48 % болса, бірлескен оқыту үлгісінде бұл көрсеткіш 75 %-ға жетті (Сурет 1).



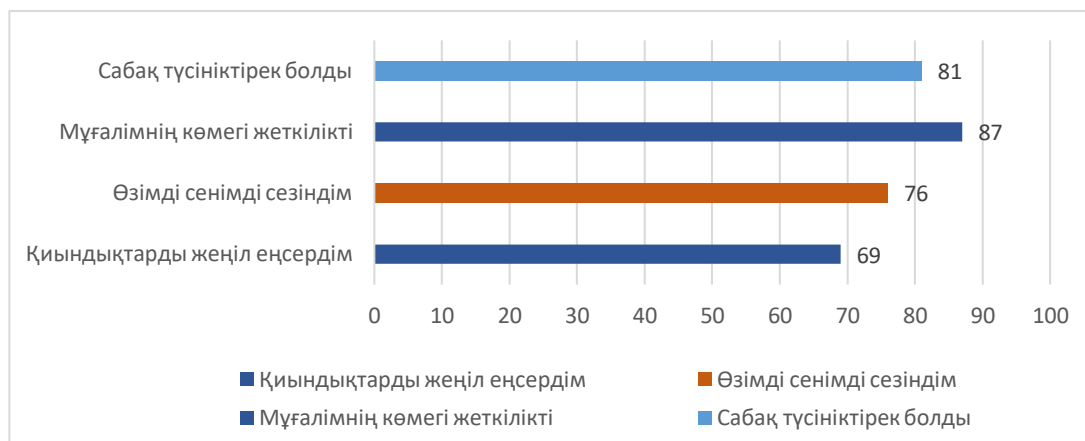
Сурет 1 - Сабақ барысында ынтымақтастық көрсеткіші (үлгілік диаграмма)

Физикалық жаттығулардың орындалу сапасы да co-teaching қолданылған сабақтарда анағұрлым жоғары болды. Дәстүрлі әдісте тапсырмаларды дұрыс орындаған оқушылардың үлесі 55 % болса, бірлескен оқыту жағдайында ол 72 %-ға дейін артты. Қате орындаулардың үлесі 30 %-дан 22 %-ға азайды, ал мүлде орындай алмағандар саны 15 %-дан 6 %-ға дейін қысқарды (Кесте 2).

Кесте 2. Физикалық жаттығулардың орындалу дәлдігі (%)

Топ	Дұрыс орындады	Қателері бар	Орындамады
Дәстүрлі сабақтар	55 %	30 %	15 %
Co-teaching сабақтары	72 %	22 %	6 %

Сауалнама қорытындылары да co-teaching әдісінің нәтижелілігін айқындады. Оқушылардың 81 %-ы сабақ мазмұнының түсініктірек болғанын, 87 %-ы мұғалімдердің қолдауы жеткілікті екенін білдірді. Сонымен бірге, 76 % оқушы өзін сенімді сезінгенін, ал 69 %-ы қиындықтарды оңай еңсергенін атап өтті (Сурет 2).



Сурет 2 - Сауалнама қорытындысы (% оң пікірлер)

Жалпы зерттеу нәтижелері co-teaching тәсілінің мүмкіндігі шектеулі балалардың сабаққа қатысуын күшейтуге, әлеуметтік қарым-қатынасын дамытуға және жаттығуларды орындау сапасын арттыруға ықпал ететінін көрсетті. Мұғалімдер бұл әдістің инклюзивті білім беру үдерісіндегі маңызын атап, оны мектеп тәжірибесінде кеңінен қолданудың қажеттілігін ерекше айқындады.

Талқылау. Зерттеу қорытындылары co-teaching (бірлескен оқыту) әдісінің дене шынықтыру сабақтарында мүмкіндігі шектеулі балалар үшін тиімді екенін көрсетті. Мұндай нәтижелер халықаралық және қазақстандық зерттеушілердің еңбектерінде келтірілген деректермен үйлеседі. Алынған нәтижелер co-teaching үлгісін енгізу оқушылардың сабаққа қатысу деңгейін едәуір көтеретінін айғақтайды. Бұл Friend M., Cook L. еңбектеріндегі тұжырымдармен сәйкес келеді, онда бірлескен оқыту тәсілі оқушылардың сабақтағы белсенділігін арттыруға ықпал ететіні айтылған. Сондай-ақ Murawski W. W. бастауыш сыныптардағы тәжірибесін зерделей отырып, бұл әдістің оқушылардың әлеуметтік бейімделуіне оң әсер ететінін көрсеткен.

Зерттеу нәтижелерінің ішінде ерекше атап өтілетіні – оқушылардың өзара ынтымақтастығының жоғарылауы. Бұл Scruggs T. E., Mastropieri M. A. еңбектеріндегі мәліметтермен үндес, онда мұғалімдердің бірлескен әрекеті оқушылардың оқу жетістіктерін ғана емес, сонымен қатар тұлғааралық байланыстарын да күшейтетіні көрсетілген. Физикалық жаттығуларды орындау сапасының артуы co-teaching әдісінің қосымша тиімділігін көрсетеді. Бұл Magiera K., Zigmond N. зерттеуіндегі деректермен сәйкес келеді, онда бірлескен оқыту барысында мүмкіндігі шектеулі оқушылардың дағдыларды меңгеру деңгейі дәстүрлі тәсілдерге қарағанда жоғары болатыны дәлелденген. Сауалнама қорытындылары оқушылардың жеке пікірлерін де көрсетті. Көпшілігі сабақ мазмұнының айқын болғанын және мұғалім тарапынан жеткілікті қолдау алғанын атап өтті. Бұл Sharma U., Salend S. еңбектерінде де расталған, онда инклюзивті білім беру тиімділігі мұғалімдердің көзқарасы мен кәсіби даярлық деңгейімен байланысты екені дәлелденген.

Қазақстан жағдайында co-teaching әдісін қолданудың маңызы ерекше. Құдайбергенова К. мен Сейсенова А. еңбектерінде мұғалімдердің кәсіби дайындығы мен педагогикалық ынтымақтастықты дамыту инклюзивті білім беру саясатының тиімді жүзеге асуына тікелей ықпал ететіні атап өтілген. Зерттеу барысында бірқатар шектеулер де анықталды. Біріншіден, қатысушылар санының аздығы (32 оқушы) нәтижелерді жалпылауға белгілі бір шектеу қояды. Екіншіден, мәліметтер бір ғана оқу кезеңінде жиналғандықтан, алынған нәтижелердің ұзақ мерзімді тұрақтылығын бағалау мүмкін болмады. Үшіншіден, зерттеу тек дене шынықтыру сабағымен шектеліп, өзге пәндерде co-teaching әдісінің ықпалы қарастырылмады.

Сонымен қатар, зерттеу қорытындылары co-teaching әдісін инклюзивті білім беру тәжірибесінде кеңінен қолданудың маңыздылығын айқындайды. Әдіс оқушылардың

академиялық жетістіктерін арттырумен қатар, әлеуметтік бейімделуін, өзіндік сенімділігін және қарым-қатынас дағдыларын дамытуға ықпал ететіні анықталды.

Қорытынды. Әдебиетке жүргізілген талдау мен тәжірибелік зерттеу нәтижелері бірлесіп оқыту (co-teaching) әдісінің инклюзивті білім беру жағдайында әдістемелік қана емес, сонымен қатар психологиялық тұрғыдан да жоғары тиімді тәжірибе екенін дәлелдеді. Пән мұғалімі мен арнайы білім беру маманы арасындағы міндеттерді нақты бөлу, әртүрлі ұйымдастырушылық форматтарды (топ/станция/параллель) пайдалану және бірлескен іс-шараларға баса назар аудару мүмкіндігі шектеулі оқушылардың білім беру үдерісіне толыққанды қатысуына, өздерін қауіпсіз әрі қабылданған ортада сезінуіне мүмкіндік береді. Бұл олардың эмоционалдық тұрақтылығын арттырып, әлеуметтік оқшаулану деңгейін төмендетуге ықпал етеді. Мектеп тәжірибесінде co-teaching тәсілінің негізгі оқу бағдарламасын түбегейлі өзгертпей немесе қосымша материалдық ресурстарды қажет етпей жүзеге асырылуы оның практикалық құндылығын көрсетті.

Сонымен қатар co-teaching тәсілі оқушылардың жеке психологиялық ерекшеліктерін ескеруге, олардың эмоционалдық жағдайын бақылауға және қажетті қолдауды дер кезінде көрсетуге жағдай жасайды. Арнайы педагог пен дене шынықтыру мұғалімінің үйлесімді әрекеті әр баланың әлеуетін ашуға, ішкі мотивациясын күшейтуге және әлеуметтік бейімделуін жақсартуға ықпал етеді. Осы тұрғыдан алғанда, бірлескен оқыту инклюзивті ортадағы психологиялық қолдаудың тиімді механизмі ретінде қарастырылуы мүмкін.

Қорытындылай келе, co-teaching әдісі мүмкіндігі шектеулі балалардың физикалық дамуымен қатар, олардың психологиялық ерекшелігін, өзіндік сенімділігін, әлеуметтік бейімделуін және тұлғалық дамуын қолдайтын тиімді технология екені анықталды. Алынған нәтижелер инклюзивті мектеп тәжірибесінде бірлескен оқытуды жүйелі түрде енгізудің маңыздылығын және оның білім беру сапасын арттырудағы психологиялық-педагогикалық әлеуетінің жоғары екенін растайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Әділетті Қазақстан: заң мен тәртіп, экономикалық өсім, қоғамдық оптимизм» атты Қазақстан халқына Жолдауы. — [Электрондық ресурс]. — Қол жеткізу режимі: <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-spravedlivyy-kazahstan-zakon-i-poryadok-ekonomicheskiy-rost-obshchestvennyy-optimizm-285014>
2. Ерсұлтанова А., Карелхан Н. Инклюзивті білім беруде scratch – программалау ортасын жобаға бағытталған оқыту практикасында қолданудың ерекшеліктері. - Педагогикалық ғылымдар сериясы. №3 (80) 2024. – Б. 114-124.
3. Дене шынықтыру және спорт туралы Қазақстан Республикасының 2014 жылғы 3 шілдедегі № 228 қаулысы. [Эл. ресурс]. - Қол жеткізу режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1400000228>.
4. Friend M., Cook L. Interactions: Collaboration skills for school professionals. – Boston: Pearson Higher Ed., 2016. – 320 p. https://www.researchgate.net/publication/268075947_Interactions_Collaboration_Skills_for_School_Professionals
5. Murawski W. W. Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work! – Thousand Oaks: Corwin Press, 2010. – 200 p. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452219332>
6. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 176 p. https://www.researchgate.net/publication/273575922_Vygotsky_Lev
7. Байменова Б.С., Онгенбаева Ж.Ж., Абрамкина О.А., Кударова Н.А. Инклюзивті білім беруді дамытудың иетел және отандық тәжірибесі - Gumilyov Journal of Pedagogy №1(150) 2025. – Б. 138-148.
8. Сатова А.К., Төлеубаева А.А. Особенности групповой работы логопеда и педагогов в условиях инклюзивного образования. - Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика». №2 (73) 2023. – С. 44-48.
9. Алимқұлова Ж. Инклюзивті білім беруде дене шынықтыру сабақтарын ұйымдастыру ерекшеліктері // Білім берудегі инновациялар журналы. – 2021. – Т.3, №15. – Б. 45–52.

10. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – 2007 жылғы (өзгерістерімен және толықтыруларымен 2023 жылғы). — [Электрондық ресурс]. — Қол жеткізу режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V09TH000166>
11. Scruggs T. E., Mastropieri M. A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research / Council for Exceptional al Children. – 2007. – Vol.73, – No.4. – P. 392–416.
12. Cook L., Friend M. The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities / Journal of Educational and Psychological Consultation. – 2010. – Vol.20, – No.1. – P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
13. Magiera K., Zigmund N. Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities? // Learning Disabilities Research & Practice. – 2005. – Vol. 20, – No. 2. – P. 79–85. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x>
14. Құдайбергенова К. Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің кәсіби даярлығы // Қазақстан педагогикалық журналы. – 2019. – Т.4, №22. – Б. 15–21.
15. Сейсенова А. Инклюзивті сыныптағы әлеуметтік бейімделу және co-teaching әдісі // Білім берудегі инновациялар. – 2022. – Т.3, №18. – Б. 33–40.
16. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy / British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37, No. 5. – P. 813–828. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
17. Sharma U., Salend S. Teaching students with disabilities in inclusive classrooms: A review of effective strategies / Review of Educational Research. – 2016. – Vol. 86, – No. 2. – P. 403–431.
18. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. – London: Routledge, 2009. – 378 p.

References

1. Memleket bassysy Qasym-Jomart Toqaevtyñ «Ädiletli Qazaqstan: zañ men tärtip, ekonomikalyq ösim, qoғamdyq optimizm» atty Qazaqstan halqyna Joldaуy. – [Elektrondyq resurs]. – Qol jetkizu rejimi: <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-spravedlivyy-kazahstan-zakon-i-poryadok-ekonomicheskiiy-rost-obshchestvennyy-optimizm-285014> (in Kazakh).
2. Ersultanova A, Karelhan N. Іnklüzivті bilim berude scratch – programalau ortasyn jobaға baғytalған оqytu praktikasynda qoldanudyñ ereқselikleri. - Pedagogikalyq ğvlymdar seriesy. №3 (80) 2024. – B. 114-124. (in Kazakh).
3. Dene шынықтыру және sport туралы Qazaqstan Respublikasynyñ 2014 jylǵy 3 şildedegі № 228 qaulysy. — [Elektrondyq resurs]. – Qol jetkizu rejimi: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1400000228>.
4. Friend M., Cook L. Interactions: Collaboration skills for school professionals. – Boston: Pearson Higher Ed., 2016. – 320 [https://www.researchgate.net/publication/268075947 Interactions Collaboration Skills for School Professionals](https://www.researchgate.net/publication/268075947_Interactions_Collaboration_Skills_for_School_Professionals) (in Kazakh).
5. Murawski W. W. Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work! – Thousand Oaks: Corwin Press, 2010. – 200 p. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452219332>
6. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 176 p. [https://www.researchgate.net/publication/273575922 Vygotsky Lev](https://www.researchgate.net/publication/273575922_Vygotsky_Lev)
7. Baimenova B.S, Ongenbaeva J.J, Abramkina O.A, Kudaraova N.A. Іnklüzivті bilim berudi damytudyñ şetel және otandyq täjiribesі - Gumilyov Journal of Pedagogy №1(150) 2025. – B. 138-148. (in Kazakh).
8. Satova A.K, Töleubaeva A.A. Osobenosti grupovoi raboty logopeda i pedagogov v usloviah inklüzivnogo obrazovania. - Vestnik KazNPU im. Abaia, seria «Spesiálnaia pedagogika». №2 (73) 2023. – S.44-48. (in Russian).
9. Alimqulova J. Іnklüzivті bilim berude dene шынықтыру sabaqtaryn üiymdastyru ereқselikleri // Bilim berudegi innovasialar jurnaly. – 2021. – Т.3, №15. – Б. 45–52. (in Kazakh).
10. Qazaqstan Respublikasynyñ «Bilim turaly» Zañy. – 2007 jylǵy (özgeristerimen және tolyqtyrularymen 2023 jylǵy). — [Elektrondyq resurs]. — Qol jetkizu rejimi: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V09TH000166> (in Kazakh).
11. Scruggs T. E., Mastropieri M. A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research / Council for Exceptional al Children. – 2007. – Vol.73, – No.4. – P. 392–416.
12. Cook L., Friend M. The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities / Journal of Educational and Psychological Consultation. – 2010. – Vol.20, – No.1. – P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>

13. Magiera K., Zigmond N. Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities? // *Learning Disabilities Research & Practice*. – 2005. – Vol. 20, – No. 2. – P. 79–85. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x>
14. Qūdaibergenova K. *İnklizivti bilim beru jaǵdaiynda pedagogterdiń kásibi daiarlyǵy* // *Qazaqstan pedagogikalyq jurnaly*. – 2019. – T.4, №22. – B. 15–21. (in Kazakh).
15. Seisenova A. *İnklizivti synypaǵy áleumettik beıımdelu jáne co-teaching ádisi* // *Bilim berudegi innovasiyalar*. – 2022. – T.3, №18. – B. 33–40. (in Kazakh).
16. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy / *British Educational Research Journal*. – 2011. – Vol. 37, No. 5. – P. 813–828. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
17. Sharma U., Salend S. Teaching students with disabilities in inclusive classrooms: A review of effective strategies / *Review of Educational Research*. – 2016. – Vol. 86, – No. 2. – P. 403–431.
18. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. – London: Routledge, 2009. – 378 p.

Авторлар туралы мәліметтер:

Ислямов Б.Б. – хат-хабар авторы, докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: berikislyamov@gmail.com

Байғалиев Ә.М. – аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: adil_inju@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3486-2667>

Оспанкулов Е.Е. – PhD, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: ernar_erke@mail.ru

Утегенов Е.Қ. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан. E-mail: e.utegenovv@gmail.com

Өмірбек С.Ж. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор м.а., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: saltanatomirbek5@gmail.com

Сведения об авторах:

Ислямов Б.Б. – автор для корреспонденции, докторант Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: berikislyamov@gmail.com

Байғалиев А.М. – старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: adil_inju@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3486-2667>

Оспанкулов Е.Е. – PhD, ассоциированный профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: ernar_erke@mail.ru

Утегенов Е.К. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Жетысуского университета имени И. Жансугурова, г. Талдықорған, Казахстан. E-mail: e.utegenovv@gmail.com

Омирбек С.Ж. – кандидат психологических наук, и.о. ассоциированного профессора Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан. E-mail: saltanatomirbek5@gmail.com

Information about the Authors

Islyamov B.B. – Corresponding Author, Doctoral Student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: berikislyamov@gmail.com

Baigaliev A.M. – Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: adil_inju@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3486-2667>

Ospankulov E.E. – PhD, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: ernar_erke@mail.ru

Utegenov Y.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, I. Zhansugurov Zhetysu University, Talldykorgan, Kazakhstan. E-mail: e.utegenovv@gmail.com

Omirebek S.Zh. – Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: saltanatomirbek5@gmail.com

Урматова Т.К. , *¹ Султанова К.А. , ¹Есенова С.Р. , ¹Сулейменова А.А. ,
²Әбдез А.Ә. 

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

²Орталық Азия инновациялық университеті (Шымкент қ., Қазақстан)

*Kamila.sultanova19@mail.ru

Цифрландыру жағдайында бастауыш сынып оқушыларының жаңа оқыту формаларына психологиялық бейімделуі

Аңдатпа

Қазіргі білім беру жүйесінің цифрландырылуы жағдайында бастауыш сынып оқушыларының жаңа оқыту формаларына психологиялық бейімделуі өзекті ғылыми мәселе болып табылады. Қашықтықтан және аралас оқыту жағдайында оқу әрекетінің құрылымы, танымдық жүктеме және әлеуметтік өзара әрекеттесу ерекшеліктері өзгереді, бұл оқушылардың эмоционалдық жағдайына, оқу мотивациясына және мінез-құлқына әсер етеді. Зерттеудің мақсаты – бастауыш сынып оқушыларының цифрлық білім беру ортасына психологиялық бейімделу ерекшеліктерін анықтау және оған әсер ететін факторларды айқындау. Зерттеу барысында психодиагностикалық әдістер (Филлипстің мектептік мазасыздық шкаласы, Н.Г. Лусканованың оқу мотивациясын анықтау әдістемесі), сауалнама, бақылау және статистикалық талдау (Пирсон корреляциясы, Студенттің t-критерийі) қолданылды. Зерттеу базасы – 2–4 сынып оқушылары (n=86). Цифрлық сауаттылық пен оқу мотивациясы арасында статистикалық маңызды байланыс анықталды ($r=0,61$; $p<0,05$), бұл мотивацияның бастауыш сынып оқушыларының цифрлық оқыту формаларына сәтті психологиялық бейімделу процесінде делдал рөлін атқаратынын көрсетеді. Цифрлық білім беру жағдайында жүргізілген зерттеу нәтижелері көрсеткендей, цифрлық сауаттылық пен оқу мотивациясы арасында оң байланыс бар, бұл бастауыш сынып оқушыларының цифрлық оқыту формаларына сәтті психологиялық бейімделуінде мотивацияның маңызды рөл атқаратынын айқындайды. Зерттеу қорытындысы бойынша, цифрлық оқыту жағдайында оқушыларға жүйелі психолого-педагогикалық қолдау көрсету қажеттігі анықталды.

Түйін сөздер: психологиялық бейімделу, бастауыш сынып, цифрландыру, оқу мотивациясы, мазасыздық, цифрлық сауаттылық, өзін-өзі реттеу.

¹ Урматова Т.К., *¹ Султанова К.А., ¹Есенова С.Р., ¹Сулейменова А.А., ²Әбдез А.Ә.

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

²Центрально-Азиатского инновационного университет (г. Шымкент, Казахстан)²

*Kamila.sultanova19@mail.ru

Психологическая адаптация младших школьников к новым формам обучения в условиях цифровизации

Аннотация

В условиях цифровизации образования проблема психологической адаптации младших школьников к новым формам обучения приобретает особую научную значимость. Переход к дистанционному и смешанному обучению сопровождается изменением структуры учебной деятельности, когнитивной нагрузки и характера социального взаимодействия, что оказывает влияние на эмоциональное состояние, учебную мотивацию и поведение учащихся. Цель исследования – выявить особенности психологической адаптации младших школьников к

цифровой образовательной среде и определить факторы, влияющие на ее успешность. В исследовании использовались психодиагностические методики (шкала школьной тревожности Филлипса, методика учебной мотивации Н.Г. Лускановой), анкетирование, наблюдение и статистический анализ (корреляция Пирсона, t-критерий Стьюдента). В исследовании приняли участие учащиеся 2–4 классов ($n=86$). Результаты показали, что у 38% учащихся наблюдается высокий уровень тревожности. Установлена статистически значимая взаимосвязь между цифровой грамотностью и учебной мотивацией ($r=0,61$; $p<0,05$), что подчеркивает важность мотивации как посредника в процессе успешной психологической адаптации младших школьников к цифровым формам обучения. Результаты исследования показывают наличие положительной взаимосвязи между цифровой грамотностью и учебной мотивацией, что подчеркивает важность мотивации как посредника в процессе успешной психологической адаптации младших школьников к цифровым формам обучения. Сделан вывод о необходимости системного психолого-педагогического сопровождения учащихся в условиях цифрового обучения.

Ключевые слова: психологическая адаптация, младшие школьники, цифровизация, учебная мотивация, тревожность, цифровая грамотность, саморегуляция.

Urmatova T.K.¹, Sultanova K.A.*¹, Yessenova S.R.¹, Suleimenova A.A.¹, Abdez A.A.²
M. Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan)¹
Central Asian Innovation University (Shymkent, Kazakhstan)²
*Kamila.sultanova19@mail.ru

Psychological adaptation of primary school students to new forms of education in the context of digitalization

Abstract

In the context of digitalization of education, the problem of psychological adaptation of primary school students to new forms of learning becomes increasingly important. The transition to distance and blended learning changes the structure of learning activity, cognitive load, and social interaction, affecting students' emotional state, motivation, and behavior. The aim of the study is to identify the characteristics of psychological adaptation of primary school students to the digital learning environment and to determine the factors influencing this process. The study used psychodiagnostic methods (Phillips' School Anxiety Scale, Luskanova's learning motivation method), questionnaires, observation, and statistical analysis (Pearson correlation, Student's t-test). The sample included students in grades 2–4 ($n=86$). A statistically significant correlation was found between digital literacy and learning motivation ($r=0,61$; $p<0,05$), highlighting the importance of motivation as a mediator in the process of successful psychological adaptation of primary school students to digital forms of learning. The study results indicate a positive relationship between digital literacy and learning motivation, highlighting the importance of motivation as a mediator in the successful psychological adaptation of primary school students to digital learning formats. It is concluded that systematic psychological and pedagogical support is necessary in digital learning environments.

Keywords: psychological adaptation, digitalization, motivation, anxiety, digital literacy, self-regulation.

Кіріспе Білім берудің қазіргі заманғы цифрлық трансформация процестері оқу мазмұнында, формалары мен әдістерінде сапалық өзгерістерді талап етеді. Цифрлық білім беру технологияларын оқу процесіне интеграциялау тек оқытудың ұйымдастырушылық аспектілерін ғана емес, сонымен қатар білімді меңгеру психологиялық механизмдерін, әрекеттің реттелуін және оқушылар арасындағы өзара әрекеттестікті трансформациялауға әкеледі. Тақырыптың өзектілігі Қазақстан Республикасының ұлттық нормативтік актілерімен,

атап айтқанда «Білім туралы» Заңымен расталады, ол білім беру жүйесін оқушылардың барлық білім беру кезеңдерінде цифрлық құзыреттерді енгізуге бағыттайды [1].

Бұл мәселенің маңызы бастауыш мектеп жасында ерекше артады, өйткені бұл жас оқу қызметін, еріктілікті және өзін-өзі реттеуді қалыптастырудың сезімтал кезеңі ретінде қарастырылады. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясына сәйкес, баланың дамуы әлеуметтік даму жағдайымен анықталады, ал цифрландыру жағдайында бұл жағдай жаңа сипатқа ие болады [2]. Ал А.Н. Леонтьевтің қызметтік тәсілі аясында әрекет жағдайының өзгеруі психикалық процестерді қайта құруға әкелетінін атап өту маңызды [3].

Қазіргі заманғы шетелдік зерттеулерді талдау цифрлық білім беру ортасының баланың дамуына амбивалентті әсер ететінін көрсетеді: бір жағынан, ол когнитивтік мүмкіндіктерді кеңейтуге ықпал етеді, ал екінші жағынан – когнитивтік жүктемені арттырып, мазасыздану деңгейін жоғарылатып, назардың тұрақтылығын төмендетуі мүмкін [5-8]. Білімді цифрландыруға арналған зерттеулер саны көп болуына қарамастан, бастауыш сынып оқушыларының жаңа оқыту формаларына психологиялық бейімделу мәселесі әлі де толық зерттелмеген, әсіресе Қазақстанның білім беру тәжірибесі контекстінде.

Зерттеудің мақсаты – бастауыш сынып оқушыларының цифрлық білім беру ортасына психологиялық бейімделу ерекшеліктерін анықтау және оның тиімділігіне әсер ететін факторларды айқындау.

Қазіргі шетелдік зерттеулер цифрлық білім беру ортасын цифрландыру тек білім беру мүмкіндіктерін кеңейтуге ғана емес, сонымен қатар жаңа психологиялық қауіп-қатерлердің пайда болуына да әкелетінін көрсетеді. Мысалы, зерттеулерде экрандық өзара әрекеттесу уақытын арттыру және әріптестерімен тікелей қарым-қатынастың азаюымен байланысты бастауыш сынып оқушыларының мазасыздану деңгейінің өсуі атап өтілген (Holloway, Green & Stevenson, 2023) [9].

Сонымен қатар, Computers & Education, Education and Information Technologies журналдарында жарияланған зерттеулер мен Zou (2025) деректері көрсеткендей, бейімделудің сәттілігі оқушылардың өзін-өзі реттеу және цифрлық құзыреттіліктің қалыптасу деңгейіне тікелей байланысты [10].

Бірқатар зерттеулерде цифрлық білім беру ортасы оқушылардың оқу белсенділігін арттыру факторларының бірі ретінде қарастырылуы мүмкін екендігі, егер оқушылардың цифрлық ресурстармен өзара әрекеттестігі дұрыс ұйымдастырылса, атап көрсетілген. Bond (2020) зерттеулері цифрлық технологияларды қолдану оқушылардың оқу процесіне белсенді қатысуын арттыра алатынын, бірақ бұл үшін мотивациялық және эмоционалды қолдаудың қажеттілігін дәлелдейді. Сонымен қатар, Livingstone (2020) зерттеулері цифрлық ортаның тек когнитивтік процестерге ғана емес, баланың эмоционалды әл-ауқатына және әлеуметтік дағдыларына да әсер ететінін көрсетеді, бұл бастауыш сынып оқушыларына психолого-педагогикалық кешенді қолдауды қажет етеді.

Қазақстанның білім беру тәжірибесі контекстінде оқушылардың цифрлық трансформацияға психологиялық дайындылығына арналған зерттеулер маңызды, онда бастауыш сынып оқушыларының бейімделу механизмдерінің жеткіліксіз қалыптасуы, әсіресе қашықтан оқытуға кенеттен көшу жағдайында байқалады. Цифрлық білім беру ортасының әсері Қазақстан авторларының мектептерде SMART-технологияларды және цифрлық тәсілдерді дамытуға арналған зерттеулерінде де көрініс тапқан, бұл оқушылардың мотивациясына және дайындық деңгейіне әсер етеді [11, 12].

Қазақстандық зерттеулерде білім беруді цифрландыру жаңа оқыту формаларына оқушылардың дайындық деңгейінің біркелкі еместігімен қатар жүреді, бұл олардың эмоционалды күйіне және оқу жетістіктеріне әсер ететіндігі атап көрсетілген. Зерттеудің теориялық негізі ретінде мәдени-тарихи даму теориясының, қызметтік тәсілдің, сондай-ақ өзін-өзі реттейтін оқытуды қарастыратын концепцияның тұжырымдары алынды, ол оқушыны білім беру процесінің белсенді субъектісі ретінде қарастырады [13].

Материалдар мен әдістер Эмпирикалық зерттеу Шымкет қаласы, №132 жалпы білім беретін мектеп базасында жүргізілді. Таңдамалы топқа 2–4 сынып оқушылары (жас шамасы 7–10, $n=86$) кірді. Зерттеудің негізгі әдістері ретінде оқушылардың эмоционалды күйі мен оқу мотивациясын бағалауға бағытталған стандартизацияланған психодиагностикалық әдістемелер қолданылды. Мектептегі мазасыздық деңгейі Филлипс әдістемесін қолдану арқылы анықталды, ол оқу жағдайындағы эмоционалды реакциялардың ерекшеліктерін көрсетуге мүмкіндік береді. Оқу мотивациясын диагностикалау үшін Н.Г. Лусканованың әдістемесі қолданылды. Сонымен қатар, оқушылардың цифрлық білім беру ортасымен өзара әрекеттесу ерекшеліктерін анықтауға бағытталған сауалнама және бақылау әдістері қолданылды. Деректерді өңдеу математикалық статистика әдістерін қолдану арқылы жүргізілді, оның ішінде Пирсон корреляция коэффициенті мен Стьюденттің t -критерийін есептеу, бұл зерттелген көрсеткіштер арасындағы статистикалық мәнді байланыстарды анықтауға мүмкіндік берді.

Нәтижелер және оларды талқылау Жүргізілген зерттеу бастауыш мектеп оқушыларының цифрлық оқыту формаларына психологиялық бейімделуінің ерекшеліктерін анықтауға және осы процеске әсер ететін негізгі факторларды сипаттауға мүмкіндік берді. Цифрлық білім беру ортасының қарқынды дамуы оқушылардың оқу іс-әрекетіне ғана емес, олардың эмоционалды жай-күйіне, қарым-қатынас жасау ерекшеліктеріне және оқу мотивациясына да ықпал етеді. Сондықтан цифрлық ортаға бейімделу барысында туындайтын психологиялық қиындықтарды зерттеу өзекті ғылыми және практикалық маңызға ие. Зерттеу аясында ең алдымен оқушылардың эмоционалды жағдайын сипаттайтын маңызды көрсеткіштердің бірі – мектептегі мазасыздану деңгейі талданды. Мазасыздану баланың оқу процесіне бейімделуінің тиімділігін, жаңа талаптарға икемделуін және оқу барысында кездесетін қиындықтарға реакциясын көрсететін маңызды психологиялық индикатор болып табылады. Осыған байланысты зерттеу барысында мектептегі мазасыздану деңгейінің таралу ерекшеліктері анықталды. Алынған нәтижелер 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1 – Мектептегі мазасыздану деңгейінің стандартты ауытқуларын ескере отырып таралуы

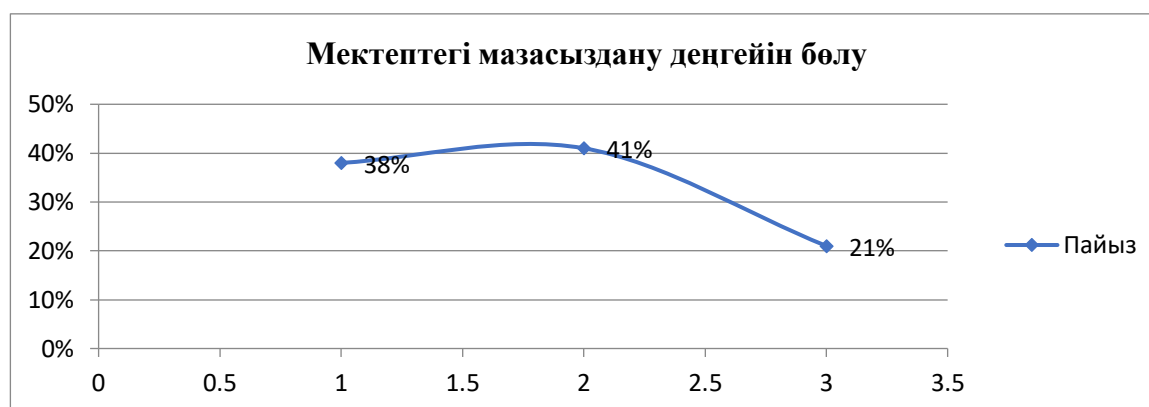
Мазасыздану деңгейі	Саны (n)	%	Орташа мән (M)	Стандартты ауытқу (SD)
Жоғары	33	38%	7,8	1,2
Орташа	35	41%	5,4	1,0
Төмен	18	21%	3,1	0,8

Кестеде көрсетілген нәтижелерге сәйкес, зерттеуге қатысқан оқушылардың 38%-ында мектептегі мазасызданудың жоғары деңгейі анықталды. Бұл көрсеткіш оқушылардың едәуір бөлігінің цифрлық оқыту жағдайында эмоционалды қолайсыздықты, оқу тапсырмаларын орындау барысында сенімсіздікті және оқу жетістіктеріне қатысты алаңдаушылықты сезінетіндігін көрсетеді. Сонымен қатар жоғары мазасыздану деңгейі цифрлық технологияларды пайдалану кезінде туындайтын қиындықтармен, мұғаліммен тікелей қарым-қатынастың шектелуімен және оқу процесіндегі өзіндік бақылау талаптарының артуымен байланысты болуы мүмкін. Орташа деңгейдегі мазасыздану 41% оқушыда байқалды. Бұл топтағы балалар жалпы алғанда оқу жағдайына бейімделгенімен, белгілі бір оқу тапсырмалары немесе бағалау жағдайларында эмоционалды кернеуді сезінуі мүмкін. Сондықтан бұл санаттағы оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету, цифрлық құралдарды пайдалану дағдыларын жетілдіру және оқу мотивациясын нығайту маңызды болып табылады. Зерттеу нәтижелері бойынша оқушылардың тек 21%-ында мазасызданудың төмен деңгейі анықталды. Мұндай оқушылар цифрлық білім беру ортасының талаптарына салыстырмалы түрде жеңіл бейімделеді, жаңа технологияларды қолдануға оң көзқарас танытады және оқу процесінде өздерін сенімді сезінеді. Олардың эмоционалды тұрақтылығы мен оқу әрекетін тиімді ұйымдастыру

кабілеті цифрлық оқыту жағдайында табысты бейімделудің маңызды алғышарттары ретінде қарастырылуы мүмкін. Орташа мәндер мен стандартты ауытқу көрсеткіштері де топтар арасындағы айырмашылықтардың айқын екендігін көрсетеді. Жоғары мазасыздану тобы үшін орташа мәннің 7,8 баллды құрауы эмоционалдық кернеудің тұрақты сипатқа ие екенін білдіреді. Ал төмен мазасыздану деңгейіндегі оқушылардың орташа көрсеткіші 3,1 балл болып, олардың психологиялық жай-күйінің қолайлы екендігін дәлелдейді.

Алынған нәтижелер цифрлық білім беру ортасына бейімделу процесінде эмоционалдық факторлардың маңызды рөл атқаратынын көрсетеді. Бұл деректер басқа зерттеулердің нәтижелерімен де сәйкес келеді. Атап айтқанда, өзін-өзі реттелетін оқытуға арналған зерттеулерде оқушылардың өзіндік бақылау деңгейі мен цифрлық білім беру ортасына сәтті бейімделуі арасында оң байланыс бар екендігі анықталған [14]. Зерттеушілердің пікірінше, оқу әрекетін өздігінен жоспарлау, уақытты тиімді ұйымдастыру және оқу нәтижелерін бақылау дағдылары қалыптасқан оқушылар цифрлық ортадағы өзгерістерге анағұрлым тез бейімделеді және мазасызданудың төмен деңгейін көрсетеді.

Осылайша, алынған нәтижелер бастауыш мектеп оқушыларының цифрлық білім беру ортасына бейімделуінде эмоционалдық жай-күйдің шешуші факторлардың бірі екенін дәлелдейді. Сондықтан білім беру ұйымдарында оқушылардың психологиялық әл-ауқатын қолдауға, мектептегі мазасыздану деңгейін төмендетуге және цифрлық оқыту жағдайында бейімделу ресурстарын дамытуға бағытталған арнайы психологиялық-педагогикалық бағдарламаларды әзірлеу қажеттілігі туындайды. Алынған нәтижелердің көрнекі көрінісі 1-суретте ұсынылған.



Сурет 1. Оқушылардың мектептік мазасыздану деңгейінің таралуы

Келесі талдау оқу мотивациясының деңгейін зерттеуге бағытталған, ол бейімделудің табыстылығының негізгі көрсеткіші ретінде қарастырылады. Нәтижелер 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2 – Цифрлық сауаттылықты ескере отырып, оқу мотивациясының деңгейі

Деңгейі	%	Орташа балл	Жоғары цифрлық сауаттылық (%)	Төмен цифрлық сауаттылық (%)
Жоғары	31%	8,1	72%	28%
Орташа	46%	6,3	55%	45%
Төмен	23%	4,2	34%	66%

2-кестеден көрініп тұрғандай, орташа деңгейдегі мотивация басым (46%), бұл оқу қызметіне тұрақты, алайда жеткілікті айқын емес қызығушылықтың болуын көрсетеді. Кестедегі мәліметтер цифрлық сауаттылықтың мотивация деңгейіне әсер ететінін көрсетеді, ал мотивация табысты бейімделудің маңызды факторы болып табылады. Арнайы назар

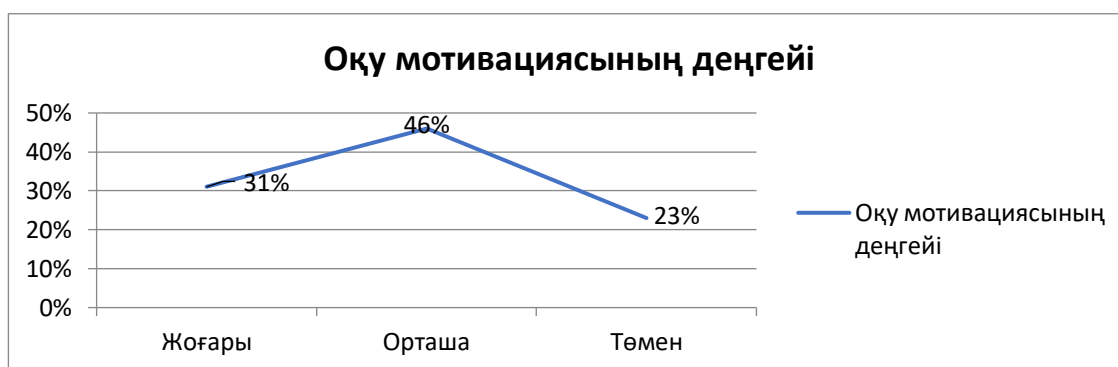
психологиялық бейімделудің негізгі көрсеткіштері арасындағы өзара байланыстарды анықтауға аударылды: цифрлық сауаттылық деңгейі, оқу мотивациясы және мазасыздану. Корреляциялық талдау нәтижелері 3-кестеде көрсетілген.

Кесте 3 – Мазасыздану, мотивация және цифрлық сауаттылық арасындағы корреляциялар

Көрсеткіш	Мазасыздану	Мотивация	Цифрлық сауаттылық
Мазасыздану	1	-0,52	-0,48
Мотивация	-0,52	1	0,61
Цифрлық сауаттылық	-0,48	0,61	1

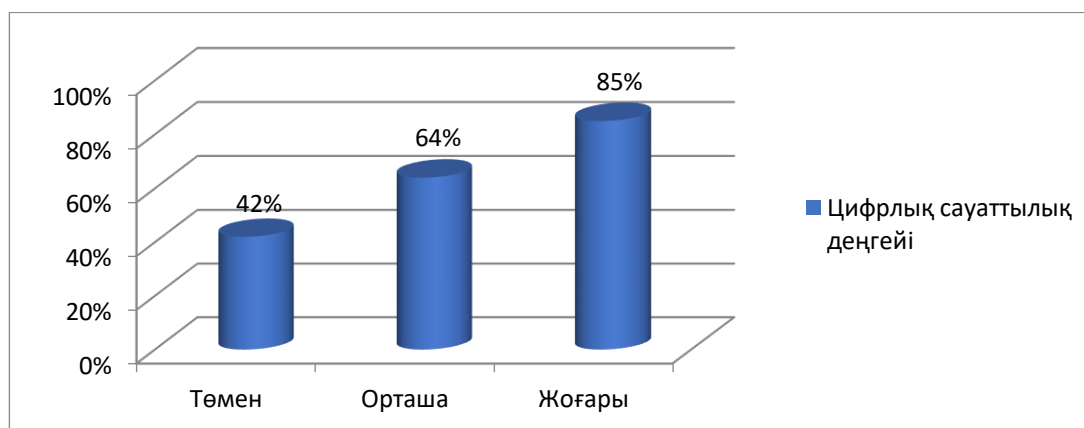
Корреляциялық коэффициенттер мотивацияның табысты бейімделудің делдалдық қызметін атқаратынын және цифрлық сауаттылық оның деңгейін арттыруға ықпал ететінін растайды. Барлық мәндер $p < 0,05$ деңгейінде статистикалық маңызды болып табылады, бұл алынған деректердің сенімділігін көрсетеді.

Нәтижелер 2-суретте көрсетілген.



2-сурет. Оқушылардың оқу мотивациясының деңгейі

Арнайы назар психологиялық бейімделудің негізгі көрсеткіштері арасындағы өзара байланыстарға аударылды: цифрлық сауаттылық деңгейі, оқу мотивациясы және мазасыздану. Корреляциялық талдау цифрлық сауаттылық деңгейі мен оқу мотивациясы арасында статистикалық маңызды байланыс бар екенін көрсетті ($r=0,61$; $p < 0,05$), бұл мотивацияның оқушылардың жаңа оқыту формаларына табысты бейімделуіне ықпал ететін маңызды фактор ретіндегі рөлін көрсетеді. Корреляциялық талдаудың нәтижелері 3-суретте көрсетілген.



Сурет 3. Цифрлық сауаттылық пен оқу мотивация арасындағы өзара байланыс

Қосымша талдау цифрлық сауаттылық деңгейінің оқушылардың мазасыздану деңгейіне әсерін анықтауға мүмкіндік берді. Нәтижелер 4-суретте көрсетілген.



Сурет 4. Цифрлық сауаттылық деңгейінің оқушылардың мазасыздану деңгейіне әсері

Салыстырмалы талдау көрсеткендей, жоғары цифрлық сауаттылыққа ие оқушылар төмен цифрлық сауаттылықтағы топпен салыстырғанда мазасыздану деңгейі 23% төмен болып, бұл фактордың табысты бейімделуге маңыздылығын растайды. Алынған нәтижелерді халықаралық және отандық зерттеулер деректерімен салыстыру арқылы цифрландыру жағдайындағы кіші мектеп жасындағы оқушылардың психологиялық бейімделуінің жалпы заңдылықтарын анықтауға болады. Мысалы, В.К. Игнатович пен В.С. Игоница (2023) жұмысына сәйкес, жоғары мазасыздану деңгейі оқушылардың білім беру үдерісіндегі жеткіліксіз субъектілік позициясымен байланысты екендігі көрсетілген.

Халықаралық зерттеулерде де цифрлық білім беру ортасы дәстүрлі оқудан гөрі жоғары деңгейдегі өз-өзіне бақылауды талап ететіндігі көрсетілген, бұл біздің алынған нәтижелерді растайды. Айталық, өз-өзіне бақылау қабілеті дамыған оқушылар тұрақты бейімделу стратегияларын көрсетеді. Hattie (2018) жүргізген мета-талдау деректері бойынша, өз-өзіне бақылау деңгейі оқушылардың академиялық табыстылығының негізгі факторларының бірі болып табылады. Бұл нәтижелер Dhawan қорытындыларымен де сәйкес келеді, онда онлайн-оқыту жағдайында бейімделгіш стратегиялардың маңыздылығы атап көрсетілген. Сонымен қатар, цифрлық сауаттылық пен табысты бейімделу арасындағы анықталған өзара байланыс қазіргі заманғы зерттеулер нәтижелерімен сәйкес келеді, онда цифрлық компетенттік оқудың табыстылығын қамтамасыз ететін негізгі фактор ретінде қарастырылады.

Осылайша, алынған эмпирикалық деректер және оларды отандық және шетелдік зерттеулер нәтижелерімен салыстыру кіші мектеп жасындағы оқушылардың цифрлық оқыту формаларына бейімделу процесінің көпфакторлы екенін және когнитивтік, эмоционалдық және әлеуметтік жағдайлардың үйлесіміне байланысты екенін көрсетеді. Алынған нәтижелер OECD және UNESCO аналитикалық есептерінде ұсынылған білім берудің цифрлық трансформациясына қазіргі заманғы халықаралық тәсілдермен сәйкес келеді, онда оқушылардың бейімделгіштік және өз-өзіне реттеу дағдыларын дамыту қажеттілігіне баса назар аударылады [14-16].

Зерттеу нәтижелері кіші мектеп жасындағы оқушылардың цифрлық білім беру жағдайында психологиялық бейімделуін нақтылау мүмкіндігін береді. Атап айтқанда, анықталған жоғары мазасыздану деңгейі қазіргі заманғы зерттеулер нәтижелерімен сәйкес келеді, олар цифрлық білім беру ортасында эмоционалдық жүктеменің артуын көрсетеді.

Сонымен бірге, цифрлық сауаттылық пен бейімделу арасындағы орнатылған өзара

байланыстар өз-өзіне реттелетін оқу теориясының тұжырымдарын растайды, оған сәйкес оқудың табыстылығы оқушының өз бетімен бақылау және жоспарлау қабілетіне байланысты. Бейімделу процесінде мұғалім мен ата-ананың қолдауы маңызды рөл атқарады. Жүйелі көмек пен кері байланыс алатын оқушылар жоғары бейімделу деңгейін көрсетеді.

Қорытынды Зерттеудің ғылыми жаңалығы кіші мектеп жасындағы оқушылардың психологиялық бейімделуін цифрлық білім беру ортасына кешенді талдауында, эмоционалдық, когнитивтік және мінез-құлықтық факторлардың өзара байланысын ескеруінде, сондай-ақ цифрлық компетенттіліктің табысты бейімделудің алдын ала көрсеткіші ретіндегі рөлін эмпирикалық тұрғыда дәлелденген. Зерттеудің практикалық маңыздылығы алынған нәтижелерді психолого-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламаларын әзірлеуде қолдану мүмкіндігінде көрінеді. Бұл бағдарламалар мазасыздану деңгейін төмендетуге, оқу мотивациясын дамытуға және цифрлық оқыту жағдайында өз-өзін реттеу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған. Кіші мектеп жасындағы оқушылардың цифрлық оқыту формаларына психологиялық бейімделуі – эмоционалдық, когнитивтік және мінез-құлықтық компоненттерді қамтитын күрделі және көпқабатты процесс болып табылады. Зерттеу барысында оқушылардың айтарлықтай бөлігі жоғары мазасыздану деңгейін сезінетіндігі анықталды, бұл жаңа оқу әрекеттерін меңгеру қажеттілігімен байланысты. Сол уақытта табысты бейімделудің негізгі факторы цифрлық сауаттылық деңгейі мен өз-өзін реттеу дағдыларының қалыптасуы болып табылады. Алынған нәтижелер оқушыларға психолого-педагогикалық сүйемелдеудің маңыздылығын атап көрсетеді, ол мазасыздануды төмендетуге, мотивацияны дамытуға және бейімделгіш мінез-құлық стратегияларын қалыптастыруға бағытталған. Сонымен қатар, алынған нәтижелер OECD және UNESCO құжаттарында көрсетілген цифрлық білім беруді дамытуға халықаралық тәсілдермен сәйкес келеді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании». – Астана, 2023.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2019. – 352 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2020. – 304 с.
4. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. – London: Routledge, 2020. – 210 p.
5. Livingstone S. *Parenting for a Digital Future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. – Oxford: Oxford University Press, 2020. – 296 p.
6. Dhawan S. *Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis* // *Journal of Educational Technology Systems*. – 2020. – Vol. 49(1). – P. 5–22.
7. König J., Jäger-Biela D., Glutsch N. *Adapting to online teaching during COVID-19* // *European Journal of Teacher Education*. – 2020. – Vol. 43(4). – P. 608–622.
8. Bond M. *Facilitating student engagement through educational technology* // *Educational Technology Research and Development*. – 2020. – Vol. 68. – P. 1–26.
9. Holloway D., Green L., Stevenson K. *Digitally connected: The emotional world of children* // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2023. – Vol. 64(3). – P. 301–315.
10. Zou Y., Kuek F., Feng W., Cheng X. *Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration* // *Frontiers in Education*. – 2025. – Vol. 10. – Article 1562391. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1562391
11. Ignatovich V.K., Igonina V.S. *Взаимосвязь школьной тревожности и субъектности младших школьников в условиях цифровизации образования* // *Педагогика: история, перспективы*. – 2023. – Т. 6. – № 1–2. – С. 146–169.
12. Абылкасымова А., Ахмед-Заки Д., Жұмабай Н. *О развитии SMART технологии в цифровой образовательной среде Казахстана* // *Journal of Educational Sciences*. – 2024. – Т. 80. – № 3. – С. 4–22. – DOI: 10.26577/JES2024v80.i3.01.
13. Zimmerman B.J. *Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes* // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. – 2020. – P. 541–546.

14. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. – London: Routledge, 2018.
15. OECD. *Digital Education Outlook 2021*. – Paris: OECD Publishing, 2021.
16. UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. – Paris, 2022.

References:

1. *Law of the Republic of Kazakhstan "On Education"*. Astana, 2023.
2. Vygotsky L.S. *Myshlenie i rech'*. Moscow: Labirint, 2019. 352 p.
3. Leontiev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow: Akademiya, 2020. 304 p.
4. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Routledge, 2020. 210 p.
5. Livingstone S. *Parenting for a Digital Future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford: Oxford University Press, 2020. 296 p.
6. Dhawan S. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. Vol. 49(1). P. 5–22.
7. König J., Jäger-Biela D., Glutsch N. Adapting to online teaching during COVID-19. *European Journal of Teacher Education*. 2020. Vol. 43(4). P. 608–622.
8. Bond M. Facilitating student engagement through educational technology. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. P. 1–26.
9. Holloway D., Green L., Stevenson K. Digitally connected: The emotional world of children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2023. Vol. 64(3). P. 301–315.
10. Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10, Article 1562391. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1562391.
11. Ignatovich V.K., Igonina V.S. *Vzaimosvyaz' shkol'noy trevozhnosti i sub'ektnosti mladshikh shkol'nikov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya*. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2023. Vol. 6. No. 1–2. P. 146–169.
12. Abylkasymova A., Ahmed-Zaki D., Zhumabay N. Development of SMART technology in the digital educational environment of Kazakhstan. *Journal of Educational Sciences*. 2024. Vol. 80(3). DOI:10.26577/JES2024v80.i3.01.
13. Zimmerman B.J. Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2020. P. 541–546.
14. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2018.
15. OECD. *Digital Education Outlook 2021*. Paris: OECD Publishing, 2021.
16. UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris, 2022.

Авторлар туралы мәліметтер:

Урматова Т.К. – хат-хабар авторы, магистр, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Мектепке дейінгі және бастауыш оқыту теориясы мен әдістемесі» кафедрасының аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: ayshuak.temirkhan@mail.ru

Султанова К.А. – магистр, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: Kamila.sultanova19@mail.ru

Есенова С.Р. – магистр, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: sandugash-e@mail.ru

Сүлейменова Әлия Ануарбекқызы – психология ғылымдарының кандидаты, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: suleimenova68a@mail.ru

Әбдез Айгерім Әріпжанқызы – магистр, Орталық Азия инновациялық университетінің «Бастапқы әскери дайындық және дене шынықтыру» кафедрасының аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: abdez.aygerim@gmail.com

Сведения об авторах:

Урматова Т.К. – автор для корреспонденции, магистр, старший преподаватель кафедры «Теория и методика дошкольного и начального обучения» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: ayshuak.temirkhan@mail.ru

Султанова К.А. – магистр, старший преподаватель кафедры «Общая педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: Kamila.sultanova19@mail.ru

Есенова С.Р. – магистр, преподаватель кафедры «Общая педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: sandugash-e@mail.ru

Сулейменова Алия Ануарбековна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры «Общая педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: suleimenova68a@mail.ru

Абдез Айгерім Арипжановна – магистр, старший преподаватель кафедры «Начальная военная подготовка и физическая культура» Центрально-Азиатского инновационного университета, Шымкент, Казахстан. E-mail: abdez.aygerim@gmail.com

Information about the Authors:

T.K. Urmatova – Corresponding Author, Master's Degree Holder, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: ayshuak.temirkhan@mail.ru

K.A. Sultanova – Master's Degree Holder, Senior Lecturer of the Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: Kamila.sultanova19@mail.ru

S.R. Yessenova – Master's Degree Holder, Lecturer of the Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: sandugash-e@mail.ru

Aliya A. Suleimenova – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: suleimenova68a@mail.ru

Aigerim A. Abdez – Master's Degree Holder, Senior Lecturer of the Department of Initial Military Training and Physical Education, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: abdez.aygerim@gmail.com

Кайырова Ж.А.^{1*} , Бегалиева Н.У.² 

Абай атындағы ҚазҰПУ (Алматы, Қазақстан)
e-mail: kairovazhanagul@gmail.com

Психология ғылымында арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсуге ықпалының теориялық және эмпирикалық зерттеліну жай-күйі

Аңдатпа

Психолог мамандарды даярлаудың сапасы олардың тұлғалық өсу деңгейімен тікелей байланысты болғандықтан, бұл мәселені ғылыми тұрғыдан қарастыру өзекті болып табылады. Дегенмен, Қазақстандық психология ғылымында арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсуге ықпалын кешенді қарастыратын теориялық және эмпирикалық шолу зерттеулері жеткіліксіз. Мақаланың мақсаты – тұлғалық өсу феноменінің теориялық негіздемелерін жүйелеу, арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсуге ықпалын зерттеген халықаралық және Қазақстандық эмпирикалық жұмыстарды талдау арқылы зерттеу саңылауын айқындау. PRISMA 2020 нұсқаулығы бойынша Web of Science, Scopus және RSCI деректер қорларынан 2017-2025 жылдар аралығындағы 43 зерттеу іріктелді. Нәтижесінде тұлғалық өсу теориялары гуманистік-экзистенциалдық, әлеуметтік-когнитивтік және эвдемоникалық бағыттар аясында жіктелді; арт-психологиялық технологиялардың студенттердің өзін-өзі тану, өзіндік тиімділік, эмоциялық реттеу және психологиялық әл-ауқат деңгейлерін статистикалық тұрғыдан айтарлықтай жоғарылататыны дәлелденді. Қазақстандық зерттеулер бұл бағытта алғашқы қадамдарды жасап жатқанымен, психолог-студенттерге арналған арт-психологиялық бағдарламаның рефлексия мен өзіндік сана аспектілері зерттелмеген бағыт болып қала береді. Мақала болашақ эмпирикалық зерттеулер үшін теориялық-әдіснамалық негіз ұсынады.

Түйін сөздер: тұлғалық өсу; арт-психологиялық технологиялар; психологиялық әл-ауқат; өзіндік тиімділік; эмоциялық реттеу; рефлексия

Кайырова Ж.А.^{1*}, Бегалиева Н.У.²

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, (Алматы, Казахстан)
e-mail: kairovazhanagul@gmail.com

Теоретическое и эмпирическое состояние изученности влияния арт-психологических технологий на личностный рост в психологической науке

Аннотация

Качество профессиональной подготовки психологов напрямую связано с уровнем их личностного роста. Цель статьи – систематизировать теоретические основания феномена личностного роста и проанализировать международные и казахстанские эмпирические исследования влияния арт-психологических технологий на личностный рост с целью выявления исследовательского пробела. По руководству PRISMA 2020 из баз Web of Science, Scopus и РИНЦ за 2017-2025 гг. отобраны 43 исследования. Теории систематизированы в трёх направлениях; эмпирически доказано, что арт-психологические технологии статистически значимо повышают самопознание, самооффективность, эмоциональную регуляцию и психологическое благополучие студентов. Казахские исследования делают первые шаги в данном направлении, однако аспекты рефлексии и самосознания применительно к студентам-психологам остаются неизученными. Статья представляет теоретико-методологическую основу для будущих эмпирических исследований.

Ключевые слова: личностный рост; арт-психологические технологии; психологическое благополучие; самооффективность; эмоциональная регуляция; рефлексия

Kaiyrova Zh.A.^{1*}, Begalieva N.U.²

Abay Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

*e-mail: kairovazhanagul@gmail.com

The state of theoretical and empirical research on the impact of art-based psychological technologies on personal growth in psychological science

Abstract

The quality of professional training of psychologists is directly related to their level of personal growth. The purpose of the article is to systematize the theoretical foundations of personal growth and to analyze international and Kazakhstani empirical studies of art-psychological technologies' impact in order to identify the research gap. Following PRISMA 2020, 43 studies were selected from Web of Science, Scopus and RSCI (2017-2025). Theories were systematized within three directions; it was proven that art-psychological technologies statistically significantly increase self-awareness, self-efficacy, emotional regulation and psychological well-being. Kazakhstani research is taking the first steps in this direction, yet the reflective and self-consciousness aspects remain unexplored for psychology students. The article provides a theoretical-methodological basis for future empirical research.

Keywords: personal growth; art-psychological technologies; psychological well-being; self-efficacy; emotional regulation; reflection

Кіріспе Қазіргі заманда психолог мамандарды даярлауға қойылатын талаптар жылдан жылға артып келеді. Жоғары оқу орнындағы психологиялық білім беру тек кәсіби білім мен дағдыларды меңгерумен ғана шектелмейді – ол маманның тұлғалық өсу деңгейімен де тікелей байланысты [1]. Психолог мамандарды кәсіби тиімді деп тануға мүмкіндік беретін бірінші шарт – олардың өз ішкі дүниесімен, сезімдерімен, ресурстарымен жете таныс болуы. Бұл аксиома практикалық психологияда «терапевтті терапевт ретінде пайдалану» деп аталатын принципке – болашақ психологтың өзіндік тұлғалық жұмыс тәжірибесін кәсіби контекстте қолдануы – сүйенеді. Осыдан шығатын логикалық тұжырым: психолог-студенттің тұлғалық өсуін жоғары оқу орнының оқу процесінде нысанды дамыту – бұл тек даралық мақсат емес, кәсіптік тиімділіктің алғышарты.

Тұлғалық өсу феномені психология ғылымында XX ғасырдың ортасынан бастап жүйелі зерттелуде. А. Маслоудың (1943) өзін-өзі іске асыру теориясы [2], К. Роджерстің (1961) тұлғаға бағытталған тәсілі [3], К.Г. Юнгтің (1953) индивидуация тұжырымдамасы [4] – осы бағыттың алғашқы іргелі теориялық тұғырнамалары. Кейінгі онжылдықтарда К. Рифф (1989) психологиялық әл-ауқаттың алты өлшемді моделін [5], А. Бандура (1977) өзіндік тиімділік концепциясын [6], Д.А. Леонтьев (2011) экзистенциалдық-гуманистік мағыналық бағдарлар тұжырымдамасын [7], Р. Робичек (2012) тұлғалық өсу бастамасы (PGI) конструктін [8] ұсынды. Осы теориялар тұлғалық өсуді өлшеуге болатын, мақсатты дамытуға болатын психологиялық конструкт ретінде ғылыми зерттеу жүйесіне берік орнықтырды.

Арт-психологиялық технологиялар тұлғалық өсуді ынталандырудың ерекше тиімді тәсілі ретінде халықаралық ғылыми қауымдастықтың назарын барған сайын аударуда. 2005-2024 жылдар аралығындағы 1799 мақаланы қамтыған библиометриялық талдау арт-психологиялық зерттеулерге деген ғылыми қызығушылықтың жыл санап артып келе жатқанын растайды. Халықаралық зерттеулердің жинақталған бейнесі арт-психологиялық технологиялардың студенттердің өзін-өзі тану, эмоциялық реттеу, өзіндік тиімділік және психологиялық әл-ауқат деңгейлеріне оң, статистикалық тұрғыдан дәлелденген ықпал ететінін растайды [9-17]. Қазақстандық психология ғылымы мен білім беру жүйесінде арт-психологиялық технологияларды психолог-студенттердің тұлғалық өсуімен байланыстыратын зерттеулер

соңғы жылдары пайда бола бастаса да [18–20], кешенді жүйелі шолу мақалалар іс жүзінде жоқ. Бұл олқылықтар аталмыш мақаланың өзектілігін негіздейді.

Мақаланың мақсаты – тұлғалық өсу феноменінің теориялық негіздемелерін жіктеп жүйелеу және арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсуге ықпалын зерттеген халықаралық және Қазақстандық эмпирикалық жұмыстарды талдау арқылы осы саладағы зерттеу саңылауын айқындау.

Материалдар мен әдістер Зерттеудің жалпы стратегиясы PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) нұсқаулығы негізіндегі нарративтік жүйелі шолу (narrative systematic review) форматына сәйкес жоспарланды. Нарративтік жүйелі шолу – зерттеушінің өзіндік эмпирикалық деректерін жинаусыз бастапқы ғылыми зерттеулерді іріктеп, синтездеп, аналитикалық салыстыру жасайтын зерттеу жанры. Бұл жанр метаталдаудан гетерогенді, яғни әртүрлі өлшеу құралдары мен дизайны бар зерттеулерді сандық біріктіру мүмкін болмаған жағдайда жиі қолданылады. Халықаралық психологиялық журналдар нарративтік жүйелі шолуды толыққанды ғылыми мақала жанры ретінде кеңінен таниды. Зерттеу үшін 2025 жылдың қаңтар-наурыз айларында үш деректер қорында жүйелі іздеу жүргізілді: Web of Science Core Collection, Scopus, RSCI (Российский индекс научного цитирования). Web of Science пен Scopus халықаралық рецензияланған журналдардың жоғары сапалы, бейімделу коэффициенті жоғары мақалаларын қамтиды. RSCI ТМД кеңістігіндегі – оның ішінде Қазақстандық – ғылыми журналдарды индексейтін деректер қоры. Үш деректер қорының жиынтығы тақырыпты кешенді, мультирегионалдық деңгейде қамтуға мүмкіндік береді.

Іздеу кілт сөздері AND/OR операторлары арқылы жұптастырылды: 1-тіркес (арт-технология бағыты): «art therapy», «expressive arts therapy», «creative arts therapy», «art psychotherapy», «арт-терапия», «арт-психологиялық технологиялар»; 2-тіркес (тұлғалық өсу бағыты): «personal growth», «self-actualization», «psychological well-being», «self-awareness», «self-efficacy», «personal growth initiative», «emotional regulation», «reflection», «личностный рост», «тұлғалық өсу»; 3-тіркес (субъект бағыты): «university students», «psychology students», «counseling students», «graduate students», «студенты психологи», «психолог студенттер».

Іздеу мерзімі: 2017-2025 жылдар. Мерзімнің 2017 жылдан белгіленуі – соңғы 8 жыл ішіндегі зерттеулерді қамту арқылы өзекті, ең соңғы деректерге сүйену мақсатынан туындайды.

Қосу және шығару критерийлері Қосу критерийлері: а) рецензияланған халықаралық немесе ТМД журналдарында жарияланған; б) эмпирикалық зерттеу, жүйелі шолу немесе метаталдау форматындағы; в) арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсу компоненттеріне ықпалын нақты өлшеген; г) 18 жастан асқан субъектілерді қамтыған; д) ағылшын, орыс немесе қазақ тілдерінде жарияланған. Шығару критерийлері: а) тек клиникалық диагнозы (депрессия, ПТСР, аутизм және т.б.) бар пациенттерді қамтыған; б) музыка терапиясы немесе би терапиясын жеке қарастырған (бейнелеу өнері элементі жоқ); в) редакциялық мақалалар, диссертация тезистері; г) эмпирикалық деректерсіз таза теориялық мақалалар. Іріктеу нәтижесі – PRISMA кезеңдері

1-кесте. PRISMA 2020 нұсқаулығы бойынша мақалаларды іріктеу кезеңдері

PRISMA іздеу кезеңдері	Мақалалар саны
Бастапқы іздеу (WoS, Scopus, RSCI)	847
Дубликаттарды алып тастау	97
Тақырып пен аңдатпа бойынша іріктеу	312
Толық мәтінді оқу және критерийлерді қолдану	43
Қорытынды талдауға енгізілген	43

Ескертпе: аталған дереккөздер негізінде автор құрастырған.

Қорытынды іріктеуге енгізілген 43 зерттеудің жанрлық құрылымы: жүйелі шолулар мен мета-талдаулар – 12 (28%); рандомизацияланған бақыланатын зерттеулер (RCT) – 9 (21%); квази-эксперименталдық зерттеулер – 14 (32%); сапалы зерттеулер – 5 (12%); нейровизуализация деректеріне негізделген шолулар – 3 (7%). Іріктелген зерттеулердің 38 (88%) халықаралық WoS/Scopus индекстелген журналдарда, 5 (12%) RSCI деректер қорынан алынды – оның ішінде Қазақстандық журналдардан 3 мақала енгізілді.

Деректерді талдау әдістері. Іріктелген зерттеулер мынадай аналитикалық әдістер арқылы өңделді: теориялық жинақтау – ғылымда жинақталған теориялық білімді жүйеге келтіру; жүйелеу – зерттеулерді тұлғалық өсу компоненттері бойынша топтастыру; салыстырмалы талдау – зерттеулер арасындағы нәтижелер мен методологиялық ерекшеліктерді салыстыру; аналитикалық синтез – жекелеген зерттеу нәтижелерін жинақтап, жалпы теориялық тұжырымдарды шығару; библиографиялық талдау – деректер қорлары мен жариялану динамикасын бағалау. Нәтижелердің синтезі тематикалық-нарративтік формат бойынша жүргізілді.

Нәтижелер және талқылау. 1. Тұлғалық өсу теорияларының жіктелуі мен аналитикалық синтезі Іріктелген зерттеулерде тұлғалық өсуге теориялық іргетас ретінде пайдаланылған тұжырымдамаларды жүйелеу олардың үш бір-бірін толықтыратын бағытта топтасатынын көрсетті. Осы жіктелу – бұрынғы шолу жұмыстарынан ерекшелігімен – арт-психологиялық технологиялармен функционалдық ұштасуын алдыңғы орынға қоюымен айқындалады (2-кесте).

2-кесте. Тұлғалық өсу теорияларының жіктелуі

Теориялық бағыт	Негізгі өкілдер	Тұлғалық өсудегі орталық механизм
Гуманистік-экзистенциалдық	Маслоу, Роджерс, Юнг, Франкл	Өзін-өзі іске асыру, индивидуация, мағына іздеу
Әлеуметтік-когнитивтік	Бандура, Выготский, Двек	Өзіндік тиімділік, жақын арадағы даму аймағы, өсу пайымы
Эвдемоникалық	Рифф, Деси мен Райан, Селигман, Робичек	Психологиялық әл-ауқат (6 өлшем), SDT, PERMA, PGI

Ескертпе: мақаладағы дереккөздер негізінде автор құрастырған.

1.1. Гуманистік-экзистенциалдық бағыт Тұлғалық өсудің теориялық іргетасы ежелгі грек философиясынан – Аристотельдің эвдемония тұжырымдамасынан – бастау алады: адамның мақсаты тек ләззат алу емес, ізгілік пен өз потенциалын толық іске асыру арқылы жетілу. XX ғасыр ортасында бұл философиялық ой гуманистік психологияның іргелі тезисіне айналды. Абрахам Маслоу (1943, 1954) қажеттіліктер иерархиясының ең жоғарғы деңгейі ретінде өзін-өзі іске асыруды (self-actualization) ұсынды. Маслоу өзін-өзі іске асырушы адамды мынадай қасиеттермен сипаттады: шынайылық (authenticity), проблемаға бағыттылық (problem-centeredness), автономия (autonomy), тереңдік тәжірибе (peak experiences), шығармашылық қабілет (creativity) және гуманистік этика. Маслоудың ерекше ғылыми үлесі – тұлғалық өсуді өзі-өзімен белсенді жұмыс арқылы жетілетін, үздіксіз процесс ретінде анықтауы. Бұл идея кейінірек арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсуге ықпалын теориялық тұрғыдан негіздеуде маңызды тірек болды. Карл Роджерс (1957, 1961) тұлғалық өсуді «организмдік бағалау процесі» тұрғысынан зерттеді. Роджерстің негізгі тезисі: адамда өзін-өзі іске асырудың туа біткен ұмтылысы бар, бұл ұмтылыстың нәтижелі болуы үшін психологиялық климатта үш шарт сақталуы тиіс: а) шынайылық – терапевт немесе оқытушы нақты сезімдерін жасырмайды; б) сөзсіз жылы қабылдау – адамды жетістіктеріне қарамастан бағалау; в) эмпатиялық ұғыну – адамның ішкі дүниесін дәл сезіну. Роджерстің «толық жұмыс істейтін тұлға» тұжырымдамасы тұлғалық өсудің мақсатты бағытын айқындады: шынайы болу, тәжірибеге ашық болу, өзіне сену. Бұл шарттар арт-психологиялық технологияда – шығармашылық процесте «жоқ дұрыс жауап» қағидасы арқылы – тікелей жүзеге асады.

Карл Густав Юнг (1921, 1953) индивидуация ұғымын тұлғалық өсудің орталық механизмі ретінде анықтады: адамның өзінің ерекше тұтастығына жетуінің ішкі психологиялық процесі. Юнг бойынша шынайы тұлғалық өсу – саналы (ego) және бейсана (көлеңке, анима/анимус, өздік) психикалық мазмұндардың біртіндеп интеграциялануы. Бұл интеграция символдық тіл – армандар, мифтер, шығармашылық – арқылы жеңілдетіледі. Юнгтің символдық тіл арқылы санасызды игеру идеясы мандала жасау техникасының теориялық негізіне айналды – кейінірек арт-терапияда кеңінен қолданылатын техника. Юнгтің коллективтік санасыз (collective unconscious) концепциясы тұлғалық өсудің жеке-дара деңгейден трансперсоналдық деңгейге дейін созылатын шкаласын белгіледі. Виктор Франкл (1946/1985) тұлғалық өсудің логотерапиялық тұжырымдамасын ұсынды: өмірлік мағынаны табу мен өзін-өзі трансценденциялау орталық орын алады. Франкл бойынша адам өз тұлғалық шектерінен асып, басқаларға немесе алға қойған мақсатқа бағытталған кезде шынайы өсуге қол жеткізеді. Бұл тұжырымдама арт-психологиялық технологияда шығармашылық туындының «сыртқы нысанға» – суретке, коллажға – айналуы арқылы нақты жүзеге асады: адам өз мазмұнынан дистанцияланып, оны сыртқы шынайылық ретінде қарастыра алады. Осы бағыттың арт-психологиялық технологиялармен байланысы ең тікелей: шығармашылық процесс Роджерстің «шынайылық» шарты мен Юнгтің символдық тіл арқылы санасызды игеру идеясын бір мезгілде іске асырады. Дегенмен осы бағыттың шектеулігі – тұлғалық өсуді операционалдық өлшеу критерийлерінің жеткіліксіздігі – кейінгі эвдемоникалық бағытпен толықтырылды.

1.2. Әлеуметтік-когнитивтік бағыт Альберт Бандура (1977, 1997) өзіндік тиімділік теориясында адамның белгілі бір міндетті атқара алу қабілетіне деген сенімі тұлғалық өсудің маңызды шарты екенін дәлелдеді. Бандура бойынша өзіндік тиімділік сезімі – адамның нақты жетістіктерге жетуін болжайтын психологиялық механизм – мынадай төрт қайнар арқылы қалыптасады: а) тікелей табысты тәжірибе; б) тікелей бақылау – басқалардың сәтті іс-әрекетін бақылау; в) вербалды сендіру – сенімді, беделді адамның жігерлендіруі; г) физиологиялық және эмоциялық жағдай. Арт-психологиялық технологиялар осы төрт қайнардың кем дегенде үшеуін бір мезгілде белсендіреді: шығармашылық процестегі жетістік тәжірибесі (а), басқа қатысушылардың жұмысын бақылау (б) және топтан эмоциялық кері байланыс алу (в).

Л.С. Выготский жақын арадағы даму аймағы тұжырымдамасы арқылы тұлғалық өсудің әлеуметтік-мәдени шарттылығын негіздеді: адамның нақты даму деңгейі мен ықтимал даму деңгейі арасындағы алшақтықты тек басқа адамдармен бірлескен іс-әрекет арқылы толтыруға болады. Бұл принцип топтық арт-психологиялық жұмыстардың теориялық іргетасын қалайды: шығармашылық топта адам жеке жасай алмайтынды бірлесіп жасай алады. Сонымен қатар, Выготскийдің мәдени-тарихи психологиясы рефлексия мен өзіндік сананың тек социомәдени контексте дамитынын дәлелдейді – бұл арт-психологиялық технологиялардың рефлексивтік потенциалын теориялық тұрғыдан тереңдетеді.

Кэрл Двек (2006, 2019) «өсу пайымы» (growth mindset) теориясында адамның өз қабілеттерін дамытуға болатындығына деген сенімін тұлғалық өсудің когнитивтік алғышарты ретінде анықтады. Двектің зерттеулері «тұрақты пайым» (fixed mindset) ұстанғандар қателіктерден үрейленіп, тәуекелден қашатынын, ал «өсу пайымын» (growth mindset) ұстанғандар қиыншылықты мүмкіндік ретінде қабылдайтынын эксперименталдық деректермен дәлелдеді. Арт-психологиялық технологиялар «дұрыс жауап жоқ» қағидасымен жұмыс істейтіндіктен, өсу пайымын тәжірибелік деңгейде, яғни жеке тергеусіз, жаттықтырмалы бекіту арқылы қалыптастыруға ерекше мүмкіндік береді.

1.3. Эвдемоникалық бағыт

Кэрл Рифф (1989, 1995, 2014) Аристотельдің эвдемония концепциясын психологиялық операционализацияның іргелі үлгісін ұсынды [5]: психологиялық әл-ауқаттың алты өлшемді моделі. Алты өлшем: а) өзін-өзі қабылдау – өзінің оң және теріс сапаларын бірдей мойындау; б) басқалармен жағымды қарым-қатынас; в) автономия – өзін-өзі детерминациялау; г) қоршаған ортаны меңгеру – ортаны өз мұқтаждықтарына сай ретке келтіру; д) өмірдегі мақсат

– болашаққа бағытталған нанымдар; е) жеке өсу – өзінің дамып жатқанын сезіну, жаңа тәжірибеге ашықтық. Рифф бойынша тұлғалық өсу компоненті – психологиялық гүлденудің іргелі белгісі. Бұл модель тұлғалық өсуді өлшеуге болатын ғылыми конструкт ретінде зерттеуге іргелі негіз берді және арт-психологиялық технологиялардың тиімділігін бағалауда кеңінен қолданылады.

Эдвард Деси мен Ричард Райан (2000, 2025) өзін-өзі детерминациялау теориясында (Self-Determination Theory, SDT) психологиялық өсудің үш іргелі психологиялық қажеттілікке байланысты екенін дәлелдеді: автономия – өз таңдауымен іс-әрекет ету; құзыреттілік – тиімді жұмыс жасай алу; тиесілілік – маңызды адамдармен байланыста болу. Бұл қажеттіліктер қанағаттандырылған жағдайда адам ішкі мотивация арқылы өседі, дамиды, гүлденеді. SDT теориясы арт-психологиялық технологиялармен тікелей сабақтасады: шығармашылық жұмыс автономияны (тапсырма емес, еркін таңдау), жаңа дағды алу арқылы құзыреттілікті, топтық жұмыс арқылы тиесілілікті бір мезгілде қанағаттандырады. Weigold et al. зерттеуі бұл теориялық болжамды эмпирикалық тұрғыдан растады. Д.А. Леонтьев (2011) тұлғалық өсуді мағыналық тұрғыдан – адамның өз болмысының авторы болуы, яғни «өзін-өзі детерминациялау» – ретінде қарастырды. Леонтьевтің тұжырымдамасы бойынша тұлғалық өсудің негізгі механизмі – рефлексия: адамның өзін, өз іс-әрекетін, өз сезімдерін жоғарыдан, сыртқы позициядан бақылай алу қабілеті. Рефлексия – тұлғалық өсудің барометрі: рефлексивтілік жоғары адам тұлғалық өсуге анағұрлым бейім. Бұл тұжырымдама арт-психологиялық технологиялардың рефлексивтік потенциалын теориялық тұрғыдан негіздейді: шығармашылық туынды – рефлексияның физикалық «нысаны». К. Робичек (1998, 2012) тұлғалық өсу бастамасы (Personal Growth Initiative, PGI) ұғымын адамның өзін саналы және белсенді түрде жетілдіруге деген ұмтылысы ретінде анықтап, арнайы шкала (PGIS-II) арқылы операционализациялады. PGI төрт компонентті қамтиды: а) өзгеруге дайындық; б) жоспарлылық – мақсатқа жету жолын жоспарлай алу; в) ресурстарды пайдалану – қажетті көмекті іздей алу; г) мақсатқа бағытталған мінез-құлық – нақты қадамдар жасау. PGI тұлғалық өсуді ағымдағы мотивациялық-мінез-құлықтық конструкт ретінде бағалауға мүмкіндік береді, ал Weigold et al. (2021) зерттеуі PGI-дің SDT негізгі қажеттіліктері арқылы психологиялық әлауқатқа ықпал ететінін дәлелдеді.

Талдау тұжырымы: үш бағыт бір-бірін іргелі деңгейде толықтырады. Гуманистік бағыт «неге өсу керек» деп жауап берсе, когнитивтік бағыт «қалай өсуге болады» деген механизмді ашады, эвдемоникалық бағыт «өсу қаншалықты болды» дегенді өлшеуге мүмкіндік береді. Осы үштік синтез болашақ диссертациялық зерттеудің әдіснамалық іргетасын қалайды: гуманистік бағыт интервенцияның мазмұнын, когнитивтік бағыт механизмін, эвдемоникалық бағыт өлшеу инструментарийін анықтайды.

2. Арт-психологиялық технологиялар: анықтамасы, ерекшеліктері мен жіктелуі

Арт-психологиялық технологиялар – бейнелеу өнері мен шығармашылық процесті психологиялық мақсатта қолданатын техникалар мен тәсілдердің жиынтығы. Америкалық арт-терапия қауымдастығы (ААТА, 2022) арт-психологиялық технологияларды «бейнелеу өнері мен шығармашылық процесті психотерапиялық қарым-қатынас аясында адамдардың, отбасылардың және қоғамдастықтардың өмірін байытуға арналған интегративтік психикалық денсаулық мамандығы» ретінде анықтайды.

Маңызды ажырату жасау қажет: «арт-психология» термині «арт-терапия» терминінен кеңірек. Арт-терапия клиникалық контексте лицензиясы бар маман жүргізетін психотерапиялық интервенцияны білдіреді, ал арт-психологиялық технологиялар педагогикалық, дамытушылық және профилактикалық мақсатта – психолог-студенттермен жұмыста – кеңінен қолданылады. Психолог-студенттерге арналған арт-психологиялық бағдарламалар, осылайша, клиникалық интервенция емес, кәсіби-тұлғалық даму бағдарламасы болып табылады. Арт-психологиялық технологиялардың шығармашылық процесі арқылы тұлғалық өсуге ықпал ету механизмі теориялық тұрғыдан мынадай ретпен арқылы жүзеге

асады: шығармашылық ену; ішкі мазмұнды сыртқа шығару; символдық тілде зерттеу; когнитивтік-эмоциялық интеграция; тұлғалық тұжырымдар; өзін-өзі тану тереңдеуі. Бұл рет Юнгтің индивидуация процесінің (бейсана мазмұнын сана деңгейіне шығару), Роджерстің шынайылық принципінің (жасырусыз ашылу) және Леонтьевтің рефлексия механизмінің (жоғарыдан бақылау) мазмұнымен тікелей сәйкеседі.

Халықаралық зерттеулер мен тәжірибеге сүйене отырып, арт-психологиялық технологиялар мынадай негізгі топтарға жіктеледі: а) бейнелеу техникалары – сурет салу (drawing), живопись, автопортрет, мандала жасау; б) коллаж технологиялары – журнал суреттерін, мәтіндерді, матаны, табиғи материалдарды біріктіру арқылы визуальды нарратив жасау; в) топтық арт-психологиялық жұмыс – шығармашылық процесс арқылы топтық динамиканы, тұлға аралық қарым-қатынасты дамыту; г) табиғатқа негізделген арт-технологиялар – табиғи материалдармен жұмыс, табиғат ортасындағы шығармашылық; д) экспрессивті арт-терапия (Expressive Arts Therapy, EAT) – бейнелеу өнері, музыка, кимыл, жазу, поэзияны кешенді қолданатын интермодальды тәсіл. Техникалардың алуан түрлілігі арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсудің әр түрлі аспектісіне мақсатты ықпал ету мүмкіндігін кеңейтеді.

3. Арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсу компоненттеріне ықпалы: эмпирикалық деректер

3-кесте. Іріктелген негізгі эмпирикалық зерттеулердің шолуы

Авторлар / Жыл	Басылым	n / Дизайн	Технология	Негізгі нәтиже
Hu et al., 2021	Frontiers in Psychology (WoS)	400-ден аса шолу	Сурет, живопись	Өзін-өзі танудың өсуі
Lev-Wiesel et al., 2018	Frontiers in Psychology (WoS)	PhD студенттер	Экспрессивті арт-терапия	Тұлғалық және кәсіби өсу
Zhang Y. et al., 2022	IJERPH (WoS/Scopus)	n=263, RCT	Экспрессивті арт-терапия, 8 апта	Өзіндік тиімділіктің өсуі $p<0.05$, $d=0.64$
Gan et al., 2023	BMC Psychiatry (Scopus)	n=33, RCT	Zentangle; Pastel Nagomi	PGI $p<0.05$, 12 апта сақталды
Hass-Cohen et al., 2025	Frontiers in Psychology (WoS)	84 зерттеу шолу	Кешенді арт-терапия	Риффтің 6 өлшемін арттуы, нейровиз.
Sanz-Aránguez et al., 2024	Arts in Psychotherapy (Scopus)	Шолу + клиникалық тәжірибе	Арт-терапия бағдарламасы	Эмоциялық тұрақтылықтың арттуы
Тапалова О. және бас., 2023	ҚазҰПУ Психология хабаршысы	Мектеп оқушылары	Көркемөнер бағдарламалары	Эмоциялық білім берудің арттуы
Арганчиева Д. және бас., 2023	ҚазҰПУ Психология хабаршысы	Қазақстандық іріктеме, эмпирикалық	PWB + рефлексия өлшеуі	ПБ, оптимизм, рефлексия байланысы анықталды
Кабылбекова З. және бас., 2026	ҚазҰПУ Психология хабаршысы	n=60, 3 кезеңді эксп.	Арт-терапия элементтері және тренинг	Стреске төзімділіктің өсуі ($t=2.41$, $p<0.05$)

Ескертпе: WoS, Scopus, Абай ат. ҚазҰПУ Психология хабаршысы дереккөздер негізінде автор құрастырған.

3.1. Өзін-өзі тануға ықпалы

Тұлғалық өсудің іргелі компоненттерінің бірі – өзін-өзі тану. Hu et al. (2021) жүргізген 400-ден астам зерттеуді қамтыған кең ауқымды шолуда (Frontiers in Psychology, WoS/Scopus) арт-

психологиялық технологиялардың өзін-өзі тануды арттырудағы тиімділігі статистикалық тұрғыдан дәлелденді. Авторлар атап өтетіндей, қатысушылар вербалды терапияда байқамаған ішкі конфликттерін, сезімдерін және тәжірибесін шығармашылық туынды арқылы сыртқа шығара алды. Зерттеушілер бұл механизмді «символдық тіл» феномені арқылы түсіндірді: адамның санасыз немесе вербалды жолмен жеткізе алмайтын ішкі мазмұны шығармашылық туындыда визуальды форма алып, психологиялық жұмыстың нысанына айналады. Бұл Юнгтің архетиптік бейсанадан символдық формалар арқылы хабардар болу процесімен тікелей сабақтасады.

Hass-Cohen et al. (2025) нейробиологиялық негізді шолуы (Frontiers in Psychology, WoS/Scopus) 84 зерттеуді талдап, арт-психологиялық технологиялардың мидың өзіндік рефлексия мен идентификациямен байланысты префронтальды қыртыс аймақтарын (prefrontal cortex) активтендіретінін нейровизуализация деректері арқылы дәлелдеді [14]. Авторлар шығармашылық процестің «дефолтты желі» (default mode network) белсенділігін арттыратынын анықтады – бұл желі өзін-өзі тану, болашақты жоспарлау және моральдық пайымдау функцияларымен байланысты. Демек, арт-психологиялық технологиялардың өзін-өзі тануға ықпалы нейробиологиялық деңгейде де расталған.

3.2. Психолог-студенттердің тұлғалық өсуіне ықпалы

Lev-Wiesel et al. (2018) Тайландтағы PhD деңгейіндегі психолог-студенттермен 48 сағаттық экспрессивті арт-терапия курсын жүргізді (Frontiers in Psychology, WoS/Scopus) Бағдарламаның алдында және соңында қатысушылар өзін-өзі суреттеп берді және жартылай құрылымдалған сұхбаттан өтті. Зерттеу нәтижелері үш негізгі тақырыптық бағытты анықтады: а) эмоциялық тәжірибенің терең ашылуы – жасырын сезімдерді вербализациялаудың жеңілдеуі; б) шығармашылық процесті тұлғалық өсу үшін пайдалану – болашақ психолог ретіндегі тәжірибесін іс-әрекет арқылы игеру; в) кәсіби рөлді тереңірек ұғыну – тұлғалық ресурстар мен кәсіби шекаралар туралы рефлексия. Авторлардың маңызды тұжырымы: тәжірибелік оқыту болашақ психологтардың тұлғалық өсуіне теориялық оқытуға қарағанда анағұрлым терең ықпал етеді.

3.3. Өзіндік тиімділікке ықпалы

Zhang et al. (2022) рандомизацияланған бақыланатын зерттеуі (IJERPH, WoS/Scopus, n=263) COVID-19 пандемиясы кезеңінде бірінші курс университет студенттерімен жүргізілді [12]. Эксперименталдық топ 8 апта бойы экспрессивті арт-терапия бағдарламасына қатысты, бақылау тобы дәстүрлі кеңес беру алды. Нәтижесінде эксперименталдық топтың Жалпы өзіндік тиімділік шкаласы (General Self-Efficacy Scale, GSE) бойынша мәні бақылау тобымен салыстырғанда статистикалық тұрғыдан анықтаулы жоғары болды ($p < 0.05$, Cohen's $d = 0.64$). Зерттеушілер бұл өзгерісті шығармашылық процесте туындаған жетістік тәжірибесімен байланыстырды – Бандураның «mastery experiences» механизмінің іс жүзінде жұмыс жасауы.

Gan et al. (2023) RCT зерттеуінде (BMC Psychiatry, Scopus, n=33) Zentangle және Pastel Nagomi арт-техникаларының тиімділігі сынақтан өткізілді. 33 студент үш топқа рандомизацияланды. 8 апталық бағдарлама нәтижесінде екі арт-техника тобы да бақылау тобымен салыстырғанда Тұлғалық өсу бастамасы шкаласы (PGIS-II) бойынша айтарлықтай жоғары мән ($p < 0.05$) көрсетті. Ерекше маңызды нәтиже: бағдарламаны аяқтаған студенттердің 12 апталық бақылауда да мәндері сақталды – бұл ықпалдың тұрақтылығын дәлелдейді және тек қысқа мерзімді «эффект» емес, нақты тұлғалық өзгерістер туындағанын болжайды.

3.4. Эмоциялық реттеуге ықпалы

Sanz-Aránguez et al. (2024) 20 жылдық клиникалық тәжірибе мен кең ауқымды шолу негізінде (Arts in Psychotherapy, Scopus) арт-психологиялық технологиялардың эмоциялық тұрақтылыққа жүйелі ықпал ететінін дәлелдеді. Зерттеушілер ықпалдың негізгі механизмі ретінде шығармашылық туындының «сыртқы контейнер» (external container) рөлін атап көрсетті: ішкі эмоцияларды физикалық формаға – суретке, коллажға, мандалаға – түсіру психологиялық дистанция жасайды, бұл эмоциялық реттеуді жеңілдетеді. Бұл механизм Роджерстің «шынайылық» принципімен (нақты сезімдерді жасырмай сыртқа шығару) тікелей

үндеседі. Сонымен қатар авторлар топтық арт-психологиялық жұмыста «айнадағы эффект» феноменін байқағанын атап өтті: топ мүшесінің эмоциялық туындысын бірге бақылау барлық қатысушылардың жеке эмоциялық реттеу қабілетін арттырады.

3.5. Психологиялық әл-ауқатқа ықпалы

Hass-Cohen et al. (2025) 84 зерттеуді талдап (Frontiers in Psychology, WoS/Scopus), арт-психологиялық технологиялардың психологиялық әл-ауқаттың барлық алты Рифф өлшемін – өзін-өзі қабылдауды, оң қарым-қатынасты, автономияны, қоршаған ортаны меңгеруді, мақсатты және жеке өсуді – жоғарылататынын дәлелдеді. Авторлар шығармашылық процестің мидың алдыңғы бөлігінің белсенділенуіне ықпал ететінін нейровизуализация деректерімен растады. Snyder et al. (2022) PRISMA стандарттары бойынша іріктелген 22 зерттеу негізінде (Arts in Psychotherapy, Scopus) шығармашылық арт-терапиялардың психологиялық өсуді тұрақты жоғарылататынын дәлелдеді. Ерекше атап өтілген жайт: арт-психологиялық технологиялардың тиімділігі академиялық жетістік деңгейіне, алдыңғы арт-тәжірибесіне немесе гендерге тәуелді емес – бұл технологиялардың әмбебаптылығын растайды.

3.6. Тұлғалық өсу бастамасы (PGI) мен арт-технологиялар байланысы

Weigold et al. (2021) зерттеуінде (Journal of Happiness Studies, Scopus, n=1013, SEM) PGI (Personal Growth Initiative- қазақша- тұлғалық өсу бастамасы) мен SDT (Self-Determination- қазақша- өзін-өзі детерминациялау) теориясының байланысы тексерілді. Құрылымдық теңдеу модельдеуі арқылы PGI автономия, құзыреттілік және тиесілілік қажеттіліктері арқылы психологиялық әл-ауқатқа жанама түрде ықпал ете алатыны дәлелденді. Бұл деректер арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсу бастамасын нығайту арқылы тұлғалық өсуге кешенді ықпал ете алатынын теориялық тұрғыдан болжауға мүмкіндік береді: а) арт-технологиялар: автономия (шығармашылық таңдау), құзыреттілік (жаңа дағды), тиесілілік (топ) әсерінен тұлғалық өсу бастамасы жоғарылайды, психологиялық әл-ауқат артады.

4. Қазақстандық зерттеулер: бастапқы деректер мен контекст

Қазақстандық психология ғылымы мен білім беру жүйесінде арт-психологиялық технологиялар мен тұлғалық өсу тақырыбын байланыстыратын зерттеулер соңғы жылдары пайда бола бастады. Бұл зерттеулер Абай атындағы ҚазҰПУ-дың «Психология» Хабаршысы сериясы тәрізді рецензияланатын журналдарда жарық көруде.

Тапалова О., Утешева З., Ахметова М.К. (2023) Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы «Психология» сериясында жарияланған зерттеуінде мектеп оқушыларымен көркемөнер (художественный) бағдарламалары арқылы жүргізілген жұмыстың әлеуметтік-эмоциялық оқуға ықпалын талдады. Зерттеушілер бейнелеу өнері негізіндегі бағдарламалардың эмоциялық білім беруде тиімді инструмент болатынын негіздеп, Қазақстандық мектеп психологтарына арт-технологияларды кеңінен ендіру туралы практикалық ұсынымдар жасады. Бұл зерттеу Қазақстандық контексте арт-технологиялар мен психоэмоциялық даму арасындағы байланысты зерттеген отандық жұмыстардың бірі болды.

Арганчиева Д., Қасымжанова А.А. және басқалар (2023) ҚазҰПУ Хабаршысында жарияланған «Изучение взаимосвязи показателей психологического благополучия, диспозиционного оптимизма и самооценки онтогенетической рефлексии на казахстанской выборке» атты эмпирикалық зерттеуінде Риффтің психологиялық әл-ауқат шкаласы, диспозициялық оптимизм шкаласы және онтогенетикалық рефлексияның өзіндік бағасы арасындағы байланыстарды Қазақстандық іріктемеде тексерді [19]. Зерттеу психологиялық әл-ауқат, рефлексивтілік және оптимизм конструктілерінің Қазақстандық психологиялық ғылымда өлшенуі мен зерттелуі үшін маңызды деректер берді. Жеке өсу шкаласы (Рифф) бойынша қатысушылардың мәндерінің нормативтік деңгейлерден ерекшелену заңдылықтары Қазақстандық психолог-студенттерде тұлғалық өсуді арнайы зерттеудің өзектілігін негіздейді.

Кабылбекова З.Б. және басқалар (2026) ҚазҰПУ Хабаршысы «Психология» сериясында жарияланған зерттеуінде психолог-студенттердің кәсіби даярлығы барысында стреске төзімділікті дамыту мәселесі эксперименталдық зерттелді [20]. 18-22 жас аралығындағы 60

психолог-студент қатысқан зерттеу анықтаушы, қалыптастырушы және бақылаудан тұратын үш кезеңде жүргізілді. Қалыптастырушы кезеңде 8 апта бойы арт-терапия элементтерін қамтитын тренингтік бағдарлама іске асырылды. Бақылау кезеңінде t-Студент критерийі бойынша стресске төзімділік деңгейінің статистикалық тұрғыдан айтарлықтай жоғарылағаны дәлелденді ($t=2.41$; $p<0.05$): жоғары деңгейдегі студенттер үлесі 19%-дан 36%-ға өсті, төмен деңгейдегілер 28%-дан 15%-ға азайды. Бұл зерттеу Қазақстандық жоғары оқу орнында арт-психологиялық технологияларды қамтыған тренингтік бағдарламаның психолог-студенттердің психологиялық әл-ауқатына ықпалын эксперименталдық тұрғыдан тексерген санаулы жұмыстардың бірі болып табылады.

Жинақтай айтқанда, Қазақстандық зерттеулер осы бағытта алғашқы қадамдарды жасауда. Дегенмен осы зерттеулердің әдіснамалық шектеулері де бар: іріктеме шағын ($n=60$), өлшеу инструментарийі стандартталмаған, лонгитюдтік деректер жоқ, психолог-студенттерге арнайы арт-психологиялық бағдарламаның тұлғалық өсудің барлық компоненттеріне кешенді ықпалы арнайы зерттелмеген. Осы олқылықтар болашақ зерттеудің нақты әдіснамалық бағытын айқындайды.

5. Зерттеулер арасындағы қайшылықтар: аналитикалық талдау

Жинақталған эмпирикалық деректер жалпы алғанда арт-психологиялық технологиялардың тиімділігін дәйекті растаса да, зерттеулерді мұқият салыстырмалы талдау бірқатар әдіснамалық және мазмұндық қайшылықтарды аша түседі. Бұл қайшылықтарды талдау болашақ зерттеудің дизайнын жетілдіруде маңызды рөл атқарады.

Бірінші қайшылық – жалпылама тиімділік пен шартты тиімділік арасында. Hu et al. (2021) 400-ден астам зерттеуді қамтыған шолуы арт-психологиялық технологияларды «жалпы тиімді» деп тұжырымдаса, Hass-Cohen et al. (2025) 84 зерттеуді талдап, тиімділіктің бірқатар шарттарға байланысты екенін айқындады: терапевттің тәжірибесі мен теориялық бейімділігі, топтың ынтымақтастығы, қатысушының жеке дайындығы, бағдарламаның ұзақтығы. Сонымен қатар бір зерттеуде тиімді болған техника екінші зерттеуде бейтарап нәтиже берген жағдайлар кездеседі. Осы қайшылық арт-психологиялық технологияларды жеке контекстке бейімделетін интервенция ретінде қарастыру қажеттілігін, «бір өлшем бәріне сай» (one-size-fits-all) деген тәсілден бас тарту қажеттілігін көрсетеді.

Екінші қайшылық – қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді ықпал арасында. Gan et al. (2023) ықпалдың 12 апта сақталғанын дәлелдесе, зерттеулердің басым бөлігінде (68%) бақылау мерзімі 8 аптадан аспайды. Тұлғалық өсу теориясы тұрғысынан алғанда, шынайы тұлғалық өзгерістер – яғни тереңдіктегі, мінез-құлықтық деңгейдегі өзгерістер – ұзақ мерзімді, мысалы, 6 айдан бір жылға дейінгі бақылауда ғана толық бағалана алады. Бұл болашақ зерттеуде лонгитюдтік дизайн қолданудың ғылыми қажеттілігін негіздейді.

Үшінші қайшылық – психолог-студенттер мен жалпы студенттердің нәтижелері арасындағы айырмашылық мәселесі. Талданған зерттеулердің дені жалпы студент популяцияларына жүргізілген. Lev-Wiesel et al. (2018) психолог-студенттерге арнайы бағытталған зерттеуінде «кәсіби рефлексия» мен «терапевтік қарым-қатынасты сезіну» деген арнайы өлшемдер анықталды – жалпы студент зерттеулерінде бұл өлшемдер мүлдем кездеспейді. Бұл психолог-студенттердің тұлғалық өсуінің жалпы студенттерден сапалық жағынан ерекше болатынын болжауға мүмкіндік береді: психолог-студент тек өзі үшін емес, болашақ кәсіби жұмысы үшін өседі. Осы аргумент болашақ зерттеудің ғылыми негізін нығайтады.

Зерделеу қорытындысы: осы үш қайшылықты ескере отырып, болашақ Қазақстандық зерттеу мынадай әдіснамалық шешімдерді қабылдауы тиіс: а) арт-психологиялық технологияларды нақты, стандартталған бағдарлама форматында (мысалы, 12 сеанс, апталық жиілік) іске асыру; б) бақылау мерзімін кем дегенде 6 айға дейін ұзарту; в) психолог-студенттерге арнайы бейімделген, кәсіби рефлексия компонентін қамтитын өлшеу инструментарийін пайдалану.

6. Зерттеу шектеулері және болашақ зерттеулер бағыты

Талданған зерттеулердің жинақталған бейнесі маңызды шектеулерді аша түседі (4-кесте).

4-кесте. Халықаралық зерттеулердің шектеулері мен болашақ бағыттар

Шектеу түрі	Қазіргі жағдай	Болашақ зерттеу бағыты
Географиялық	71% - Азия, Батыс Еуропа/АҚШ; ҚР мүлдем қамтылмаған	Қазақстандық психолог-студенттермен арнайы зерттеу
Субъекттік	68% - жалпы студент немесе клиникалық популяция	Психолог-студенттерге арналған бағдарлама
Мазмұндық	Рефлексия мен өзіндік сана деңгейінде зерттеулер жоқ	ДРТ (Леонтьев), PWB (Рифф) PGIS-II (Робичек)
Әдіснамалық	Технологиялар, сеанс саны стандартталмаған	Стандартталған 12 сеанстық бағдарлама
Мәдени	Барлық зерттеулер батыс/Азия мәдени контекстінде	Қазақстандық мәдени контекске бейімделген интервенция

Ескертпе: жоғарыдағы дереккөздер негізінде автор құрастырған.

Ең маңызды мазмұндық шектеу: барлық талданған зерттеулер тұлғалық өсудің дәстүрлі, өлшенетін компоненттеріне назар аударады – өзін-өзі тану, өзіндік тиімділік, эмоциялық реттеу, психологиялық әл-ауқат. Алайда тұлғалық өсудің мынадай екі маңызды аспектісі арт-психологиялық технологиялар контекстінде жеткіліксіз зерттелген: Рефлексия аспекті. Леонтьевтің (2011) тұжырымдамасы бойынша рефлексия – адамның өз іс-әрекетін, сезімдерін, тұлғалық мазмұнын жоғарыдан, сыртқы позициядан бақылай алу қабілеті – тұлғалық өсудің маңызды механизмі болып табылады. Рефлексиясыз тұлғалық өзгерістер ситуациялық, тұрақсыз болып қалады. Арт-психологиялық технологиялардың жүйелік рефлексияны – объектілік, субъектілік және коммуникативтік рефлексияны – дамытудағы рөлін арнайы зерттеген жұмыстар санаулы және жеткіліксіз. Психолог-студент үшін рефлексия – кәсіби пісіп жетілудің іргелі дағдысы, болашақ супервизия мен кәсіби өзін-өзі бағалаудың алғышарты. Өзіндік сана аспекті. Юнгтің (1953) индивидуация тұжырымдамасы тұрғысынан өзіндік сананың (Self) дамуы – тұлғалық өсудің тереңірек, трансперсоналдық деңгейі. Өзіндік сана – адамның өзінің психикалық тұтастығын ұғынуы: өз күшті жақтарын да, «Көлеңкесін» де бірдей мойындауы. Арт-психологиялық технологиялар, атап айтқанда мандала мен символдық сурет, теориялық тұрғыдан өзіндік сананы дамытуға мүмкіндік береді деп болжанады – бірақ бұл болжам эмпирикалық тексеруден өтпеген. Психолог-студент үшін өзіндік сананың дамуы – өзін терапевт ретінде ұғынудың, клиентке эмпатиямен және шекараны сақтай отырып қарым-қатынас жасаудың алғышарты.

Неге психолог-студент жалпы студенттен ерекше? – деген сұраққа арнайы жауап беру ғылыми маңызды. Психология мамандығын оқу студенттен жеке өсуге зор талап қояды: болашақ психолог клиентінің ішкі дүниесін ұғыну үшін алдымен өз ішкі дүниесін білуі тиіс («терапевт ретінде пайдалану» принципі). Клиентпен жұмыс жасау барысында психолог өзінің реактивтілігін, трансфер-контртрансфер динамикасын, тұлғалық «көлеңке» тұстарын тануы тиіс. Бұл дегеніміз, психолог-студент үшін тұлғалық өсу – тек «жеке даму» мәселесі емес, кәсіби дайындықтың іргелі компоненті. Сондықтан психолог-студенттерге арналған тұлғалық өсу бағдарламаларының нәтижесі жалпы студентке арналған бағдарламалардан сапалық жағынан ерекше болуы тиіс деп болжанады.

Болашақ зерттеу үшін ұсынылатын кешенді диагностикалық инструментарий: а) Д.А. Леонтьевтің Дифференциалдық рефлексивтілік тесті (ДРТ) – рефлексия аспектісін өлшеу үшін; б) К. Риффтің PWB шкаласы – психологиялық әл-ауқаттың алты өлшемін, оның ішінде жеке өсуді өлшеу үшін; в) Р. Робичектің PGIS-II шкаласы – тұлғалық өсу бастамасын өлшеу үшін; г) Р.Шварцер мен М.Иерусалем А. Бандураның теориясы негізінде құрған Жалпы өзіндік тиімділік (GSE) шкаласы – өзіндік тиімділік деңгейін өлшеу үшін. Осы инструментарийдің жиынтығы тұлғалық өсудің барлық маңызды компоненттерін – рефлексивтік, мотивациялық, эмоциялық және когнитивтік – бір мезгілде бағалауға мүмкіндік береді.

Қорытынды. Жүргізілген теориялық және библиографиялық талдау мынадай негізгі тұжырымдар жасауға мүмкіндік береді. Біріншіден, тұлғалық өсу феноменінің теориялық тұжырымдамалары үш бір-бірін толықтыратын бағытта жіктелді: гуманистік-экзистенциалдық (Маслоу, Роджерс, Юнг), әлеуметтік-когнитивтік (Бандура) және эвдемоникалық (Рифф, Деси мен Райан, Леонтьев, Робичек). Осы үштік синтездің аналитикалық мәні: гуманистік бағыт «неге өсу керек» деп жауап берсе, когнитивтік бағыт «қалай өсуге болады» деген механизмді ашады, эвдемоникалық бағыт «өсу қаншалықты болды» дегенді өлшеуге мүмкіндік береді. Бұл үш бағыттың синтезі болашақ диссертациялық зерттеудің әдіснамалық іргетасын қалайды.

Екіншіден, арт-психологиялық технологиялар – сурет салу, кескіндеме, коллаж, мандала, экспрессивті арт-терапия – шығармашылық процестің символдық тілі арқылы тұлғалық өсудің негізгі компоненттеріне кешенді ықпал ете алатыны теориялық тұрғыдан негізделді. Ықпалдың теориялық механизмі: шығармашылық ену – ішкі мазмұнды сыртқа шығару – символдық тілде зерттеу – когнитивтік-эмоциялық интеграция – тұлғалық тұжырымдар – өзін-өзі танудың тереңдеуі. Бұл тізбек Юнгтің индивидуация процесімен, Роджерстің шынайылық принципімен және Леонтьевтің рефлексия механизмімен тікелей үндеседі.

Үшіншіден, талданған халықаралық эмпирикалық зерттеулер арт-психологиялық технологиялардың тұлғалық өсуге ықпалын статистикалық тұрғыдан дәлелдейді. Дегенмен зерттеулер арасындағы әдіснамалық қайшылықтар – жалпылама мен шартты тиімділік, қысқа мен ұзақ мерзімді ықпал, жалпы студент пен психолог-студент нәтижелерінің ерекшелігі – болашақ зерттеудің дизайнын нақтылауда ескерілуі тиіс.

Төртіншіден, Қазақстандық Хабаршы журналдарында жарияланған зерттеулер осы бағытта алғашқы деректерді ұсынуда: арт-технологиялар элементтерін қамтыған тренингтік бағдарламалардың психолог-студенттердің стреске төзімділігіне ($t=2.41$; $p<0.05$) тиімді ықпал ететіні, сондай-ақ Қазақстандық іріктемеде психологиялық әл-ауқат пен рефлексия арасындағы байланыстың анықталғаны дәлелденді. Алайда осы зерттеулер әдіснамалық шектеулерге ие және психолог-студенттерге арналған арт-психологиялық бағдарламаның тұлғалық өсудің барлық компоненттеріне кешенді ықпалын арнайы тексермеген.

Бесіншіден, тұлғалық өсудің рефлексия мен өзіндік сана аспектілері арт-психологиялық технологиялар контекстінде қарастырылмаған. Психолог-студенттердің тұлғалық өсуіне арт-психологиялық технологиялар арқылы ықпал ету мәселесі Қазақстандық контексте кешенді, жүйелі зерттелмеген бағыт болып қала береді. Болашақ зерттеуде рефлексивтілік пен өзіндік сананы стандартталған диагностикалық инструментарий (DPT, PWB, PGIS-II, GSE) арқылы өлшейтін, арт-психологиялық бағдарламаның тиімділігін Қазақстандық психолог-студенттер контекстінде тексеретін эксперименталдық зерттеу жүргізу – ғылыми жаңалықты қамтамасыз ететін өзекті бағыт болып табылады.

Практикалық маңыздылығы: мақала нәтижелері Қазақстандық жоғары оқу орындарында психолог-студенттерге арналған арт-психологиялық бағдарламаларды құрастыруда, психологиялық білім беру жүйесін жетілдіруде және болашақ эмпирикалық зерттеулердің әдіснамалық базасын қалыптастыруда пайдаланылуы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Deci E. L., Ryan R. M. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // *Psychological Inquiry*. – 2000. – Vol. 11, №4. – P. 227–268.
2. Maslow A. H. A theory of human motivation // *Psychological Review*. – 1943. – Vol. 50, №4. – P. 370–396.
3. Rogers C. R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. – Boston : Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.
4. Jung C. G. Two essays on analytical psychology. – New York : Pantheon Books, 1953. – 349 p.
5. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – Vol. 57, №6. – P. 1069–1081.
6. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. – 1977. – Vol. 84, №2. – P. 191–215.

7. Леонтьев Д. А. *Личность: человек в мире и мир в человеке* // *Вопросы психологии*. – 1989. – №3. – С. 11-21.
8. Robitschek C., Ashton M. W., Sperring C. C., Geiger N., Byers D., Schotts G. C., Thoen M. A. Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale-II // *Journal of Counseling Psychology*. – 2012. – Vol. 59, №1. – P. 165–175.
9. Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D. et al. The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews // *British Medical Journal*. – 2021. – Vol. 372. – Art. 71. – DOI: 10.1136/bmj.n71.
10. Hu J., Zhang J., Hu L., Yu H., Xu J. Art therapy: A complementary treatment for mental disorders // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Art. 686005. – DOI: 10.3389/fpsyg.2021.686005.
11. Lev-Wiesel R., Goldner L., Brom D., Chen-Gal S., Gotler A. Promoting personal growth through experiential learning: The case of expressive arts therapy for lecturers in Thailand // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 8. – Art. 2276. – DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02276.
12. Zhang Y., Qiu X., Wu C., Han X., Ji M., Yan W. Evaluation of expressive arts therapy on the resilience of university students in COVID-19: A network analysis approach // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2022. – Vol. 19, №13. – Art. 7658. – DOI: 10.3390/ijerph19137658.
13. Cheung K, Ma KY, Tsang H, Leung NH, Lui KY and Ho SW (2023) Mixed-mode Zentangle and Pastel Nagomi artwork for improving mental well-being in university students during COVID-19 pandemic – a randomized controlled feasibility trial. *Front. Psychol.* 14:1132923. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1132923
14. Bokoch R, Hass-Cohen N, Espinoza A, O'Reilly T and Levi E (2025) A scoping review of integrated arts therapies and neuroscience research. *Front. Psychol.* 16:1569609. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1569609
15. Río Diéguez M. del, Peral Jiménez C., Sanz-Aránguez Ávila B., Bayón Pérez C. Art therapy as a therapeutic resource integrated into mental health programmes: components, effects and integration pathways // *The Arts in Psychotherapy*. – 2024. – Vol. 91. – Art. 102215. – <https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102215>.
16. Smriti D., Ambulkar S., Meng Q., Kaimal G., Ramotar K., Park S. Y., Huh-Yoo J. Creative arts therapies for the mental health of emerging adults: A systematic review // *The Arts in Psychotherapy*. – 2022. – Vol. 77. – Art. 101861. – DOI: 10.1016/j.aip.2021.101861.2022, 101861, <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101861>.
17. Weigold I. K., Weigold A., Ling S., Jang M. College as a growth opportunity: Assessing personal growth initiative and self-determination theory // *Journal of Happiness Studies*. – 2021. – Vol. 22. – P. 2143–2163. – DOI: 10.1007/s10902-020-00312-x.
18. Тапалова О., Утешева З., Ахметова М. К. Социальное и эмоциональное образование школьников посредством художественных программ // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2023. – Т. 77, №4. – С. 285–296. – DOI: 10.51889/2959-5967.2023.77.4.026.
19. Арганчиева Д., Қасымжанова А. А., Кенжетоева Р. О., Жигитбекова Б. Д. Изучение взаимосвязи показателей психологического благополучия, диспозиционного оптимизма и самооценки онтогенетической рефлексии на казахстанской выборке // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2023. – Т. 77, №4. – С. 98–108. – DOI: 10.51889/2959-5967.2023.77.4.009.
20. Кабылбекова З. Б., Бердышева Г. Б., Корнилко И. А., Алипбек А. З. Развитие стрессоустойчивости студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки: экспериментальное исследование // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2026. – Т. 86, №1. – С. 168–175. – <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.016>

References

1. Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
2. Maslow A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
3. Rogers C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
4. Jung C. G. (1953). *Two essays on analytical psychology*. Pantheon Books.
5. Ryff C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
6. Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
7. Leont'ev D. A. (1989). *Lichnost': chelovek v mire i mir v cheloveke* [Personality in the world]. *Voprosy psikhologii*, 3, 11-21. (In Russian)
8. Robitschek C. et al. (2012). Development and psychometric evaluation of the PGIS-II. *Journal of Counseling Psychology*, 59(1), 165-175.

9. Page M. J. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement. *BMJ*, 372, 71. DOI: 10.1136/bmj.n71.
10. Hu J., Zhang J., Hu L., Yu H., Xu J. (2021). Art therapy: A complementary treatment. *Frontiers in Psychology*, 12, 686005.
11. Lev-Wiesel R. et al. (2018). Promoting personal growth through experiential learning. *Frontiers in Psychology*, 8, 2276.
12. Zhang Y. et al. (2022). Evaluation of expressive arts therapy on resilience. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(13), 7658.
13. Cheung K, Ma KY, Tsang H, Leung NH, Lui KY and Ho SW (2023) Mixed-mode Zentangle and Pastel Nagomi artwork for improving mental well-being in university students during COVID-19 pandemic – a randomized controlled feasibility trial. *Front. Psychol.* 14:1132923. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1132923
14. Bokoch R, Hass-Cohen N, Espinoza A, O'Reilly T and Levi E (2025) A scoping review of integrated arts therapies and neuroscience research. *Front. Psychol.* 16:1569609. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1569609
15. Río Diéguez M. del, Peral Jiménez C., Sanz-Aránguez Ávila B., Bayón Pérez C. Art therapy as a therapeutic resource integrated into mental health programmes: Components, effects and integration pathways // *The Arts in Psychotherapy*. – 2024. – Vol. 91. – Art. 102215. – <https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102215>
16. Smriti D., Ambulkar S., Meng Q., Kaimal G., Ramotar K., Park S. Y., Huh-Yoo J. Creative arts therapies for the mental health of emerging adults: A systematic review // *The Arts in Psychotherapy*. – 2022. – Vol. 77. – Art. 101861. – DOI: 10.1016/j.aip.2021.101861.2022, 101861, <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101861>.
17. Weigold, I.K., Weigold, A., Ling, S. et al. College as a Growth Opportunity: Assessing Personal Growth Initiative and Self-determination Theory. *J Happiness Stud* 22, 2143–2163 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00312-x>
18. Tapalova O., Utesheva Z., Akhmetova M. K. (2023). Sotsial'noye i emotsional'noye obrazovaniye shkol'nikov posredstvom khudozhestvennykh programm. *Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya: Psikhologiya*, 77(4), DOI: 10.51889/2959-5967.2023.77.4.010 (In Russian)
19. Arganchieva D., Qasymzhanova A. A., Kenzhetaeva R. O., Zhigitbekova B. D. (2023). Izucheniye vzaimosvyazi pokazateley psikhologicheskogo blagopoluchiya, dispozitsionnogo optimizma i samootsenki ontogeneticheskoy refleksii na kazakhstanskoy vyborke [Study of the relationship between psychological well-being, dispositional optimism and self-assessment of ontogenetic reflection in a Kazakhstani sample]. *Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya: Psikhologiya*, 77(4), DOI: 10.51889/2959-5967.2023.77.4.030. (In Russian)
20. Kabylbekova Z. B., Berdysheva G. B., Kornilko I. A., Alipbek A. Z. (2026). Razvitiye stressoustoychivosti studentov-psikhologov v protsesse professional'noy podgotovki [Development of stress resilience in psychology students during professional training]. *Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya: Psikhologiya*, 86(1), 168-175. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.86.1.016> (In Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Кайырова Ж.А. – хат-хабар авторы, «8D03105-Психология» мамандығының 1 курс докторанты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: kairovazhanaqul@gmail.com

Бегалиева Н.У. – психология ғылымдарының кандидаты, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: nurbegaly5@gmail.com

Сведения об авторах:

Кайырова Ж.А. – автор для корреспонденций, докторант 1-курса специальности «8D03105-Психология», Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, kairovazhanaqul@gmail.com

Бегалиева Н.У. – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры «Общая и прикладная психология», Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, e-mail: nurbegaly5@gmail.com

Information about the authors:

Kaiyrova Zh.A. – corresponding author, 1st-year doctoral student in the specialty '8D03105-Psychology', Abay Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan), e-mail: kairovazhanaqul@gmail.com

Begalieva N.U. – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: nurbegaly5@gmail.com

¹Г.О. Арапбаева  , ¹У.А. Абдукаримова * , ¹Ж.У. Мамырбекова  , ²Б.И. Кыдырбаев  ,
²М.Х. Андақұл 

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

²Орталық Азия инновациялық университеті (Шымкент қ., Қазақстан)

*abdukarimova.79@bk.ru

Болашақ мамандардың цифрлық білім беру ортасындағы кәсіби дайындығының психологиялық аспектілері

Аңдатпа

Жоғары білім беру жүйесінің қарқынды цифрлық трансформациясы жағдайында студенттердің кәсіби қызметке психологиялық дайындығы мәселесі ерекше маңызға ие болып отыр. Білім беру ортасының өзгеруі, цифрлық технологиялардың енгізілуі және кәсіби даярлау талаптарының трансформациясы студенттерде болашақ кәсіби қызметке тұрақты психологиялық дайындықты қалыптастыру қажеттілігін туындатады. Зерттеудің мақсаты – жоғары оқу орындары студенттерінің цифрлық трансформация жағдайындағы кәсіби қызметке психологиялық дайындығын теориялық негіздеу және эмпирикалық зерттеу, сондай-ақ оған әсер ететін факторларды анықтау. Зерттеудің әдіснамалық негізін жүйелік, іс-әрекеттік және құзыреттілік тәсілдер құрады. Зерттеуге педагогика және психология мамандықтарының 90 студенті қатысты. Анкеталау, психодиагностикалық әдістер және статистикалық талдау (корреляциялық және салыстырмалы талдау) қолданылды. Нәтижелер бойынша студенттердің 28%-ы жоғары, 49%-ы орта, 23%-ы төмен деңгейдегі психологиялық дайындықты көрсетті. Цифрлық сауаттылық пен психологиялық дайындық арасында статистикалық маңызды оң байланыс анықталды ($r = 0,62$; $p < 0,01$). Сондай-ақ цифрлық құзыреттілік деңгейі әртүрлі топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар бар екені анықталды. Алынған нәтижелер цифрлық трансформация жағдайында жоғары білім беру жүйесінде цифрлық және психологиялық компоненттерді біріктіру қажеттілігін растайды және білім беру бағдарламаларын әзірлеуде, студенттерге психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуде қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер: психологиялық дайындық, цифрлық трансформация, жоғары білім, студенттер, кәсіби қызмет

¹Г.О. Арапбаева , ¹У.А. Абдукаримова, ¹Ж.У. Мамырбекова, ²Б.И. Кыдырбаев, ²М.Х. Андақұл

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

²Центрально-Азиатский инновационный университет (г.Шымкент, Казахстан)

*abdukarimova.79@bk.ru

Психологические аспекты профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях цифровой образовательной среды

Аннотация

В условиях ускоренной цифровой трансформации системы высшего образования проблема психологической готовности студентов к профессиональной деятельности приобретает особую значимость. Изменение образовательной среды, внедрение цифровых технологий и трансформация требований к профессиональной подготовке специалистов обуславливают необходимость формирования у студентов устойчивой психологической готовности к будущей профессиональной деятельности. Целью данного исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое изучение психологической готовности студентов высшей школы к

профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования, а также выявление факторов, оказывающих влияние на её формирование. Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный и компетентностный подходы. В исследовании приняли участие 90 студентов педагогических и психологических специальностей. Использованы методы анкетирования, психодиагностики и статистического анализа данных (корреляционный и сравнительный анализ). Результаты исследования показали, что у 28% студентов выявлен высокий уровень психологической готовности, у 49% – средний, у 23% – низкий уровень. Установлена статистически значимая положительная корреляция между уровнем цифровой грамотности и психологической готовностью студентов ($r = 0,62$; $p < 0,01$). Также выявлены значимые различия между группами с разным уровнем цифровой компетентности. Полученные результаты подтверждают необходимость интеграции цифровых и психологических компонентов в систему подготовки студентов в условиях цифровой трансформации образования и могут быть использованы при разработке образовательных программ и психолого-педагогического сопровождения студентов.

Ключевые слова: психологическая готовность, цифровая трансформация, высшее образование, студенты, профессиональная деятельность.

¹G.O. Arapbaeva, ¹U.A. Abdukarimova, ¹ZH.U. Mamyrbekova, ²B.I. Kidyrbayev, ²M. KH. Andakul

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

²Central Asian Innovative University (Shymkent, Kazakhstan)¹

[*abdukarimova.79@bk.ru](mailto:abdukarimova.79@bk.ru)

Psychological aspects of professional training of future specialists in the digital educational environment

Abstract

In the context of rapid digital transformation of higher education, the problem of students' psychological readiness for professional activity becomes particularly significant. Changes in the educational environment, the introduction of digital technologies, and the transformation of professional training requirements necessitate the formation of stable psychological readiness for future professional activity among students. The aim of this study is to theoretically substantiate and empirically examine the psychological readiness of higher education students for professional activity under conditions of digital transformation, as well as to identify the factors influencing its formation.

The methodological framework is based on systemic, activity-based, and competence approaches. The study involved 90 students majoring in pedagogy and psychology. The methods included questionnaires, psychodiagnostic assessment, and statistical data analysis (correlation and comparative analysis). The results showed that 28% of students demonstrated a high level of psychological readiness, 49% a medium level, and 23% a low level. A statistically significant positive correlation was found between digital literacy and psychological readiness ($r = 0.62$; $p < 0.01$). Significant differences were also identified between groups with different levels of digital competence. The findings confirm the necessity of integrating digital and psychological components in higher education training systems under conditions of digital transformation. The results can be applied in the development of educational programs and psychological and pedagogical support systems for students.

Keywords: psychological readiness, digital transformation, higher education, students, professional activity, digital competence.

Кіріспе Қазіргі кезеңде жоғары білім беру жүйесінің дамуы терең цифрлық трансформация үдерісімен сипатталады. Бұл үдеріс тек технологиялық инфрақұрылымды ғана емес, сонымен қатар білім беру процесінің психологиялық мазмұнын да түбегейлі өзгертеді.

Цифрлық технологиялардың жедел енгізілуі болашақ мамандарға қойылатын талаптардың өзгеруіне әкеліп, олардың кәсіби қызметке психологиялық дайындығын қалыптастыру мәселесінің өзектілігін арттырады.

Қазақстан Республикасының Президенті Қ.-Ж. Тоқаев атап өткендей, «жаңа шынайылық білім беру жүйесінен цифрлық экономика жағдайында тиімді әрекет ете алатын, өзгерістерге бейімделгіш мамандарды даярлауды талап етеді» [1]. Бұл тұжырым студенттердің цифрлық білім беру ортасына психологиялық бейімделу механизмдерін зерттеудің стратегиялық маңыздылығын көрсетеді.

Ғылыми әдебиеттерде психологиялық дайындық тұлғаның мотивациялық, когнитивтік және мінез-құлықтық компоненттерін қамтитын интегративті құрылым ретінде қарастырылады [2]. Алайда, қазіргі зерттеулер білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында бұл дайындықты қалыптастыру механизмдерінің жеткілікті деңгейде зерттелмегенін көрсетеді [3]. Осыған байланысты цифрлық экономиканың талаптары мен студенттердің кәсіби қызметке психологиялық дайындығының жеткіліксіз қалыптасуы арасында белгілі бір қарама-қайшылық туындайды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы цифрлық трансформация жағдайында студенттердің психологиялық дайындығының құрылымын кешенді талдау және оның негізгі факторларының (цифрлық сауаттылық, мотивация, өзіндік тиімділік) өзара байланысын эмпирикалық тұрғыдан дәлелдеуде көрінеді. Сонымен қатар, зерттеу нәтижесінде психологиялық дайындықтың когнитивті-технологиялық және тұлғалық-мотивациялық компоненттерінің өзара ықпалы алғаш рет жүйелендірілді.

Болашақ мамандардың цифрлық білім беру ортасындағы кәсіби даярлығын зерттеу қазіргі психология ғылымының өзекті бағыттарының бірі болып табылады. Цифрлық трансформация жағдайында кәсіби даярлықтың мазмұны мен құрылымы өзгеріп, мамандардан жаңа құзыреттерді меңгеруді талап етеді. Осыған байланысты студенттердің цифрлық білім беру ортасына психологиялық бейімделуі мен оған дайындық деңгейін зерттеу ерекше маңызға ие. Психологиялық дайындық кәсіби қызметті тиімді жүзеге асыруды қамтамасыз ететін тұлғаның ішкі ресурстарының жұмылдырылған күйі ретінде қарастырылады. Цифрландыру жағдайында бұл феномен жаңа сипаттарға ие болады, атап айтқанда, білім мен дағдыларды үздіксіз жаңарту қажеттілігімен және цифрлық құзыреттіліктердің маңыздылығының артуымен ерекшеленеді.

Е.С. Асмаковецтің пікірінше [4], студенттердің цифрлық білім беру ортасында оқуға психологиялық дайындығы тұлғаның мотивациялық, когнитивтік, эмоционалдық және рефлексивтік компоненттерінің бірлігі арқылы сипатталады. Зерттеуші цифрлық білім беру ортасында табысты оқу үшін студенттердің жаңа ақпараттық технологияларды меңгеруге деген оң көзқарасы, өзіндік білім алуға дайындығы, цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану қабілеті және өзгермелі білім беру жағдайларына бейімделе алуы маңызды екенін атап көрсетеді. Автордың тұжырымдауынша, психологиялық дайындық цифрлық ортада білім алудың тиімділігін арттырып қана қоймай, студенттердің кәсіби құзыреттіліктерінің қалыптасуына да оң ықпал етеді.

Осы тұрғыдан алғанда, болашақ мамандардың цифрлық білім беру ортасындағы кәсіби даярлығы олардың кәсіби білімді меңгеруімен қатар, цифрлық технологияларды қолдануға психологиялық тұрғыдан даяр болуын, өзін-өзі дамытуға ұмтылысын және кәсіби міндеттерді жаңа цифрлық жағдайларда шешуге қабілеттілігін қамтиды.

Сунько мен Гришельдің (2025) зерттеулерінде студенттердің кәсіби қызметке дайындығының психометриялық сипаттамалары мен құрылымдық ерекшеліктері талданған. Авторлардың пайымдауынша, қазіргі цифрлық қоғам жағдайында цифрлық сауаттылық кәсіби-психологиялық дайындықтың маңызды жүйекұраушы факторы ретінде көрінеді [5]. Зерттеу нәтижелері цифрлық сауаттылықтың тек когнитивтік компонентпен шектелмейтінін, сонымен қатар студенттердің оқу және кәсіби іс-әрекетке деген мотивациясына, өзін-өзі реттеу

кабілеттеріне, жаңа жағдайларға бейімделуіне және кәсіби міндеттерді шешудегі дербестігіне елеулі әсер ететінін көрсетті. Осыған байланысты цифрлық құзыреттіліктерді дамыту болашақ мамандардың кәсіби даярлығының маңызды психологиялық алғышарттарының бірі ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, білім беру ортасының цифрлық трансформациясы студенттердің оқу іс-әрекетінің құрылымын өзгертеді, дербес оқу мен өзін-өзі ұйымдастыру рөлін күшейтеді. Бұл өз кезегінде студенттердің жауапкершілік деңгейін арттырып, кәсіби дайындықтың сапасына тікелей әсер етеді.

Кәсіби дайындық ұғымы психология ғылымында әртүрлі теориялық көзқарастар негізінде түсіндіріліп келеді. Зерттеушілер бұл феноменді тұлғаның кәсіби қызметті табысты жүзеге асыруына мүмкіндік беретін психологиялық алғышарттардың, қасиеттердің және құзыреттіліктердің жиынтығы ретінде қарастырады. Мәселен, Н.Д. Левитов кәсіби дайындықты психологиялық бағдар мен психикалық күй ретінде сипаттаса [6], М.И. Дьяченко мен Л.А. Кандыбович оны кәсіби іс-әрекеттің тиімділігін қамтамасыз ететін күрделі тұлғалық құрылым деп есептейді [7]. Ал В.А. Сластенин кәсіби дайындықты тұлғаның тұрақты сапасы ретінде қарастырған [8]. С.Л. Рубинштейн [9], Б.Г. Ананьев [10] кәсіби дайындықтың негізінде тұлғаның қабілеттері жататынын атап көрсетсе, А.К. Маркова оны кәсіби шеберліктің қалыптасу кезеңдерінің бірі ретінде сипаттайды [11]. Өз кезегінде К.М. Дурай-Новакова кәсіби дайындықты болашақ маманның қасиеттері, сапалары, білімдері мен дағдыларын біріктіретін интегративті жүйе ретінде түсіндіреді [12]. Отандық зерттеушілер де цифрлық білім беру жағдайында болашақ мамандарды даярлау мәселесіне ерекше назар аударады. Мәселен, Б.С. Байменова мен К.М. Габдуллина цифрлық білім беру ортасында болашақ педагог-психологтарды даярлаудың ерекшеліктерін қарастыра отырып, кәсіби дайындықтың мазмұны цифрлық технологияларды тиімді қолдану қабілетімен, білім алушылардың цифрлық ортаға бейімделуімен және оқу үдерісінде интерактивті білім беру ресурстарын пайдалану дағдыларымен тығыз байланысты екенін атап көрсетеді. Авторлардың пікірінше, цифрлық білім беру жағдайында кәсіби даярлық тек пәндік біліммен шектелмей, ақпараттық-коммуникациялық құзыреттіліктердің дамуын, сондай-ақ кәсіби іс-әрекетке психологиялық тұрғыдан дайын болуды талап етеді. Кәсіби дайындықты тұлғалық тұрғыдан қарастырған И.А. Зимняя бұл ұғымды маманның кәсіби қызметке тұлғалық дайындығы арқылы сипаттайды. Ғалымның пікірінше, кәсіби дайындық маманның мамандыққа бағыттылығының саналы түрде қалыптасуын, дүниетанымдық жетілуін, кәсіби-пәндік құзыреттілігін, коммуникативтік қабілеттерін және кәсіби өзара әрекеттестікке қажеттілігін қамтиды. Сонымен қатар ол оқу процесінде меңгерілген білімдер, біліктер мен дағдылардың жиынтығына негізделеді [13]. Қаласаңыз, осы бөлімді толық «теориялық негіз» тарауына біріктіріп, бір стильге келтіріп беремін (барлық авторлар бір логикамен байланысып тұратындай). Жоғарыда аталған тұжырымдамаларды талдау кәсіби дайындықтың көпқырлы психологиялық феномен екенін көрсетеді. Цифрлық білім беру ортасы жағдайында бұл ұғым дәстүрлі кәсіби білімдер мен дағдыларды ғана емес, сонымен қатар цифрлық технологияларды тиімді пайдалану қабілетін, өзіндік білім алуға дайындығын, икемді ойлау мен үздіксіз кәсіби дамуға ұмтылысты қамтиды. Сондықтан болашақ мамандардың кәсіби дайындығын зерттеу барысында оның мотивациялық, когнитивтік, тұлғалық және цифрлық компоненттерін кешенді түрде қарастыру қажет. Психологиялық дайындықтың құрылымын тереңірек түсіну мақсатында оны негізгі компоненттердің өзара байланысын көрсететін жалпыланған схема түрінде қарастыру орынды.



Сурет 1. Психологиялық дайындықтың құрылымы

Ұсынылған схема психологиялық дайындықтың интегративті сипатын көрсетеді, мұнда әрбір компонент белгілі бір функция атқарады. Компоненттердің өзара байланысы тұлғаның кәсіби мінез-құлқының тұтастығын қамтамасыз етеді.

Ғылыми зерттеу әдіснамасы. Зерттеу М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің базасында жүргізілді. Зерттеуге 2–4 курс аралығындағы 90 студент қатысты. Зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды: анкеталау; цифрлық сауаттылықты анықтау тесті; психологиялық дайындықты бағалау шкаласы (бейімделген нұсқа); статистикалық талдау әдістері (SPSS бағдарламасы). Қолданылған психодиагностикалық әдістемелер отандық және шетелдік зерттеулерде валидтілігі дәлелденген құралдар негізінде бейімделді. Психодиагностикалық әдістемелердің сенімділігі ішкі келісімділік коэффициенті (Кронбах альфасы) арқылы бағаланды. Алынған мән ($\alpha = 0,81$) қолданылған шкалалардың жоғары сенімділігін және өлшенетін көрсеткіштердің ішкі біртұтастығын көрсетеді. Зерттелетін факторлар арасындағы өзара байланысты көрнекі түрде көрсету мақсатында оларды схема түрінде ұсыну орынды.



Сурет 2. Студенттердің психологиялық дайындығы факторларының сызбасы

Нәтижелері мен талқылама. Зерттеудің алғашқы кезеңінде сипаттамалық статистика жүргізіліп, негізгі көрсеткіштердің орташа мәндері анықталды.

Кесте 1 – Сипаттамалық статистика

Көрсеткіштер	Орташа	SD
Психологиялық дайындық	3,42	0,68
Цифрлық сауаттылық	3,61	0,74
Оқу мотивациясы	3,48	0,70

Алынған мәліметтер барлық көрсеткіштердің орташа деңгейден жоғары екенін көрсетеді, бұл студенттердің психологиялық дайындығының негізгі компоненттерінің қалыптасқанын білдіреді. Келесі кезеңде студенттер психологиялық дайындық деңгейлері бойынша жіктелді.

Кесте 2 – Психологиялық дайындық деңгейлері бойынша бөлу

Деңгейі	N	%
Жоғары	25	28%
Орташа	44	49%
Төмен	21	23%

Нәтижелер орташа деңгейдің басым екенін көрсетеді, бұл психологиялық дайындықтың толық қалыптаспағанын, бірақ оның даму әлеуетінің бар екенін білдіреді.

Кесте 3 - Корреляциялық талдау нәтижелері

Айнымалылар	r	p
Цифрлық сауаттылық-дайындық	0,62	<0,01
Мотивация-дайындық	0,54	<0,01
Өзіндік тиімділік-дайындық	0,57	<0,01

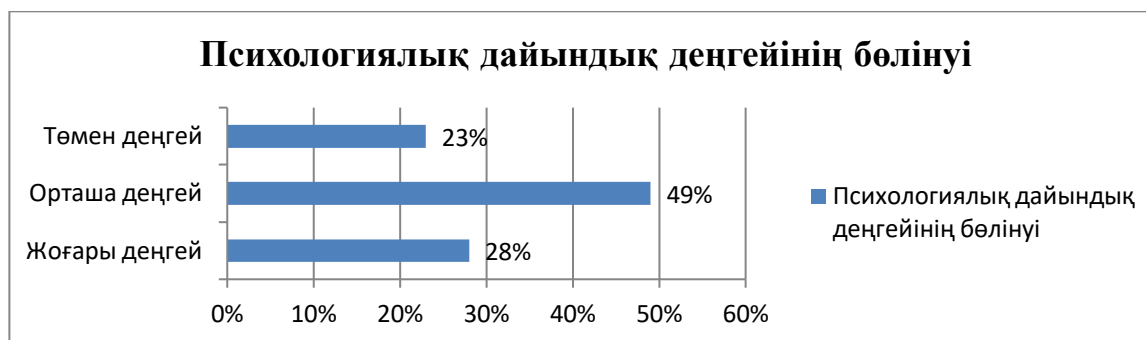
Корреляциялық талдау нәтижелері зерттелетін айнымалылар арасында статистикалық мәнді өзара байланыстардың бар екенін көрсетеді. Ең жоғары оң байланыс цифрлық сауаттылық пен психологиялық дайындық арасында анықталды ($r = 0,62$; $p < 0,01$). Сонымен қатар, оқу мотивациясы ($r = 0,54$; $p < 0,01$) және өзіндік тиімділік ($r = 0,57$; $p < 0,01$) көрсеткіштері де психологиялық дайындықпен тығыз байланысты екені анықталды. Бұл психологиялық дайындықтың когнитивтік және тұлғалық факторлардың өзара әрекеттесуінің нәтижесі екенін көрсетеді.

Қосымша талдау нәтижесінде екі шартты факторлық топ анықталды: когнитивті-технологиялық (цифрлық сауаттылық); тұлғалық-мотивациялық (мотивация, өзіндік тиімділік). Бұл құрылым психологиялық дайындықтың кешенді сипатқа ие екенін дәлелдейді.

Кесте 4 – Дисперсиялық талдау (ANOVA)

Топ	Цифрлық сауаттылық	Дайындық
Жоғары деңгей	4,12	4,20
Орташа деңгей	3,45	3,38
Төмен деңгей	2,81	2,90

F-критерий мәні ($F = 6,84$; $p < 0,01$) топтар арасында статистикалық мәнді айырмашылықтардың бар екенін көрсетеді. Қосымша тексеру ретінде Стьюденттің t-критерийі қолданылды. Нәтижелер жоғары және төмен деңгейдегі топтар арасында айқын айырмашылық бар екенін көрсетті ($t = 3,21$; $p < 0,01$). Бұл нәтижелер цифрлық сауаттылықтың психологиялық дайындықтың маңызды факторы екенін дәлелдейді. Алынған нәтижелер зерттеу қорытындыларының сенімділігін көрсетеді және қолданылған статистикалық әдістердің кешенділігімен негізделеді. Студенттердің психологиялық дайындық деңгейлерінің бөліну нәтижелері төмендегі 3-ші суретте ұсынылған.



Сурет - 3 Студенттердің психологиялық дайындық деңгейінің бөлінуі

Суретте көрсетілгендей, студенттердің басым бөлігі орта деңгейдегі психологиялық дайындыққа ие (49%). Жоғары деңгей 28% студенттерде байқалса, төмен деңгей 23% құрайды. Бұл нәтижелер студенттердің психологиялық дайындық деңгейінің толық қалыптаспағанын, алайда оны дамытуға әлеуеттің бар екенін көрсетеді. Ерекше назар аударатын жайт – цифрлық дағдылар деңгейі жеткілікті болғанына қарамастан, студенттердің бір бөлігі психологиялық дайындықтың орта деңгейін көрсетеді. Бұл өз кезегінде өзін-өзі тиімділік және мотивациялық тұрақтылық сияқты тұлғалық факторлардың ықпалын көрсетеді. Осылайша, психологиялық дайындық цифрлық және тұлғалық факторлардың өзара әрекеттесуінің интегративті нәтижесі ретінде қалыптасады. Алынған статистикалық нәтижелер зерттеу қорытындыларының жоғары деңгейде негізделгенін дәлелдеуге мүмкіндік береді. Корреляциялық, дисперсиялық және салыстырмалы талдау әдістерін қолдану студенттердің психологиялық дайындық деңгейін кешенді түрде зерттеуді қамтамасыз етіп, эмпирикалық деректерді интерпретациялаудың сенімділігін арттырды. Цифрлық сауаттылықтың жүйе құраушы фактор ретіндегі рөлінің расталуы ерекше маңызға ие, бұл цифрлық педагогика мен психология саласындағы заманауи зерттеулермен сәйкес келеді және жоғары білім беру жүйесінің дамуындағы өзекті үрдістерді көрсетеді.

Қорытынды. Цифрлық трансформация жағдайында студенттердің кәсіби қызметке психологиялық дайындығы көпқұрылымды жүйе болып табылады және когнитивтік, мотивациялық және операциялық компоненттердің өзара байланысын қамтиды.

Зерттеу нәтижелері: цифрлық сауаттылықтың жетекші рөлін; психологиялық қолдаудың қажеттілігін; мотивациялық факторлардың маңыздылығын дәлелдеді.

Алынған нәтижелер жоғары білім беру жүйесінде білім беру бағдарламаларын жетілдіруде және студенттерді психологиялық-педагогикалық қолдауда қолданылуы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Тоқаев Қ.-Ж. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы [Электрондық ресурс] // Ақорда. – 2024. – URL: https://www.akorda.kz/kz/addresses/addresses_of_president/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-kazakstan-halkyna-zholdauy (қаралған күні: 13.01.2026).
2. Кораблина, Е.П., Лисовская, Н.Б., Пашкин, С.Б., и Шингаев, С.М. (2019). Психологическая готовность к профессиональной деятельности будущих психологов. В кн. Н.И. Алмазова, А.В. Рубцова и

Д.С. Белоева (ред.), Профессиональная культура специалиста будущего, т. 73. Европейские труды социальных и поведенческих наук (стр. 476-484). Академия будущего. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.51>

3. Гребенникова Е.В. Психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / Е.В. Гребенникова, Е.Ю. Закотнова // Вестник ТГПУ. – 2015. – №3 (156). – С. 3–37.

4. Асмаковец, Е. С. Психологическая готовность студентов к обучению в цифровой образовательной среде / Е. С. Асмаковец, Е. А. Циркина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т 10. – №6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PSMN622.pdf> (дата обращения: 12.06.2026).

5. Сунько, Т.Ю., Гришель, П.В. (2025). Готовность студентов к профессиональной деятельности: психометрические характеристики и сравнительный анализ. Клиническая и специальная психология, 14(3), 31–41. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140303>

6. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. - М.: Просвещение, 1964. - 344 с

7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск, 1976. - 176 с.

8. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976.

9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр. 781 -781

10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. М., 1980.

11. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 226 с.

12. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 340 с

13. Байменова Б.С., Габдуллина К.М. Цифрлық білім беру ортасында болашақ педагог-психологтердің даярлау ерекшелігі //Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва. Серия: Педагогика. Психология. Социология. – 2022. – №4(141). – С. 43–50.

14. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М.: Логос, 2005.

References

1. Тоқаев Қ.-Zh. Memleket basshysy Qasym-Zhomart Тоқаевтың Қазақстан халқына Zholdauy [Elektrondyқ resurs] // Aқorda. – 2024. – URL: https://www.akorda.kz/kz/addresses/addresses_of_president/memleket-basshysy-qasym-zhomart-tokaevty-n-kazakstan-halkyna-zholdauy (қаралған кyни: 10.01.2026).

2. Korablina, E.P., Lisovskaya, N.B., Pashkin, S.B., i Shingayev, S.M. (2019). Psihologicheskaya gotovnost k professionalnoy deyatel'nosti budushih psihologov. V kn. N.I. Almazova, A.V. Rubcova i D.S. Beloeva (red.), Professionalnaya kultura specialista budushego, t. 73. Evropejskie trudy socialnyh i povedencheskih nauk (str. 476-484). Akademiya budushego. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.51>

3. Grebennikova, E.V., & Zakotnova, E.Yu. (2015). Psihologicheskaya gotovnost' studentov-psikhologov k professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Psychological readiness of psychology students for professional activity in the context of inclusive education]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin), 3(156), 33–37.

4. Asmakovec, E. S. Psihologicheskaya gotovnost studentov k obucheniyu v cifrovoj obrazovatel'noy srede / E. S. Asmakovec, E. A. Cirkina // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. – 2022. – Т 10. – №6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PSMN622.pdf> (data obrasheniya: 12.06.2026).

5. Sunko, T.Yu., Grishel, P.V. (2025). Gotovnost studentov k professionalnoy deyatel'nosti: psihometricheskie harakteristiki i sravnitel'nyj analiz. Klinicheskaya i special'naya psihologiya, 14(3), 31–41. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140303>

6. Levitov N.D. O psihologicheskikh sostoyaniyakh cheloveka. - М.:Prosveshenie,1964. - 344 s

7. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskije problemy gotovnosti k deyatel'nosti. - Minsk, 1976. - 176 s.

8. Slastenin V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professionalnoy podgotovki. М.: Prosveshenie, 1976.

9. Rubinshtejn, S. L. = Osnovy obshej psihologii – Izdatelstvo: Piter, 2002 g., 720 str. 781- -781

10. Anan'ev B.G. Izbrannye psihologicheskije trudy: v 2-h t. М., 1980.

11. Markova, A.K. Psihologiya professionalizma / A.K. Markova. - М.: Mezhdunarodnyj humanitarnyj fond «Znanie», 1996. – 226 s.

12. Duraj-Novakova, K.M. Formirovanie professionalnoj gotovnosti studentov k pedagogicheskoj deyatelnosti: dis. ... d-ra ped. nauk / K.M. Duraj-Novakova. – M., 1983. – 340 s

13. Bajmenova B.S., Gabdullina K.M. Cifrlық bilim beru ortasynda bolashaq pedagog-psihologterdiң dayarlau ereksheliqi // Vestnik Evrazijskogo nacionalnogo universiteta im. L.N. Gumilyova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociologiya. – 2022. – №4(141). – S. 43–50.

14. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya. Uchebnik dlya vuzov. M.: Logos, 2005.

Авторлар туралы мәліметтер:

Арапбаева Г.О – магистр, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: arapbaeva-0187@mail.ru

Абдукаримова Ұ.А. – М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының PhD, аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: abdukarimova.79@bk.ru

Мамырбекова Ж.Ө. – магистр, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: zhadra.mamyrbekova.86@mail.ru

Қыдырбаев Б.И. – магистр, Орталық Азия инновациялық университетінің «Бастапқы әскери дайындық және денешынықтыру» кафедрасының аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: bauka08.88@bk.ru

Андақұл М.Х. – магистр, Орталық Азия инновациялық университетінің «Бастапқы әскери дайындық және денешынықтыру» кафедрасының аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: Lisand75@mail.ru

Сведения об авторах:

Арапбаева Г.О. – магистр, преподаватель кафедры «Общая педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: arapbaeva-0187@mail.ru

Абдукаримова У. А. – PhD, старший преподаватель кафедры «Общая педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: abdukarimova.79@bk.ru

Мамырбекова Ж. У. – магистр, преподаватель кафедры «Общая педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: zhadra.mamyrbekova.86@mail.ru

Қыдырбаев Б. И. – магистр, старший преподаватель кафедры «Начальная военная подготовка и физическая культура» Центрально-Азиатского инновационного университета, Шымкент, Казахстан. E-mail: bauka08.88@bk.ru

Андақұл М.Х. – магистр, старший преподаватель кафедры «Начальная военная подготовка и физическая культура» Центрально-Азиатского инновационного университета, Шымкент, Казахстан. E-mail: Lisand75@mail.ru

Information about the Authors:

G. O. Arapbayeva – Master of Science, Lecturer, Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: arapbaeva-0187@mail.ru

U. A. Abdugarimova – Senior Lecturer, Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: abdukarimova.79@bk.ru

Z. U. Mamyrbekova – Master of Science, Lecturer, Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: zhadra.mamyrbekova.86@mail.ru

B. I. Kydyrbayev – Master of Science, Senior Lecturer, Department of Initial Military Training and Physical Education, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: bauka08.88@bk.ru

M. Kh. Andakul – Master of Science, Senior Lecturer, Department of Initial Military Training and Physical Education, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: Lisand75@mail.ru

С.С.Букешова^{1*} , Г.Б.Ниембаева¹ , Ю.Гелишли² , Г.Е.Санай³ , Ә.Б. Кәдірбай³ 

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

²Гази университеті, Анкара қ., Түркия

³М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз., Қазақстан

*e-mail bukeshovas@mail.ru

Жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлық пен копинг- стратегияларының психологиялық ерекшеліктері

Аңдатпа

Бұл мақала жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлық пен копинг-стратегиялардың өзара байланысын кешенді талдауға бағытталған. Зерттеудің мақсаты – аддикцияға бейімділіктің психологиялық ерекшеліктерін анықтау және стресс жағдайында қолданылатын копинг тәсілдерінің спецификасын айқындау. Міндеттері: аддиктивті мінез-құлық түрлерінің таралу деңгейін анықтау; копинг-стратегиялардың құрылымын сипаттау; екі феномен арасындағы статистикалық байланысты талдау. Негізгі идеясы аддиктивті мінез-құлықты тұлғаның эмоциялық шиеленісті реттеуіндегі дисфункционалды стратегияларының салдары ретінде қарастыруға негізделеді. Зерттеуге 130 студент қатысты. Эмпирикалық бөлімде Г.В.Лозовая-ның тәуелділікке бейімділікті диагностикалау әдістемесі және Р.Лазарустың «Копинг-стратегиялар» сауалнамасы қолданылды. Нәтижелер белсенді және қашу стратегияларының жүйелі байланысын, сондай-ақ деструктивті копинг пен аддиктивті көрсеткіштер арасындағы оң корреляцияларды көрсетті. Жалпы алғанда, зерттеу жастардың психологиялық ресурстары мен тәуелділік қаупі арасындағы өзара байланысты айқындайды.

Түйін сөздер: аддиктивті мінез-құлық, тәуелділік, копинг-стратегиялар, жастар, психологиялық қызмет, профилактика.

С.С. Букешова¹, Г.Б. Ниембаева¹, Ю.Гелишли², Г.Е. Санай³, А.Б. Кадирбай³

¹Казахский Национальный университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

²Университет Гази, г. Анкара, Турция

³Таразский университет имени М.Х.Дулати, г. Тараз, Казахстан

*e-mail bukeshovas@mail.ru

Психологические особенности аддиктивного поведения и копинг-стратегий у молодежи

Аннотация

В статье рассматриваются психологические особенности аддиктивного поведения у молодежи и специфика используемых ими копинг-стратегий. Цель исследования – выявить взаимосвязь между склонностью к различным видам аддикций и способами совладания со стрессом. Основные задачи включали определение распространенности форм аддиктивного поведения, анализ структуры копинг-стратегий и установление статистических корреляций между изучаемыми переменными. Теоретическая основа работы опирается на представление об аддикции как о компенсаторном механизме эмоциональной регуляции при дефиците конструктивных способов преодоления стресса. В исследовании приняли участие 130 студентов. В эмпирической части использованы методика диагностики склонности к зависимостям Г.В. Лозовой и опросник копинг-стратегий Р. Лазаруса. Результаты показали преобладание средних уровней аддиктивности и наличие значимых положительных корреляций между деструктивными копинг-стратегиями и показателями аддиктивного поведения.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, зависимость, копинг-стратегии, молодежь, психологическая служба, профилактика.

S.S.Bukeshova¹, G.B.Niyetbayeva¹, Y.Gelishli², G.E.Sanay³, A.B.Kadirbay³

¹ Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

²Gazi University, Ankara, Turkey

³M.H.Dulati Taraz University, Taraz, Kazakhstan

*e-mail bukeshovas@mail.ru

Psychological features of addictive behavior and coping strategies among young people

Abstract

The article examines the psychological characteristics of addictive behavior among young people and the specifics of their coping strategies. The study aimed to identify the relationship between susceptibility to various types of addictions and stress coping methods. The objectives included determining the prevalence of addictive behavior forms, analyzing the structure of coping strategies, and establishing statistical correlations between the variables. The theoretical framework is based on the understanding of addiction as a compensatory mechanism of emotional regulation in conditions of insufficient constructive coping resources. The study involved 130 university students. The empirical part employed G.V. Lozovaya's methodology for diagnosing predisposition to addictions and R. Lazarus's Coping Strategies Questionnaire. The findings revealed predominantly moderate levels of addictive tendencies and significant positive correlations between maladaptive coping strategies and indicators of addictive behavior.

Keywords: addictive behavior, addiction, coping strategies, youth, psychological service, prevention.

Кіріспе Қазіргі заманғы жастар ақпараттық, әлеуметтік және эмоциялық жоғары жүктеме жағдайында әрекет етеді. Жылдам технологиялық өзгерістер, коммуникация үшін цифрлық құралдардың қол жетімді болуы, өмірлік жоспарлардың бұлыңғырлығы мен стрессогенді факторлардың өршуі аддиктивті мінез-құлықтың түрлі формаларының қалыптасуына ықпал етеді. Әсіресе, интернет-аддикция, әлеуметтік желілер мен компьютерлік ойындарға тәуелділік сынды мінез-құлықтық тәуелділік *өзекті* болып отыр. Сонымен қоса, шындықтан «қашу» тәсілі ретінде жиі қолданылатын эмоциялық және тағамға аддикция да маңыздылығын сақтап тұр. Жастар үшін стресспен күресу кезіндегі стратегияны таңдау бейімділіктің кілттік формасы болып табылады. Эмоциялық және когнитивті реттеудің тәсілі ретінде көрініс беретін копинг-стратегиялар аддиктивті мінез-құлықтың қалыптасуына тікелей әсер етуі мүмкін. Қашу, алшақтау, эмоциялық күйреу сынды үздіксіз стресс жағдайында таңдауға тура келетін бейімделмеген копингтер ішкі кернеуді азайту және реттеу мақсатында таңдалатын аддиктивті мінез-құлықтың жетілу қаупін тудырады. Сол себепті аддиктивті мінез-құлыққа бейімділік пен копинг-стратегиялар арасындағы байланысты зерттеу алдын алу және түзету жұмыстарын жүргізу әлеуметтік маңызы бар міндет болып табылады. Осы тақырыпты тереңнен қарастырып, зерттеу нәтижесін ұсыну үшін ғылыми мақаланың тақырыбын «Жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлық пен копинг-стратегияларының психологиялық ерекшеліктері» деп алу *өзекті* болып отыр.

Аддиктивті мінез-құлық *мәселесі* отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулерінде кеңінен қарастырылған. Әсіресе, төменде атап өтілген ғалымдардың еңбегі зор: Ц.П.Короленко, Т.А.Донских – аддиктивті мінез-құлықтың концепцияларының қалыптасып, түрлері мен психологиялық механизмдерінің ерекше зерттеуіне үлес қосқан[1]; M.Griffiths, K.Young – интернет және ойын құмарлықтарына қатысты зерттеулер жүргізген[2].

Копинг-стратегияларды тереңнен зерттеу стресстің транзакциялық теориялары негізінде белсенді дами бастады: *Р.Лазарус, С.Фолкман* – копинг концепцияларын жасап, оның когнитивті және мінез-құлықтың аспектілерін бөліп қарастырған[3]; *Л.И.Анциферова, Т.Л. Крюкова* – стресске төзімді тұлғаны зерттеудегі копинг үлгілердің бейімділігін және оның ролін қарастырды [4].

Алайда теориялық базаның кеңдігіне қарамастан, жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлыққа бейімділік пен копинг-стратегиялардың тұлғалық факторлары мәселесі толығымен зерттелмеген. Әсіресе, қазіргі заманғы әлеуметтік және цифрлық орта контекстінде зерттеулердің аздығы анық көрінеді. Психологиялық қауіптер мен алдын алу механизмдерді анық түсіну үшін жоғарыда аталған екі категория кірістіріле отырып жасалған зерттеулер қажет.

Зерттеудің мақсаты: аддиктивті мінез-құлыққа бейімділіктің психологиялық ерекшеліктерін, жастар арасындағы копинг-стратегияларының спецификасын зерттеу. Сонымен қоса, осы екі феномен арасындағы байланысты анықтау.

Зерттеудің теориялық маңыздылығы: стресске төзімділік және эмоциялық тұрақтылық мән мәтінінде тәуелділік модельдерін айқындауға көмектесетін, жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлыққа бейімділік пен күресудің психологиялық механизмдері арасындағы ғылыми түсініктерді кеңейту.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы мыналарды қосады:

- зерттеу нәтижелерін аддиктивті мінез-құлықтың алдын алу бағдарламаларда пайдалану мүмкіндігі;
- бейімделген копинг-стратегияларды дамытуға бағытталған психокоррекциялық тренингтерді жасауда қолдану;
- білім беру мекемелеріндегі жастарды психологиялық сүйемелдеу деңгейін арттыру үшін;
- аддиктивті мінез-құлық қаупін диагностикалауды жақсарту.

Зерттеудің әлеуметтік маңызы зор, өйткені қолайсыз копинг үлгілерін уақтылы анықтау аддикцияның дамуын болдырмауға және жас ұрпақтың психологиялық денсаулығын сақтауға мүмкіндік береді.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы: аддиктивті мінез-құлықтың әртүрлі түрлеріне бейімділік пен қолданылатын копинг-стратегиялары арасындағы байланысты зерттеуге қатысты бірегей эмпирикалық көзқараста болып отыр. Бұл зерттеу алғаш рет цифрлық және әлеуметтік тұрақсыздықтың әсерінен қазіргі жастарға (студенттер) бағытталған. Біз студенттер арасындағы аддиктивті мінез-құлықтың таралуын анықтап қана қоймай, сонымен қатар тиімсіз копинг үлгілері аддикцияның артуына ықпал ететінін статистикалық түрде растайды, бұл қауіп-қатердің негізгі психологиялық механизмдерін дәлірек түсінуге мүмкіндік береді. Практикалық тұрғыдан алғанда, зерттеу алынған эмпирикалық дәлелдерге сүйене отырып, білім беру ортасындағы профилактикалық және психокоррекциялық жұмыстың нақты бағыттарын негіздейді.

Жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлық мәселесі қазіргі қоғамда өзекті мәселелер қатарында, себебі бұл тек медициналық қана емес, өткір әлеуметтік-психологиялық мәселе болып отыр.

«Аддиктивті мінез-құлық стресс жағдайында жеке тұлғаның копинг стратегияларының жетіспеушілігінің салдары ретінде түсіндіріледі. Жалтару белгілерімен бірге жүретін эмоциялық-жеке дезадаптация көбінесе тәуелділікке айналады» [5]. Бұл тұжырымдама қазіргі заманғы аддиктологияда негіз болып табылады: тәуелділік стрессті жеңудің табиғи механизмдерінің тиімсіздігі кезінде пайда болады. Дамудың маңызды кезеңдеріндегі жастар стресстің осалдығын жоғарылатады, бұл негізгі стратегия ретінде «қашудың» басым болуына ықпал етеді. Уақыт өте келе бұл стратегиялар аддиктивті мінез-құлық үлгілерін қалыптастыру арқылы біріктіріледі.

«Күресу мінез-құлық – бұл адамның өз күштері үшін тым қиын болып көрінетін қиындықтарды жеңуге тырысуы» [6]. Бұл анықтама күресу біз қалыптастыратын нәрсе емес, керісінше біз қолдануды үйренетін дағдылар жиынтығы екенін көрсетеді. Ол біздің зиянды

әрекеттерімізге қатысты алғашқы қалқан ретінде әрекет етеді. Жастарда бұл дағдылар көбінесе әлі жақсы дамымаған немесе қажетті деңгейде жұмыс істемейді. Осыған байланысты олар алкогольді, есірткіні қолдана бастайды немесе басқа аддикцияға ұшырап, эмоциялық шиеленісті жеңілдетуге тырысады.

«Бейімделмеген мінез-құлық үлгілерін көрсететін адамдар көбінесе конструктивті емес стратегияларға жүгінеді, соның ішінде қиындықтардан қашу, шындықты жоққа шығару және өзін-өзі оқшаулау» [6]. Лазарус пен Фолкман моделіне сәйкес, проблемалардан жалтару және бас тарту – бұл жастар жиі таңдайтын толық зерттелген стратегиялар. Бұл таңдау олардың қиын өмірлік жағдайларды тиімді жеңе алмайтындығын көрсетеді. Өз кезегінде ойын, алкоголь, интернет немесе психоактивті заттар сынды кез-келген қиындықты лезде жеңілдету көздерін қол жетімді, тартымды етеді. Өйткені олар мәселені уақытша шешуге жол береді.

«Мазасыздықтың жоғарылауы шындықтан аулақ болуға және алшақтауға деген ұмтылысты ынталандырады, бұл өз кезегінде аддиктивті мінез-құлықтың даму ықтималдығын арттырады» [7]. Мұндағы механизм: мазасыздық → жалтару → аддиктивті мінез-құлық. Жастар, әсіресе өзін-өзі жеке тұлға ретінде қалыптастыру кезеңінде, алаңдаушылықты тез төмендететін стратегияларды таңдауға бейім. Бұл жасөспірімдер мен студенттер арасында интернетке тәуелді болу, ойынға және химиялық заттарға қатысты аддикцияның жоғары таралуын түсіндіреді: олар ішкі шиеленісті уақытша «сөндіруге» мүмкіндік береді.

Бұл сызықтық механизм (мазасыздық → қашу немесе жалтару → аддиктивті мінез-құлық) шынымен де маңызды, бірақ оны әсіресе жастарға қатысты егжей-тегжейлі айтуға болады.

Копинг-стратегияларының жетілмегендігі: жастар арасында көбінесе жетілген және тиімді күрес стратегияларының (стрессті жеңу механизмдері) жеткілікті арсеналы болмайды. Ересектер рефлексияны, әлеуметтік қолдауды, жоспарлауды, физикалық белсенділікті қолдана алады, ал жастар қатты мазасыздыққа тап болып (оқуға, әлеуметтік қысымға, өзін-өзі іздеуге, болашаққа байланысты) қарапайым және жылдам шешімдер іздейді.

Қол жетімділік және лезде күшейту: қазіргі әлем мазасыздықты азайту үшін көптеген «жылдам шешімдерді» ұсынады:

Ғаламторға тәуелділік - жағдайды бақылауға, лезде сыйақы алуға, нақты әлеуметтік қарым-қатынастар мен жауапкершіліктен аулақ болуға болатын виртуалды әлем жасайды. Бұл таптырмайтын «шындықтан қашу» әрекеті.

Психобелсенді заттар: мазасыздықты уақытша «өшіру» немесе әл-ауқат елесін жасау арқылы эмоциялық күйдің тез өзгеруін қамтамасыз етеді.

Тағамға қатысты, сауда, құмар ойындарға аддикция: лезде қанағаттану мен уақытша ойды басқа жаққа аударуды ұсынады.

Аддиктивті мінез-құлық циклі: бастапқыда аддиктивті мінез-құлық мазасыздықты төмендетудің тиімді әдісі ретінде қабылданады. Алайда, уақыт өте келе ол жаңа мазасыздықты тудырады (денсаулығына, қаржысына, қарым-қатынасына, оқуына/жұмысына байланысты), құтыла алмайтындай тұзақ пайда болады. Адам өзін одан сайын мазасыз сезінеді және аддикцияны күшейте отырып, осы жаңа мазасыздықты жеңу үшін «жалтарудың» жаңа формаларын қажет етеді.

Әлеуметтік контекстте бұл мәселені қарастыратын болсақ, төмендегідей түсініктер беруге болады:

Құрдастардың (ортаның) қысымы: кейбір топтарда заттарды тұтыну немесе ойынға деген шамадан тыс құмарлық қалыпты жағдай болуы мүмкін, бұл бас тартуды қиындатады.

Қолдаудың болмауы: отбасынан немесе достарынан эмоциялық қолдаудың болмауы жалғыздық пен мазасыздық сезімін күшейтіп, аддиктивті мінез-құлыққа итермелеуі мүмкін.

Психологиялық тұрақтылыққа ықпал ететін және мәселенің осалдығын төмендететін факторларға (мысалы, аддиктивті мінез-құлық) мыналар жатады:

Қалыпты өзін-өзі бағалау: өзін сенімді сезінуге және сыртқы «мақұлдауды» іздемеуге мүмкіндік береді, бұл аддикцияға бейімділікті төмендетеді.

Эмпатияның жоғары деңгейі: күшті әлеуметтік байланыстарды құруға және эмоциялық тұрғыда қолдау алуға ықпал етеді, бұл қауіп факторларына қарсы салмақ.

Мазасыздықтың пайдалы деңгейі: орташа мазасыздық шамадан тыс, параличтік мазасыздықтан айырмашылығы, шешімдерді табуға және қауіпті жағдайлардан аулақ болуға түрткі болуы мүмкін.

Нәтижелі күресу стратегиялары: стресс пен қиындықтарды жеңудің тиімді әдістерінің болуы деструктивті механизмдерсіз өмірдегі қиындықтарды жеңуге көмектеседі [7].

«Төзімділік стресстік жағдайларды сәтті жеңудің болжаушысы ретінде әрекет етеді және бейімделу механизмдерін қалыптастырудың негізі болып табылады» [8]. Төзімділік – бұл жастардың қоршаған ортаның зиянды әсеріне қарсы ішкі қалқаны. Оның жетіспеушілігі мәселені шешудің тиімсіз тәсілдерінің пайда болу қаупін арттырады, бұл аддиктивті мінез-құлыққа әкелуі мүмкін. Сондықтан төзімділікті дамыту аддиктивті мінез-құлықты алдын алудың маңызды элементі болып табылады. Жастардың төзімділігі жағымсыз сыртқы факторларға тосқауыл ретінде қызмет етеді. Өмірлік төзімділіктің төмен деңгейі деструктивті копинг стратегияларына және соның салдарынан аддикцияға бейімділікті арттырады. Демек, төзімділікті нығайту аддиктивті мінез-құлықтың алдын алуда басымдық болып табылады.

«Құмар ойындарға бейім жастар арасында мәселеден қашуға және шеттетуге негізделген копинг-стратегияларын қолданудың айқын тенденциясы бар» [9]. Ойынға құмар жастардың ортасында қиындықтарды жеңудің тәсілдері басым, олардан қашу және шешімнен жалтару, бұл проблемаларды жеңе алмаудың салдары.

«Девиантты мінез-құлықты негізгі инстинктивті заңдылықтарды немесе олардың интегралды жүйелерін бұзу деп түсінуге болады. Кибераддикция контекстінде бұл құбылыс әлеуметтік өзара әрекеттесуді реттейтін инстинкттердің дисфункциясы ретінде түсіндіріледі» [10]. Бұл перспектива аддикцияның терең этиологиялық факторларын анықтауға мүмкіндік береді. Әлеуметтік және экзистенциалды ортасы негізінен интернетпен ұсынылған жас ұрпақ өкілдері табиғи инстинктивті архитектураның деформациясына ие. Зерттеу белсенділігінің және нәтижелерге қол жеткізудің қажеттіліктері виртуалды ортада өз көрінісін табады. Оларды нақты әлемде жүзеге асыруды ығыстырады, бұл аддиктивті мінез-құлық жағдайының дамуына ықпал етеді.

Жастар арасында аддиктивті мінез-құлыққа бейімділік факторлардың үш тобы өзара біріктірілген кезде пайда болады:

Тұлға мен жүйке жүйесінің ерекшеліктері: мысалы, жастар қатты мазасыздықты сезінгенде немесе олардың эмоциялары жиі өзгергенде.

Өмірлік қиындықтарды жеңе білудің жетіспеушілігі: бұл өзіне деген сенімділіктің төмендігінде, басқалардың сезімдерін түсінудегі қиындықтарда, мағыналы нәрсеге қол жеткізуге деген ұмтылыстың болмауында және достарының немесе отбасының әлсіз қолдауында көрінуі мүмкін.

Мәселелерді шешудің зиянды тәсілдерін қолдану әдеті: қиындықтарды шешудің орнына, адам олардан қашуға, мәселе жоқ сияқты әрекет етуге немесе жай ғана шындықтан «жалтаруға» бейім.

Осы үш элемент бір уақытта болған кезде, жастар есірткіге, алкогольге, онлайн ойындарға немесе аддикцияның басқа түрлеріне аддиктивті мінез-құлықтың дамуына ерекше сезімтал болады.

Қазіргі зерттеулерде жастардың аддиктивті мінез-құлыққа көбіне оқшау психологиялық ауытқу ретінде емес, кең ауқымды әлеуметтік мәдени трансформациялардың көрінісі ретінде түсіндіріледі. Күнделікті өмірдің цифрлануы, әлеуметтік үдерістер қарқынының жеделдеуі және өмірлік стратегиялардың нақты таңдалмауы аддиктивті мінез-құлықтың компенсаторлық әрі бейімделу қызметін атқаруына жағдай жасайды. Осы тұрғыдан алғанда, аддикция тек жеке тұлғаның осалдығының салдары ғана емес, сонымен қатар жоғары талаптар мен ақпараттық шамадан тыс жүктеме жағдайында психологиялық шиеленісті реттеудің тәсілі ретінде көрінеді.

Мұндай көзқарас Mark D. Griffiths ұсынған тұжырымдамамен үйлеседі, ол интернет-аддикцияны тұлғалық ерекшеліктердің, әлеуметтік ортаның және технологиялық мүмкіндіктердің өзара ықпалының нәтижесі ретінде қарастырады [11]. Сонымен қатар жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлық тек шынайылықтан қашу формасы ғана емес, сонымен бірге субъект өзін құзыретті, мойындалған әрі эмоциялық тұрғыдан тұрақты сезіне алатын бақылаулы кеңістікті іздеу формасы ретінде көрінетінін атап өткен жөн.

Daria J. Kuss зерттеулері бұл ұстанымды толықтыра отырып, интернетті проблемалық пайдаланудың мазасыздық пен депрессивті белгілермен байланысын көрсетеді [12]. Сонымен бірге олардың нәтижелері кеңірек қорытынды жасауға мүмкіндік береді: цифрлық аддикция эмоциялық өзін-өзі реттеу механизмдерінің жеткіліксіз қалыптасуы мен стресс жағдайларын тұрақты еңсеру тәсілдерінің тапшылығының индикаторы ретінде қарастырылуы мүмкін. Осы тұрғыдан аддиктивті мінез-құлық себеп емес, әлеуметтік орта талаптарына тұлғаның дұрыс емес бейімделуінің салдары ретінде көрінеді.

Cecilie Schou Andreassen еңбектерінде әлеуметтік желілерге аддикция жиі компенсаторлық қызмет атқарып, жалғыздық сезімін және әлеуметтік мазасыздықты төмендететіні көрсетілген [13]. Бұл тұжырымды дамыта отырып, цифрлық коммуникация жастар үшін тиесілікке деген қажеттілік пен шынайы әлеуметтік өзара әрекеттесуден қорқу арасындағы өзіндік психологиялық делдалға айналады деп болдауға болады. Осылайша, онлайн-белсенділік тұлғалық қиындықтарды тек бейнелеп қана қоймай, оларды белгілі бір деңгейде құрылымдайды.

Аддикциялардың стресс жағдайларын еңсеру механизмдерімен байланысы Nancy L. Collins зерттеулерінде ашылады, мұнда тиімді копинг-стратегиялардың қалыптасуында әлеуметтік қолдау мен тұлғалық ресурстардың рөлі ерекше атап өтіледі [14]. Конструктивті еңсеру тәсілдерінің жеткіліксіздігі тек аддиктивті мінез-құлық қаупін арттырып қана қоймай, аддиктивті мінез-құлық үлгілерінің нығаюын арттырып, оларды эмоцияларды реттеудің тұрақты тәсіліне айналдыратынын атап өткен маңызды. Бұл өзара байланыстың биопсихологиялық негізін Kathleen T. Brady еңбектері көрсетеді, онда аддикция созылмалы стресс пен психологиялық жарақатқа жауап ретінде түсіндіріледі [15]. Осы тұрғыдан аддиктивті мінез-құлықты эмоциялық жағдайды жылдам, бірақ қысқа мерзімді тұрақтандыру формасы ретінде қарастыруға болады, ол уақыт өте нейробиологиялық деңгейде бекітіледі.

Осылайша, қазіргі ғылыми әдебиеттерді талдау жастардың аддиктивті мінез-құлық тұлғаның психологиялық ресурстары, стресс ықпалдары және әлеуметтік ортаның ерекшеліктері арасындағы күрделі өзара әрекет нәтижесінде қалыптасатынын көрсетеді. Бұл ретте аддикцияны алдын алудың негізгі факторы конструктивті копинг-стратегияларды, эмоцияларды реттеу дағдыларын және қолдаушы әлеуметтік байланыстарды дамыту болып табылады. Аталған тұжырымдар аддиктивті үрдістер мен копинг-мінез-құлықтың өзара байланысын зерттеудің теориялық негізін айқындап, осы жұмыстың ғылыми әрі практикалық маңыздылығын анықтайды.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу мәселесін тәжірибелік тұрғыда тереңнен қарастыру үшін бірқатар әдістемелер жүргізілді. Тәуелділіктің 13 түріне бейімділікті диагностикалау әдістемесі (Лозовая Г.В.) [16]. Әдістеме 70 сұрақтан тұрады. Әр сұрақтың 5 жауап нұсқасы бар. Сәйкесінше, 13 түрлі аддикцияға бейімдікті анықтайтын шкала және қорытындылаушы тағы бір шкаласы бар. Аддиктивті мінез-құлық – бұл қауіпсіздік пен эмоционалды жайлылықтың субъективті сезімін қамтамасыз ететін психофизиологиялық жағдайды өзгерту арқылы шындықтан аулақ болуға бағытталған қорғаныс механизмі. Феноменологиялық әртүрлілікке қарамастан, тәуелділік мінез-құлық жалпы психологиялық механизмдермен сипатталады. Демек, аддикцияның әмбебап маркерлері ерекшеленеді. Ең бастысы-импульсивті-категориялық, шешілмейтін және қанықпаған тартымдылық ретінде сезінетін психофизикалық күйдің өзгеруіне тұрақты ұмтылыс. Сыртқы жағынан, бұл ішкі күрес ретінде немесе көбінесе өзін-өзі бақылауды жоғалту ретінде көрінуі мүмкін.

Тестілеу нәтижелері диагноз қою үшін негіз болып табылмайтынын түсіну маңызды. Бұл әдістемелер тек бағдарлы сипатқа ие және тәуелділіктің белгілі бір түрлеріне жалпы бейімділікті анықтауға көмектеседі.

«Копинг-стратегиялар» сауалнамасы (Р. Лазарус) [17]

Бұл әдістеме проблемалық және күйзеліске ұшыраған жағдайларда жеке мінез-құлықтың ерекшеліктерін зерттеуге, сондай-ақ күйзеліс жағдайларында психикалық бейімсіздіктің даму қаупінің факторларын анықтауға бағытталған. Басқа диагностикалық құралдармен бірге қолданылатын сауалнама психокоррекциялық іс-шаралардың тиімділігін бағалау үшін пайдаланылуы мүмкін. Салыстырмалы қарсы көрсетілімдерге келетін болсақ, бұл сауалнаманы 14 жастан кіші және 60 жастан асқан сыналушыларға қолдануға болмайды. Бұл сауалнама копингті өлшеу саласындағы алғашқы стандартталған әдістеме болып табылады. Оны 1988 жылы Р.Лазарус пен С.Фолкман әзірлеген, 2004 жылы Т.Л. Крюкова, Е.В.Куфтык, М.С.Замышляевоймен бірге бейімдеген, сондай-ақ В.М.Вассерманның басшылығымен зерттеушілер тобы қосымша стандарттаған.

Зерттеуге қатысушыларға стресстік жағдайларда әртүрлі мінез-құлық реакцияларын сипаттайтын 50 мәлімдеме жиынтығы ұсынылады. Субъектілерден ұсынылған мінез-құлықтардың әрқайсысының көріну жиілігін төрт балдық шкала бойынша бағалау қажет: «ешқашан» (0), «сирек» (1), «кейде» (2), «жиі» (3). Зерттеу процедурасы жеке форматта да, топтық тестілеу жағдайында да жүзеге асырылуы мүмкін. Сауалнаманы толтыруға кететін болжамды уақыт-20-25 минут.

Зерттеу базасы: Абай атындағы ҚазҰПУ (оның ішінде «Педагогика және психология» факультетінің және «Математика және физика, информатика» факультетінің студенттері)

Зерттеу нысаны: 2-3 курс студенттері **Респонденттер саны:** 130 Сауалнамаға қатысқан студент-тердің жас аралығы келесідей: 18-19 жас – 80%; 20-21 жас – 10%; 22-23 жас – 7,7%; 24-25 жас – 2,3%; Респонденттердің 91,5% әйел және 8,5 % ер. Студенттер Google Forms арқылы ұсынылған екі әдістемеге жауап берді. Студенттер сауалнамаға ерікті түрде қатысып, жауап беру және олардың жауаптарын талдау барысында барлық құпиялылық сақталды. Респонденттердің жауаптары мақаланың нәтижелер бөлімінде интерпретацияланды.

Нәтижелер және оларды талқылау. Зерттеуге 130 респондент қатысты. Алынған нәтижелер Jamovi бағдарламасы арқылы талданды. Студенттердің сауалнамаға берген жауаптарын төмендегідей интерпретациялауға болады: *Тәуелділіктің 13 түріне бейімділікті диагностикалау әдістемесі (Лозовая Г.В.) бойынша интерпретация:* Мәліметтер Excel кестесіне жинақталған. Кестеде келтірілген деректерді талдау респонденттердің аддиктивті мінез-құлықтың (немесе аддикцияға бейімділіктің) әр санаты бойынша деңгейлерге (төмен, орташа, жоғары) бөлінуін көрсетеді. Әр санат үшін төмен, орташа және жоғары ауырлық деңгейіне жатқызылған адамдардың пайыздық үлестері (N=130) көрсетілген.

Кесте 1. Л.В.Лозоваяның «Аддиктивті мінез-құлық түрлеріне бейімділікті диагностикалау» сауалнамасының нәтижесі бойынша сипаттамалық мәндер және пайыздық үлесі (N=130)

Шкала атауы	Орташа мән	Me	M	SD	Мин.	Макс.	Төмен деңгей N (%)	Орташа деңгей N (%)	Жоғары деңгей N (%)
Алкогольдік аддикция	8.97	6.00	5.00	4.56	5	21	87 (≈66.9%)	40 (≈30.8%)	3 (≈2.3%)
Теледидарға тәуелділік	10.58	10.50	5.00	4.36	5	24	71 (54.6%)	55 (42.3%)	4 (3.1%)
Махаббат аддикциясы	13.07	14.00	15.00	4.44	5	23	41 (31.5%)	76 (58.5%)	13 (10.0%)
Ойынға құмарлық	9.18	8.00	5.00	4.31	5	19	88 (67.7%)	40 (30.8%)	2 (1.5%)
Жынысаралық қатынасқа тәуелділік	9.65	9.00	5.00	4.22	5	19	82 (63.1%)	47 (36.2%)	1 (0.8%)
Тағамға аддикция	12.25	13.00	15.00	4.55	5	25	51 (39.2%)	69 (53.1%)	10 (7.7%)
Діни аддикция	11.43	12.00	5.00	4.89	5	23	62	59	9 (6.9%)

							(47.7%)	(45.4%)	
Еңбекке аддикция	11.64	13.00	15.00	4.05	5	20	56 (43.1%)	73 (56.2%)	1 (0.8%)
Дәрі-дәрмекке тәуелділік	10.04	10.00	5.00	4.07	5	20	84 (64.6%)	43 (33.1%)	3 (2.3%)
Компьютерлік/интернет аддикция	9.55	8.00	5.00	4.31	5	19	83 (63.8%)	46 (35.4%)	1 (0.8%)
Шылымға тәуелділік	8.65	5.00	5.00	4.59	5	19	90 (69.2%)	39 (30.0%)	1 (0.8%)
Салауатты өмір салтына тәуелділік	14.51	15.00	15.00	5.07	5	24	37 (28.5%)	66 (50.8%)	27 (20.8%)
Есірткіге тәуелділік	8.46	5.00	5.00	4.39	5	19	98 (75.4%)	31 (23.8%)	1 (0.8%)
Жалпы аддиктивті мінез-құлыққа бейімділік	10.88	11.00	5.00	4.23	5	22	71 (54.6%)	54 (41.5%)	5 (3.8%)

Көріп отырғаныңыздай, барлық санаттарда бейімділіктің төмен және орташа деңгейлері басым болды. «Жоғары» көрсеткіштердің ең жоғары үлесі махаббат (10.0%), азық-түлік (7.7%), діни (6.9%) тәуелділіктер және әсіресе СӨС (20.8%) үшін белгіленді. Ең аз үлесі жоғары (іс жүзінде нөлге тең) – ойын, жыныстық, еңбек, компьютерлік және темекі шегуге тәуелділік. Мұндай нәтижелер аддиктивті мінез-құлықтың респонденттердің көпшілігінде бейімділігі негізінен төмен немесе орташа екенін көрсетеді.

«Копинг-стратегиялар» сауалнамасы (Р. Лазарус) бойынша интерпретация:

Деректер 8 шкалаға топтастырылған 50 мәлімдемеден тұратын «Копинг мінез-құлық әдістері» (Лазарус) психологиялық сауалнамасының нәтижелері болып табылады. Барлығы 130 респонденттерден сұхбат алынды. Әр шкала үшін шикі және сынақ (Т) ұпайлары, сондай-ақ ауырлық деңгейі («сирек», «орташа», «айқын» санаттары) есептеледі. Деңгейлер Т-баллға сәйкес келеді: <40-сирек, 40-60-орташа, >60-айқын. Төменде әр шкала бойынша респонденттердің деңгейлері бойынша нәтижелері берілген.

Кесте 2. Р.Лазарустың «Копинг-стратегиялар» сауалнамасы бойынша нәтижелері және статистикалық сипаттамасы (N=130)

	Орташа	Me	M	SD	Мин.	Макс.	Сирек (N)	Орташа (N)	Айқын (N)
Конфронтация	47.5	47.0	47.0	13.6	16	82	35	72	23
Жағдайдан жалтару (алшақтау)	50.1	51.0	61.0	13.2	21	78	19	71	40
Өзін-өзі басқару	38.8	38.0	28.0	15.0	4	76	66	56	8
Әлеуметтік қолдау іздеу	41.6	41.0	52.0	12.1	13	69	51	73	6
Жауапкершілік алу	43.0	43.0	34.0	12.3	17	66	58	58	14
Қашу	49.3	50.0	42.0	12.9	21	82	24	74	32
Мәселені шешуді жоспарлау	43.2	44.0	32.0	14.2	11	69	51	67	12
Оң қайта бағалау	49.0	50.0	61.0	13.8	14	74	30	69	31

Барлық сегіз шкала бойынша респонденттердің көпшілігі тиісті күресу стратегиясын қолданудың қалыпты деңгейін көрсетті. Жоғары деңгейлер (айқын) сирек кездеседі және қатысушылардың 5%-дан (әлеуметтік қолдау іздеу шкаласы) 31%-на дейін (алшақтау шкаласы) өзгереді. Төмен деңгей («сирек») көбінесе «өзін-өзі бақылау» (қатысушылардың 51%), «жауапкершілікті алу» (45%) және «әлеуметтік қолдау іздеу» (39%) шкалаларында байқалады. Жалпы алғанда, нәтижелер сауалнамаға қатысқандар арасында орташа күресу стратегияларының басым екендігін көрсетеді.

Шапиро-Уилк критерийін қолдана отырып (Кесте 1), айнымалылардың таралуын алдын-ала талдау көптеген көрсеткіштердің қалыпты таралудан статистикалық маңызды ауытқуларын анықтады ($p < .05$). Осыған байланысты Спирменнің дәрежелік корреляциясы қатынастарды талдау үшін қолданылды.

Кесте 3. Сипаттамалық статистика

	Шапиро-Уилк	
	W	p
Конфронтация	0.971	0.006
Жағдайдан жалтару (алшақтау)	0.961	<.001
Өзін-өзі басқару	0.969	0.005
Әлеуметтік қолдау іздеу	0.964	0.002
Жауапкершілік алу	0.969	0.005
Қашу	0.970	0.006
Мәселені шешуді жоспарлау	0.975	0.018
Оң қайта бағалау	0.978	0.031
Алкогольдік аддикция	0.807	<.001
Теледидарға тәуелділік	0.919	<.001
Махаббат аддикциясы	0.965	0.002
Ойынға құмарлық	0.838	<.001
Жынысаралық қатынасқа тәуелділік	0.874	<.001
Тағамға аддикция	0.950	<.001
Діни аддикция	0.918	<.001
Еңбекке аддикция	0.938	<.001
Дәрі-дәрмекке тәуелділік	0.913	<.001
Компьютерлік/интернет аддикция	0.862	<.001
Шылымға тәуелділік	0.750	<.001
Салауатты өмір салтына тәуелділік	0.956	<.001
Есірткіге тәуелділік	0.757	<.001
Жалпы аддиктивті мінез-құлыққа бейімділік	0.933	<.001

Жүргізілген корреляциялық талдау копинг-стратегиялары мен аддиктивті мінез-құлықтың әртүрлі көріністері арасындағы байланыс жүйесін қайта құруға мүмкіндік берді (Кесте 4). Жалпыланған түрде нәтижелер белсенділіктің аддиктивті формаларының ауырлығы стресстік жағдайларға жауап берудің эмоциялық-бағыттылық және қашу тәсілдерімен тығыз байланысты екенін көрсетеді, ал когнитивті проблемалық стратегиялар аз тұрақты статистикалық байланыстарды көрсетеді.

Кесте 4. Аддиктивті мінез-құлық пен копинг-стратегиялардың корреляциялық байланысы (ρ – Спирмен критерийі) ρ (rho) / p-value

Айныма лы	Алког оль	Телед ид.	махаб бат	Ой ын	Жыныс аралық	Тағам	Діни	Еңбек	Дәрі- дәрмек	Комп/ Инт.	темекі	СӨС	есірткі	Жалпы аддикт
Конфронтация	0.134 (0.129)	0.419* ** (<.001)	0.408* ** (<.001)	0.184* ** (0.036)	0.283 ** (0.001)	0.343 *** (<.001)	0.338 *** (<.001)	0.347 *** (<.001)	0.241 ** (0.006)	0.220* (0.012)	0.072 (0.414)	0.316 *** (<.001)	0.112 (0.203)	0.315 *** (<.001)
Алшақтау	0.080 (0.368)	0.154 (0.079)	0.330* ** (<.001)	0.099 * (0.262)	0.214 * (0.015)	0.287 *** (<.001)	0.103 (0.245)	0.295 *** (<.001)	0.204 * (0.020)	0.132 (0.134)	-0.017 (0.850)	0.135 (0.127)	0.015 (0.868)	0.309 *** (<.001)
Өзін-өзі басқару	-0.047 (0.599)	0.141 (0.109)	0.417* ** (<.001)	-0.005 * (0.953)	0.099 (0.265)	0.370 *** (<.001)	0.160 (0.068)	0.262 ** (0.003)	0.149 (0.091)	0.032 (0.721)	-0.152 (0.083)	0.307 *** (<.001)	-0.149 (0.090)	0.210 * (0.017)
Әлеум.қолд.іздеу	0.009 (0.917)	0.168 (0.056)	0.309* **	0.050	0.083 (0.35)	0.276 **	0.165 (0.061)	0.279 **	0.168 (0.05)	0.080 (0.368)	-0.054 (0.488)	0.290 ***	-0.068 (0.488)	0.218 *

		)	(<.001)	(0.5 73)	1)	(0.001)	)	(0.001)	7)		(0.539)	(<.00 1)	(0.44 4)	(0.013)
Жауапкер. алу	0.029 (0.745)	0.173 (0.049)	0.369* ** (<.001)	0.07 6 (0.3 89)	0.205 (0.01 9)	0.350 *** (<.00 1)	0.224 * (0.010)	0.271 ** (0.002)	0.163 (0.06 3)	0.100 (0.258)	-0.06 3 (0.479)	0.235 ** (0.007)	-0.03 6 (0.68 3)	0.261 ** (0.003)
Қашу	0.086 (0.332)	0.270* * (0.002)	0.390* ** (<.001)	0.12 1 (0.1 70)	0.237 ** (0.00 7)	0.374 *** (<.00 1)	0.208 * (0.017)	0.325 *** (<.00 1)	0.227 ** (0.01 0)	0.196 (0.025)	0.002 (0.979)	0.275 ** (0.002)	0.016 (0.85 5)	0.325 *** (<.00 1)
Мәс.шешу. жосп.	-0.152 (0.085)	0.075 (0.399)	0.413* ** (<.001)	-0.1 45 (0.0 99)	-0.02 8 (0.75 3)	0.268 ** (0.002)	0.072 (0.416)	0.158 (0.073)	-0.0 16 (0.86 0)	-0.073 (0.412)	-0.26 7** (0.002)	0.434 *** (<.00 1)	-0.22 2* (0.01 1)	0.110 (0.213)
Оң қайта бағалау	-0.066 (0.458)	0.156 (0.077)	0.389* ** (<.001)	-0.0 41 (0.6 44)	0.063 (0.47 4)	0.337 *** (<.00 1)	0.223 * (0.011)	0.260 ** (0.003)	0.058 (0.51 4)	0.032 (0.717)	-0.17 6* (0.046)	0.423 *** (<.00 1)	-0.10 3 (0.24 6)	0.194 * (0.027)

*Ескерту: $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Копинг-стратегияларын корреляциялық талдау оларды қолдануда нақты жүйелілікті анықтады. Сонымен, стрессті бақылаудың белсенді стратегиялары келесідей айнымалылар арасында жоғары байланысты көрсетеді: Конфронтация-алшақтау ($\rho = 0.620$, $p < 0.001$); Конфронтация-өзін-өзі басқару ($\rho = 0.641$, $p < 0.001$); Алшақтау-өзін-өзі басқару ($\rho = 0.781$, $p < 0.001$); Жауапкершілікті алу -Өзін-өзі басқару ($\rho = 0.790$, $p < 0.001$); Шешімді жоспарлау-оң қайта бағалау ($\rho = 0.858$, $p < 0.001$). Бұл нәтижелер стресстік жағдайларды белсенді басқаруға бағытталған респонденттердің стрессті қайта өңдеудің когнитивті механизмдерін, ең алдымен оң қайта бағалауды (жағымды жақтарын іздеу) бір уақытта қолданатынын көрсетеді. Нәтижелер көрсеткендей қашу стратегиясы барлық белсенді стратегиялармен стратегиялармен ($\rho = 0.651$ – 0.742) орташа оң байланыстарды көрсетеді., бұл респонденттердің бір бөлігінде жағдайды бақылау және алшақтау қатар жүретін аралас күресу стильдерінің болуын аңғартады.

Әлеуметтік қолдауды іздеу басқа стратегиялармен қалыпты көрреляциялық байланыс арқылы сипатталады($\rho = 0.646$ - 0.720). өз кезегінде бұл оның эмоциялық реттеудің тәуелсіз, бірақ интеграцияланған ресурсы ретіндегі рөлін растайды.

Алынған нәтижелерді талдай келе, белсенді стратегиялардың нақты класстерленуі байқалады (өзін-өзі басқару, жоспарлау, оң қайта бағалау), ал қашу қосымша ретінде әрекет етеді, неғұрлым жан-жақты күресу профилін қалыптастырады.

Копинг-стратегиялардың аддиктивті мінез-құлық түрлерімен корреляциясын талдау белсенді стратегиялардың негізінен тамақтану үлгісі және әлеуметтік реакциялармен байланысты екенін көрсетті: Конфронтация-тамақтану үлгісі ($\rho = 0.343$, $p < 0.001$); Алшақтау - тамақтану үлгісі ($\rho = 0.287$, $p < 0.001$); Өзін – өзі басқару- тамақтану үлгісі ($\rho = 0.370$, $p < 0.001$). Сонымен қатар, белсенді стратегиялардың алкогольді, есіркіні және темекі тұтынуды қоса алғанда, қауіпті мінез-құлықпен байланысы әлсіз және статистикалық тұрғыда маңызға ие болмады.

Келесі байланыстарға келер болсақ: Конфронтация-алкогольдік белсенділік ($\rho = 0.134$, $p = 0.129$); Алшақтау - алкогольдік белсенділік ($\rho = 0.080$, $p = 0.368$); Өзін-өзі басқару- алкогольдік белсенділік ($\rho = -0.047$, $p = 0.599$). Бұл нәтижелер осы үлгіде белсені копинг-стратегиялары бейімделмеген мінез-құлық үлгілерімен тікелей байланысты емес деген қорытындыға алып келеді.

Сонымен қатар, копинг-стратегиялары мен медиаға деген аддикция арасындағы қалыпты корреляцияны атап өткен жөн: Конфронтация -теледидарлық белсенділік ($\rho = 0.419$, $p < 0.001$); Шешімді жоспарлау-Компьютер / Интернет ($\rho = 0.434$, $p < 0.001$). Бұл нәтижелер медиаға аддикция ішінара эмоциялық реттеу функциясын орындай алады немесе ақпаратты іздеу құралы ретінде қызмет ете алады деп болжауға болады.

Конфронтациялық мінез-құлық, қашу стратегиясы, жауапкершілікті қабылдау және оң қайта бағалау үшін ең маңызды корреляциялық аддикциялар анықталды. Бұл күресу әдістері

зерттелген аддиктивті мінез-құлық түрлерінің көпшілігімен оң статистикалық маңызды байланыстарды тапты. Әсіресе тұрақты корреляциялар махаббат пен тағамға қатысты аддикция, сондай-ақ аддиктивті мінез-құлыққа бейімділіктің интегралды көрсеткішіне қатысты байқалады. Орташа байланыс күші диапазонындағы коэффициенттердің мәндері тұрақты тәуелді заңдылықтарды қалыптастырудағы эмоциялық реттеудің маңыздылығын көрсетеді. Қашу стратегиясы қарым-қатынастың ең кең желісін көрсетті. Ол статистикалық тұрғыдан аддиктивті мінез-құлықтың барлық дерлік түрлерімен, соның ішінде теледидар, интернет, тамақ, еңбек, дәрі-дәрмек және махаббатпен байланысты болды. Мұндай нәтиже аддиктивті мінез-құлықты психологиялық шиеленістен кету механизмі және белсенділікті ауыстыру арқылы жағымсыз тәжірибелерді азайту әдісі ретінде түсіндіруді қолдайды. Конфронтация әдісі аддиктивтіліктің көптеген түрлерімен де байланысты болды. Стресске эмоциялық түрде қаныққан және импульсивті реакциялар тез эмоциялық босату функциясын орындайтын аддиктивті мінез-құлыққа жүгіну ықтималдығын арттырады. Бұл тұрғыда аддикция жеке мінез-құлық құбылысы ретінде емес, аффективті реакцияның жалғасы ретінде әрекет етуі мүмкін. Жауапкершілікті қабылдау стратегиясының махаббат, тамақ және еңбекке аддикциямен анықталған байланысы қызықты болып көрінеді. Оң корреляциялар ішкі шиеленіспен және реттеудің компенсаторлық түрлеріне қажеттіліктің жоғарылауымен бірге жүретін өзін-өзі шатастыру мен өзін-өзі кінәлау тенденциясын көрсетуі мүмкін. Мұндай жағдайларда аддиктивті мінез-құлық эмоциялық жағдайды тұрақтандыру функциясын орындайды. Әлеуметтік қолдауды алыстату және іздеу стратегиялары негізінен тұлғааралық аддикциямен қалыпты байланыстарды көрсетті. Бұл эмоциялық жақындықтың қиындықтары, әлеуметтік шекаралардың белгісіздігі және әлеуметтік мойындау қажеттілігін аңғартады. Сонымен қатар, химиялық аддикция копинг-стратегияларымен әлсіз және тұрақсыз корреляциялық байланыстарды көрсеткенін атап өткен жөн. Мұндай сурет психологиялық копинг-механизмдерімен салыстырғанда олардың генезисіндегі биологиялық, мәдени және әлеуметтік факторлардың ықтимал басымдылығын көрсетеді. Жалпы алғанда, нәтижелер аддиктивті мінез-құлық туралы идеяны дисфункционалды стресстік реакцияның нақты түрі ретінде қолдайды. Бұл тұрғыда аддикцияны мінез-құлық бұзылыстары ретінде ғана емес, сонымен қатар эмоциялық шиеленісті азайтуға және субъективті бақылау сезімін қалпына келтіруге бағытталған психологиялық өзін-өзі реттеудің компенсаторлық стратегиялары ретінде қарастыруға болады.

ҚОРЫТЫНДЫ Зерттеу көрсеткендей, студенттердің көпшілігі сирек аддиктивті мінез-құлыққа бейім. Ерекшелік – махаббатқа қатысты аддикция, тағамдық аддикция және салауатты өмір салтын ұстануда аддиктивтілік деңгейі жоғары. Студенттер негізінен копинг стратегияларының орташа жиынтығын пайдаланады. Мәселелерді шешудің, жоспарлаудың және оң қайта бағалаудың белсенді және сындарлы әдістерін сауалнамаға қатысқандардың аз ғана бөлігі қолданады, ал өзін-өзі басқару және жалпы стрессті жеңу дағдылары нашар дамыған. Талдау әр түрлі копинг-стратегияларының өзара байланысты екенін анықтады: бір сындарлы тәсілді қолданатындар басқаларын да жиі қолданады. Сол сияқты, бір аддиктивті мінез-құлыққа бейімділік көбінесе басқаларға бейімділікпен бірге жүреді. Дегенмен, стрессті жеңудің нақты стратегиялары мен аддиктивті мінез-құлық қаупі арасында тікелей күшті байланыстар табылған жоқ. Бұл аддикциялар ішкі шиеленіс пен эмоционалды тұрақсыздықты жеңудің тиімсіз әдісі ретінде пайда болады деген теорияны қолдайды. Қарапайым тілмен айтқанда, жастарда стресспен күресудің тиімді әдістері болмаған кезде, олар аддиктивті мінез-құлықтың дамуына әкелуі мүмкін мәселеден (алкоголь, ойын, интернет және т.б. арқылы) оңай құтылу жолдарын іздейді. Демек, жастар арасындағы тәуелділіктің сәтті алдын-алу үшін олардың стресске төзімділігі мен қиындықтарды сындарлы түрде жеңе білу қабілетін дамыту қажет. Копинг-стратегиялары стрессті жеңудің белсенді процесі болып табылады және біздің зерттеуіміз көрсеткендей: белсенді күресу дағдылары неғұрлым жақсы дамыған болса, деструктивті мінез-құлық ықтималдығы соғұрлым төмен болады. Студенттердің анықталған

ерекшеліктері (стресске төзімділіктің төмендігі, эмоциялық реттеудің әлсіздігі) осы қасиеттерді дамытуға бағытталған жұмыстың маңыздылығын көрсетеді, әсіресе тәуелділікке бейімділікті ерте анықтаған кезде.

Студенттердегі аддиктивті мінез-құлықты алдын алуға қатысты практикалық ұсыныстар. Қиындықтарды жеңу дағдыларын дамыту: Тиімді стратегияларды оқыту: студенттерге проблемаларды белсенді шешуге, іс-қимыл жоспарларын құруға және жағдайларды оң қайта қарауға бағытталған тренингтер өткізу. Эмоцияларды басқару: студенттердің эмоцияларын сындарлы басқару қабілетін қалыптастыру. Бұған өзін-өзі реттеу, релаксация әдістерін меңгеру және болып жатқан оқиғаларды ұтымды талдау кіреді. Қиындықтарды жеңу (күресу) қабілеті үздіксіз процесс екенін түсіну маңызды. Бұл дағдыларды дамыту жастарға аддиктивті мінез-құлыққа бейімділіктен аулақ бола отырып, стрессті сәтті жеңуге көмектеседі. Психологиялық қолдау: Тұрақты кеңес беру және тәуекел топтарын анықтау: студенттерге тұрақты кеңес беру жүйесін енгізу және аддиктивті мінез-құлыққа бейімділікке қатысты скрининг жүргізу (сауалнамалар мен әңгімелер арқылы). Жеке және топтық көмек: тәуекел тобындағы студенттерді ерте анықтау психологиялық қызметке оларға жеке немесе топтық түзету жұмыстарын ұсынуға мүмкіндік береді. Бұған психотерапиялық тренингтер, копинг стратегиялары мен эмоцияларды басқару әдістерін үйрету кіруі мүмкін. Стресске төзімділікті арттыру: Стресске төзімділікті кешенді дамыту: стресске төзімділікті жалпы арттыруға бағытталған тәжірибелерді енгізу. Оларға физикалық жаттығулар, тыныс алу және релаксация әдістері, сондай-ақ зейін техникасы (майндфулнес) жатады. Мазасыздық пен алаңдауды азайту: бұл тәжірибелерді үнемі қолдану мазасыздықтың жалпы деңгейін төмендетуге көмектеседі және проблемалардан аулақ болу әдетінен бас тартуға көмектеседі. Бұл әсіресе маңызды, өйткені үнемі толқу жағдайында жастар аддиктивті мінез-құлыққа жүгіну арқылы қиындықтардан құтылудың жылдам жолдарын іздейді. Қолдау ортасын құру: Ақпараттандыру және баламаларды ұсыну: студенттер арасында аддиктивті мінез-құлықтың әртүрлі түрлерінің (интернет, ойындар, алкоголь, есірткі) қауіптері туралы түсіндіру жұмыстарын жүргізу. Сонымен қатар, салауатты баламаларды ұсыну және дамыту маңызды. Позитивті қызметке тарту: спорттық іс-шараларды, шығармашылық жобаларды, Волонтерлік қызметті және бос уақытты ұйымдастыру жастарға тәуелділікке жүгінбестен жағымды эмоциялар мен қолдау алуға көмектеседі. Әлеуметтік қолдауды нығайту: құрдастардың, отбасының және тәлімгерлердің қолдауын күшейту эмоциялық тұрақтылықты қалыптастыруға ықпал етеді және аддиктивті мінез-құлықта жұбаныш іздеу қажеттілігін азайтады. Осы шаралардың барлығы жастардың психологиялық қорғанысын нығайтуға бағытталған. Кешенде олар студенттерге стресстік жағдайларды сындарлы түрде жеңу үшін қажетті дағдылар мен ресурстарды ұсына отырып, аддикцияның даму ықтималдығын азайтуға көмектеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Короленко, Ц. П. *Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире* / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 124 с.
2. Young, K. S. *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery* / ed. K. S. Young. – New York : John Wiley & Sons, 1998. – 248 p.
3. Lazarus, R. S. *Psychological stress and the coping process* / R.S. Lazarus. – N.Y.: McGraw-Hill, 1966. – 257 p.
4. Анцыферова, Л.И. *Личность в динамике: некоторые итоги исследования* / Анцыферова Л. И. // Психологический журнал. – 1992. – том 13, No 5. – С. 12 – 25.
5. Суховей А.В. *Личностно-средовые ресурсы психологической готовности к профессиональной деятельности сотрудников спецподразделений внутренних войск МВД России: Автореф. дис. ...канд. психол. наук.* - М., 2013. – 25 с.
6. Лазарус Р. *Теория стресса и психофизиологические исследования* // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. - Л.: Медицина, 1970. С. 178-208.

7. Лебедев И.Б. Психологические основы стресс преодолеляющего поведения сотрудников ОВД: Монография. М., Единение, 2001 - 10 п.л.
8. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Логинова Маргарита Вячеславовна. М., 2010. 24 с.
9. Васильева, Ю. Е., Ивашина, И. А., Попов, П. П., Рыжов, И. Г. К вопросу о проблеме интернет – зависимости в современном обществе / Ю. Е. Васильева и др. // Актуальные вопросы психиатрии, наркологии и медицинской психологии. – 2014. – No 16. – С. 48 – 51
10. Белозеров, С.А. Виртуальные миры MMORPG: Часть II. Средство от социального и психологического неблагополучия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. No 1. С. 71-89.
11. Mark D. Griffiths, Daria J. Kuss, Joël Billieux, Halley M. Pontes, The evolution of Internet addiction: A global perspective, Addictive Behaviors, Volume 53, 2016, Pages 193-195, ISSN 0306-4603,
12. Kuss, Daria & van Rooij, Antonius & Shorter, Gillian & Griffiths, Mark & Mheen, Dike. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. Computers in Human Behavior. 29. in press. 10.1016/j.chb.2013.04.002.
13. Andreassen, C.S. (2015). Online Social Network Site Addiction: A Comprehensive Review. Current Addiction Reports, 2, 175-184.
14. Collins, N. L., Ford, M. B., & Feeney, B. C. (2011). An attachment-theory perspective on social support in close relationships. In L. M. Horowitz & S. Strack (Eds.), Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions (pp. 209–231). John Wiley & Sons, Inc.
15. Brewerton, T. D., & Brady, K. (2014). The role of stress, trauma, and PTSD in the etiology and treatment of eating disorders, addictions, and substance use disorders. In T. D. Brewerton & A. B. Dennis (Eds.), Eating disorders, addictions and substance use disorders: Research, clinical and treatment perspectives (pp. 379–404). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-642-45378-6_17
16. Г. В. Лозовая. Методика диагностики склонности к различным зависимостям // Психологические основы педагогической деятельности : материалы 34 научной конференции кафедры психологии СПбГУФК им. Лесгафта. / СПб.: СПбГУФК, 2007
17. Т. Л. Крюкова. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ, 2010

References

1. Korolenko, TS. P. Sem putei k katastrofe: destruktivnoe povedenie v sovremennom mire / TS. P. Korolenko, T. A. Donskikh. – Novosibirsk : Nauka, 1990. – 124 s.
2. Young, K. S. Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery / ed. K. S. Young. – New York : John Wiley & Sons, 1998. – 248 p.
3. Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – N.Y.: McGraw-Hill, 1966. – 257 r.
4. Antsyferova, L.I. Lichnost v dinamike: nekotorye itogi issledovaniia / Antsyferova L. I. // Psikhologicheskii zhurnal. – 1992. – tom 13, No 5. – S. 12 – 25.
5. Sukhovei A.V. Lichnostno-sredovye resursy psikhologicheskoi gotovnosti k professionalnoi deiatelnosti sotrudnikov spetspodrazdelenii vnutrennikh voisk MVD Rossii: Avtoref. dis. ...kand. psikhol. nauk. - M., 2013.
6. Lazarus R. Teoriia stressa i psikhofiziologicheskie issledovaniia // Emotsionalnyi stress / Pod red. L. Levi. - L.: Meditsina, 1970. S. 178-208.
7. Lebedev I.B. Psikhologicheskie osnovy stress preodolevaiushchego povedeniia sotrudnikov OVD: Monografiia. M., Edinenie, 2001 - 10 p.l.
8. Loginova M. V. Psikhologicheskoe sodержanie zhiznestoikosti lichnosti studentov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01 / Loginova Margarita Viacheslavovna. M., 2010. 24 s.
9. Vasileva, IU. E., Ivashina, I. A., Popov, P. P., Ryzhov, I. G. K voprosu o probleme internet – zavisimosti v sovremennom obshchestve / IU. E. Vasileva i dr. // Aktualnye voprosy psikhiiatrii, narkologii i meditsinskoi psikhologii. – 2014. – No 16. – S. 48 – 51
10. Belozеров, S.A. Virtualnye miry MMORPG: Chast II. Sredstvo ot sotsialnogo i psikhologicheskogo neblagopoluchiia // Psikhologii. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki. 2015. T. 12. No 1. S. 71—89.
11. Mark D. Griffiths, Daria J. Kuss, Joël Billieux, Halley M. Pontes, The evolution of Internet addiction: A global perspective, Addictive Behaviors, Volume 53, 2016, Pages 193-195, ISSN 0306-4603,
12. Kuss, Daria & van Rooij, Antonius & Shorter, Gillian & Griffiths, Mark & Mheen, Dike. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. Computers in Human Behavior. 29. in press. 10.1016/j.chb.2013.04.002.

13. Andreassen, C.S. (2015). Online Social Network Site Addiction: A Comprehensive Review. *Current Addiction Reports*, 2, 175-184.

14. Collins, N. L., Ford, M. B., & Feeney, B. C. (2011). An attachment-theory perspective on social support in close relationships. In L. M. Horowitz & S. Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 209–231). John Wiley & Sons, Inc.

15. Brewerton, T. D., & Brady, K. (2014). The role of stress, trauma, and PTSD in the etiology and treatment of eating disorders, addictions, and substance use disorders. In T. D. Brewerton & A. B. Dennis (Eds.), *Eating disorders, addictions and substance use disorders: Research, clinical and treatment perspectives* (pp. 379–404). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-642-45378-6_17

16. G. V. Lozovaia. *Metodika diagnostiki sklonnosti k razlichnym zavisimostiam // Psikhologicheskie osnovy pedagogicheskoi deiatelnosti : materialy 34 nauchnoi konferentsii kafedry psikhologii SPbGUFK im. Lesgafta. / SPb.: SPbGUFK, 2007*

17. T. L. Kriukova. *Metody izucheniia sovladaiushchego povedeniia: tri koping-shkaly. Kostroma: KGU, 2010*

Авторлар туралы мәліметтер:

Букешова С.С. – хат-хабар авторы, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының PhD докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. e-mail: bukeshovas@mail.ru

Ниембаева Г.Б. – PhD докторы, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. e-mail: mika-argin@mail.ru

Южель Гелишли – PhD докторы, профессор, Гази университеті, Анкара, Түркия. e-mail: ygelisly@gmail.com

Санай Г.Е. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан. e-mail: g.sanai1975@mail.ru

Кәдірбай Әсел Бейбітқызы – педагогика ғылымдарының магистрі, Арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының аға оқытушысы, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан. e-mail: asel.kadirbai17@bk.ru

Сведения об авторах:

Букешова С.С. – автор для корреспонденции, PhD-докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. e-mail: bukeshovas@mail.ru

Ниембаева Г.Б. – доктор PhD, ассоциированный профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. e-mail: mika-argin@mail.ru

Южель Гелишли – доктор PhD, профессор, Университет Гази, Анкара, Турция. E-mail: ygelisly@gmail.com

Санай Г.Е. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры специальной и социальной педагогики, Таразский университет имени М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан. e-mail: g.sanai1975@mail.ru

Кадирбай А.Б. – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики, Таразский университет имени М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан. e-mail: asel.kadirbai17@bk.ru

Information about the Authors:

S. Bukeshova – Corresponding Author, PhD Student, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: bukeshovas@mail.ru

G. Niyetbayeva – PhD, Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: mika-argin@mail.ru

Yucel Gelisli – PhD, Professor, Gazi University, Ankara, Türkiye. e-mail: ygelisly@gmail.com

G. Sanay – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special and Social Pedagogy, M.H. Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan. e-mail: g.sanai1975@mail.ru

A. Kadirbai – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Special and Social Pedagogy, M.H. Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan. e-mail: asel.kadirbai17@bk.ru

КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.81.61

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.019>

Музыченко А. В.¹ , Тусубекова К. К.²  К Кадыракунова*² 

¹Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
²Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
*e-mail: zhanna.masha.10@gmail.com

Теоретико-аналитический обзор взаимообусловленности игровой зависимости и психологического благополучия молодёжи

Аннотация

В статье представлен теоретико-аналитический обзор современных исследований, посвящённых взаимосвязи игровой зависимости и психологического благополучия молодёжи. В фокусе анализа рассматривается игровая зависимость как форма поведенческой аддикции, связанная с нарушениями саморегуляции, эмоциональной регуляции и мотивационно-смысловой сферы личности. Методологической основой исследования выступил теоретико-аналитический подход, включающий системный и сравнительный анализ психологических и междисциплинарных научных источников, представленных в международных базах данных. В рамках обзора интегрированы основные модели психологического благополучия – персонологическая модель К. Рифф, теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси, а также модель PERMA М. Селигмана — с современными концепциями игровой зависимости. Полученные результаты анализа показывают, что снижение психологического благополучия, проявляющееся в дефиците автономии, саморегуляции, эмоциональной устойчивости и смысловой направленности, выступает значимым фактором уязвимости к формированию игровой зависимости. Игровое поведение в этих условиях приобретает компенсаторный характер, временно снижая субъективное напряжение, но не способствуя устойчивому психологическому функционированию. Сделан вывод о целесообразности рассмотрения психологического благополучия не только как индикатора качества жизни, но и как клинικο-психологического ресурса профилактики игровой зависимости. Полученные результаты могут быть использованы при разработке профилактических и психокоррекционных программ, ориентированных на молодёжную аудиторию.

Ключевые слова: психологическое благополучие, игровая зависимость, клиническая психология, поведенческие аддикции, саморегуляция.

Muzychenko A. V.¹, Tusubekova K. K.², Kadyrakunova*²

¹Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: zhanna.masha.10@gmail.com

A theoretical and analytical review of the relationship between gaming addiction and psychological well-being in young people

Abstract.

The article presents a theoretical and analytical review of contemporary studies examining the relationship between gambling addiction and psychological well-being among youth. Gambling

addiction is considered as a form of behavioral addiction associated with impairments in self-regulation, emotional regulation, and motivational-meaning structures of personality. The study is based on a theoretical and analytical methodology, incorporating systematic and comparative analysis of clinical-psychological and interdisciplinary research published in international scientific databases. The review integrates key models of psychological well-being, including Ryff's person-centered model, self-determination theory by Ryan and Deci, and Seligman's PERMA framework, with modern conceptualizations of gambling addiction. The analysis demonstrates that reduced psychological well-being-manifested through deficits in autonomy, self-regulation, emotional stability, and sense of meaning-constitutes a significant vulnerability factor for the development of gambling addiction. In this context, gambling behavior acquires a compensatory function, temporarily alleviating psychological distress without contributing to sustainable psychological functioning. The findings support the conceptualization of psychological well-being not only as an indicator of quality of life, but also as a clinical-psychological resource for the prevention of gambling addiction. The results may inform the development of preventive and psychocorrective programs targeting youth populations.

Keywords: psychological well-being, gambling addiction, clinical psychology, behavioral addictions, self-regulation.

Музыченко А.В.¹, Түсубекова К.Қ.², Қадырақунова*²

¹Максим Танк атындағы Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: zhanna.masha.10@gmail.com

Жастардың ойынға тәуелділігі мен психологиялық әл-ауқаты арасындағы байланыстың теориялық және аналитикалық шолуы

Аңдатпа

Мақалада жастар арасындағы ойынға тәуелділік пен психологиялық әл-ауқаттың өзара байланысын қарастыратын теориялық-аналитикалық шолу ұсынылған. Ойынға тәуелділік өзін-өзі реттеу, эмоциялық реттеу және мотивациялық-мағыналық саладағы бұзылыстармен байланысты мінез-құлықтық аддикцияның бір түрі ретінде қарастырылады. Зерттеу әдіснамалық негізі ретінде халықаралық ғылыми дерекқорларда жарияланған клинико-психологиялық және пәнаралық еңбектерге жүйелік және салыстырмалы талдау жүргізілген. Шолу аясында К.Риффтің психологиялық әл-ауқаттың персонологиялық моделі, Р. Райан мен Э. Десидің өзін-өзі детерминациялау теориясы және М. Селигманның PERMA моделі ойынға тәуелділіктің қазіргі тұжырымдамаларымен интеграцияланған. Талдау нәтижелері психологиялық әл-ауқаттың төмендеуі, яғни автономияның, өзін-өзі реттеудің, эмоциялық тұрақтылықтың және өмірлік мағынаның жеткіліксіздігі ойынға тәуелділіктің қалыптасуындағы маңызды қауіп факторы екенін көрсетеді. Мұндай жағдайда ойын әрекеті уақытша компенсаторлық функция атқарып, психологиялық күйзелісті азайтқанымен, тұрақты психологиялық қызметті қамтамасыз етпейді. Зерттеу нәтижелері психологиялық әл-ауқатты өмір сапасының көрсеткіші ғана емес, ойынға тәуелділіктің алдын алудағы клинико-психологиялық ресурс ретінде қарастырудың маңыздылығын негіздейді. Алынған тұжырымдар жастарға арналған профилактикалық және психокоррекциялық бағдарламаларды әзірлеуде қолданылуы мүмкін.

Түйінде сөздер: психологиялық әл-ауқат, ойынға тәуелділік, клиникалық психология, мінез-құлықтық аддикциялар, өзін-өзі реттеу.

Введение. В последние годы игровые зависимости рассматриваются в клинико-психологической парадигме как форма поведенческих аддикций, сопровождающаяся нарушениями саморегуляции, эмоционального контроля и мотивационной сферы личности (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2019). Согласно

современным диагностическим классификациям (DSM-5, ICD-11), игровая зависимость характеризуется устойчивыми паттернами компульсивного поведения, снижением контроля над игровой активностью и выраженными негативными последствиями для психологического и социального функционирования (Bowden-Jones & Smith, 2012; Quigley, 2022). Особую уязвимость к формированию игровых зависимостей демонстрирует молодёжь, для которой цифровая среда становится значимым пространством самореализации и компенсации психологических дефицитов (Columb et al., 2018; Fernández et al., 2023).

Одним из основных факторов, позволяющих понять механизмы формирования и поддержания аддиктивного поведения, является психологическое благополучие. В современной психологии оно рассматривается как многомерный конструкт, включающий эмоциональные, когнитивные и личностные компоненты, отражающие качество функционирования личности (Ryff, 1989; Diener et al., 1999). Исследования показывают, что снижение психологического благополучия связано с повышенным риском различных форм зависимого поведения, тогда как его высокий уровень может выполнять защитную и буферную функцию, снижая вероятность аддиктивных стратегий регуляции эмоционального состояния (Ryan & Deci, 2017; Quigley, 2022).

Несмотря на растущее количество исследований, посвящённых как игровой зависимости, так и психологическому благополучию, их взаимосвязь в научной литературе остаётся фрагментированной (Håkansson, 2020; Fernández et al., 2023). Значительная часть работ сосредоточена либо на клинических аспектах аддиктивного поведения, либо на описании моделей благополучия без достаточной интеграции этих подходов. В результате психологическое благополучие чаще рассматривается как общий показатель качества жизни, а не как клиничко-психологический фактор риска и защиты в отношении игровой зависимости.

В этой связи актуальной является необходимость теоретико-аналитического осмысления взаимосвязи психологического благополучия и игровой зависимости с позиций клинической психологии. Целью настоящей статьи является анализ и интеграция современных теоретических моделей психологического благополучия в контексте аддиктивного поведения, а также выявление их эвристического потенциала для понимания механизмов формирования и профилактики игровой зависимости у молодёжи.

Литературный обзор. *Игровая зависимость как клиничко-психологический феномен.* В современной клинической психологии игровая зависимость рассматривается как форма поведенческой аддикции, характеризующаяся утратой контроля над игровой активностью, компульсивным повторением игрового поведения и сохранением вовлечённости несмотря на выраженные негативные последствия (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2019). В диагностических классификациях DSM-5 и ICD-11 данное расстройство определяется через совокупность поведенческих, когнитивных и эмоциональных критериев, отражающих нарушения саморегуляции и импульсного контроля.

Особенностью игровой зависимости является её высокая коморбидность с аффективными расстройствами, тревожными состояниями и нарушениями эмоциональной регуляции. Клинические исследования указывают на то, что аддиктивное игровое поведение часто формируется как способ совладания с внутренним напряжением, субъективным неблагополучием и фрустрацией базовых психологических потребностей. В этом контексте игра выполняет не столько рекреативную, сколько компенсаторную функцию, обеспечивая кратковременное снижение дистресса и субъективное ощущение контроля. Клинические исследования указывают на высокую коморбидность игровой зависимости с аффективными и тревожными расстройствами, а также с нарушениями эмоциональной регуляции (Bowden-Jones & Smith, 2012; Columb et al., 2018). Аддиктивное игровое поведение нередко формируется как способ совладания с внутренним напряжением, субъективным неблагополучием и фрустрацией базовых психологических потребностей (Quigley, 2022;

Håkansson, 2020). В этом контексте игра выполняет компенсаторную функцию, обеспечивая кратковременное снижение дистресса и субъективное ощущение контроля (Griffiths, 2017).

Для молодёжи игровая зависимость приобретает особую значимость в силу возрастных задач развития, связанных с формированием идентичности, автономии и жизненных целей. Цифровая среда усиливает риск аддиктивного поведения, предоставляя доступ к игровым практикам, основанным на механизмах переменного подкрепления и усиления дофаминергической активности, что затрудняет произвольную регуляцию поведения и способствует закреплению компульсивных паттернов.

Психологическое благополучие в контексте аддиктивного поведения. Психологическое благополучие в современной психологии рассматривается как многомерный конструкт, отражающий качество функционирования личности и её способность к адаптации, самореализации и устойчивому переживанию жизненных трудностей. В персонологической модели К. Рифф ключевыми компонентами благополучия выступают автономия, управление средой, личностный рост, позитивные отношения, самопринятие и наличие жизненных целей (Ryff, 1989).

С позиции клинической психологии снижение психологического благополучия может рассматриваться как фактор уязвимости к формированию аддиктивного поведения (Ryan & Deci, 2017). Дефициты автономии и саморегуляции, характерные для лиц с низким уровнем благополучия, ограничивают способность к осознанному выбору и повышают зависимость от внешних источников эмоционального подкрепления. В этих условиях игровая активность становится доступным способом регуляции эмоционального состояния, временно компенсируя внутренние дефициты.

Теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси подчёркивает роль удовлетворённости базовых психологических потребностей в поддержании психологического благополучия. Фрустрация потребностей в автономии, компетентности и связанности способствует снижению внутренней мотивации и повышает вероятность обращения к аддиктивным формам поведения (Ryan & Deci, 2017). Игровая среда, особенно в цифровом формате, имитирует удовлетворение этих потребностей, создавая иллюзию достижений, контроля и социальной включённости.

Модель PERMA М. Селигмана позволяет дополнительно проанализировать взаимосвязь благополучия и игровой зависимости. У лиц с аддиктивным поведением, как правило, наблюдается дефицит устойчивых позитивных эмоций, ограниченная вовлечённость в конструктивные виды деятельности и ослабленная смысловая направленность (Seligman, 2011; Quigley, 2022). В этих условиях игровая активность становится суррогатным источником удовольствия и вовлечённости, не способствуя формированию долгосрочного психологического благополучия.

Интеграция теоретических моделей психологического благополучия и игровой зависимости. Интеграция основных теоретических моделей позволяет рассматривать игровую зависимость как следствие и одновременно фактор нарушения психологического благополучия (Ryff, 1989; Ryan & Deci, 2017; Seligman, 2011).

Несмотря на различия в концептуальных основаниях, персонологическая модель К. Рифф, теория самодетерминации и модель PERMA сходятся в признании значимости автономии, саморегуляции, смысловой направленности и качества межличностных отношений для устойчивого функционирования личности. В клинко-психологическом контексте дефициты указанных компонентов формируют предпосылки для перехода от адаптивного игрового поведения к аддиктивному. Нарушение саморегуляции и эмоционального контроля снижает способность к ограничению игровой активности, а дефицит смысловой структуры и идентичности усиливает зависимость от внешних источников подкрепления (Quigley, 2022).

Таким образом, игровая зависимость может рассматриваться как форма дезадаптивной компенсации сниженного психологического благополучия. Интеграция ключевых

теоретических подходов позволяет систематизировать клинико-психологические механизмы формирования игровой зависимости в контексте снижения психологического благополучия.

В таблице 1 представлено соотнесение основных моделей психологического благополучия с механизмами формирования игровой зависимости.

Таблица 1. Теоретические подходы к анализу взаимосвязи игровой зависимости и психологического благополучия (клинико-психологическая интерпретация)

Теоретический подход	Фокус модели	Уязвимые компоненты психологического благополучия	Механизм формирования игровой зависимости
Эвдемонистическая модель психологического благополучия (К. Рифф)	Личностное функционирование и самореализация	Утрата жизненных целей, снижение автономии, ограниченное управление жизненной средой, негативное самопринятие	Игровое поведение используется как суррогат жизненного смысла, контроля и достижений; формируется псевдо-самореализация
Теория самодетерминации (Е. Деси, Р. Райан)	Удовлетворение базовых психологических потребностей	Фрустрация потребностей в автономии, компетентности и связанности	Игровая среда искусственно компенсирует дефицит базовых потребностей, формируя зависимость как внешне обусловленное «благополучие»
Психодинамический подход	Внутриличностные конфликты и защитные механизмы	Повышенная тревожность, низкая стрессоустойчивость, дефицит адаптивных отношений	Игровое поведение выполняет функцию психологической защиты и эмоционального ухода от внутреннего конфликта
Биопсихологический подход	Стресс-реакции и нейробиологическая регуляция	Хронический стресс, нарушение эмоциональной и нейроэндокринной регуляции	Игровая активность усиливает дофаминовое подкрепление, способствуя закреплению аддиктивного поведения
Клинико-психологическая модель аддиктивного поведения	Патологическое совладание и личностная дезадаптация	Дефицит адаптивных копинг-стратегий, снижение саморегуляции	Аддикция формируется как устойчивый способ ухода от реальности и снижения внутреннего напряжения
Модель экстернализирующих Расстройств	Импульсивность и дефицит поведенческого контроля	Нарушение самоконтроля, дефицит исполнительных функций	Потеря контроля над игровым поведением, трудности отсрочки вознаграждения, коморбидность с другими аддикциями
Нейропсихологическая модель системы вознаграждения	Чувствительность к вознаграждению	Гиперактивация системы вознаграждения, обеднение альтернативных источников удовольствия	Компульсивный поиск стимуляции, толерантность и эмоциональное истощение
Интегративный клинико-психологический подход	Биопсихосоциальное взаимодействие факторов	Комплексное снижение психологического благополучия	Хроническое течение игровой зависимости с нарастанием личностной, учебной и социальной дезадаптации

Представленные теоретические подходы демонстрируют, что игровая зависимость формируется в контексте системных дефицитов психологического благополучия, проявляющихся на личностном, эмоциональном и нейробиологическом уровнях.

Казахстанский контекст и уязвимость молодёжи. В условиях казахстанского общества игровые практики всё чаще интегрируются в цифровую повседневность молодёжи, что повышает доступность и социальную приемлемость игрового поведения. Ограниченная информированность о клинико-психологических рисках игровой зависимости, а также недостаточная развитость профилактических программ способствуют формированию толерантного отношения к аддиктивным формам досуга. В условиях цифровизации и социальной неопределённости игровые практики становятся частью повседневной жизни молодёжи, что повышает риск нормализации аддиктивного поведения (*Fernández et al., 2023*). Снижение психологического благополучия на фоне академического стресса и неопределённости жизненных перспектив может способствовать переходу от эпизодического игрового поведения к устойчивым аддиктивным паттернам (*Håkansson, 2020*). Социально-экономические факторы, неопределённость профессиональных перспектив и высокий уровень академического стресса усиливают значимость психологического благополучия как ресурса адаптации. В этом контексте снижение благополучия может способствовать переходу от эпизодического игрового поведения к устойчивым аддиктивным паттернам, что подчёркивает необходимость профилактических стратегий, ориентированных на развитие саморегуляции и личностных ресурсов молодёжи.

Материалы и методы Исследование выполнено в формате теоретико-аналитического обзора. Методологическую основу исследования составили методы системного и сравнительного анализа, а также концептуальная интеграция современных клинико-психологических и междисциплинарных исследований, посвящённых игровой зависимости и психологическому благополучию. Анализ литературных источников осуществлялся на основе публикаций, представленных в международных научных базах данных (Scopus, Web of Science, PubMed), а также региональных исследований, затрагивающих проблемы психического здоровья молодёжи и поведенческих зависимостей. Критериями отбора источников выступали их релевантность клинико-психологической проблематике, теоретическая обоснованность используемых моделей психологического благополучия и вклад в понимание механизмов формирования игровой зависимости как поведенческого расстройства. В процессе анализа были синтезированы ключевые теоретические модели психологического благополучия (персонологическая модель К. Рифф, теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси, модель PERMA М. Селигмана) и современные клинико-психологические концепции игровой зависимости. Это позволило выявить общие психологические механизмы и факторы риска, лежащие в основе взаимосвязи психологического благополучия и аддиктивного игрового поведения.

Результаты исследования Полученные результаты теоретико-аналитического обзора свидетельствуют о тесной взаимосвязи игровой зависимости с дефицитами основных компонентов психологического благополучия. В рамках различных теоретических моделей нарушения саморегуляции, снижение автономии, эмоциональная дисрегуляция и ослабление смысловой направленности личности выступают ведущими механизмами перехода от эпизодического игрового поведения к аддиктивным формам. Результаты теоретико-аналитического обзора показывают, что снижение психологического благополучия выступает значимым фактором риска формирования игровой зависимости. Эти выводы согласуются с международными клинико-психологическими исследованиями, подчёркивающими роль эмоциональной дисрегуляции, дефицита автономии и смысловой направленности в развитии поведенческих аддикций (*Quigley, 2022; Columb et al., 2018*).

Интеграция персонологической модели психологического благополучия К. Рифф позволяет рассматривать снижение автономии, ограниченное управление средой и негативное самопринятие как факторы, усиливающие зависимость личности от внешних источников эмоциональной регуляции, включая игровую активность. С позиции теории самодетерминации хроническая фрустрация базовых психологических потребностей — автономии, компетентности и связанности — формирует условия, при которых игровая среда выполняет

компенсаторную функцию, создавая иллюзию контроля, достижений и социальной включённости. Анализ модели PERMA показывает, что у лиц с игровой зависимостью, как правило, наблюдается дефицит устойчивых позитивных эмоций, ограниченная вовлечённость в конструктивные виды деятельности и сниженная смысловая направленность. В этих условиях игровое поведение становится суррогатным источником положительных переживаний и вовлечённости, не способствуя формированию долгосрочного психологического благополучия. В студенческой и молодёжной среде указанные механизмы усиливаются возрастными задачами формирования идентичности и высокой степенью включённости в цифровую среду, что повышает уязвимость к развитию аддиктивного игрового поведения.

Обсуждение Полученные результаты расширяют клинико-психологическое понимание игровой зависимости, позволяя рассматривать психологическое благополучие не только как показатель субъективного качества жизни, но и как значимый фактор риска и защиты в отношении формирования аддиктивного поведения. Снижение автономии, саморегуляции и смысловой направленности личности способствует использованию игровых практик в качестве дезадаптивной стратегии совладания с внутренним напряжением и психологическим неблагополучием, что согласуется с современными клиническими исследованиями поведенческих аддикций (Ryan & Deci, 2017; Quigley, 2022). Сопоставление различных теоретических моделей демонстрирует их концептуальную согласованность в объяснении механизмов игровой зависимости. Независимо от теоретической рамки, ключевыми психологическими условиями уязвимости к аддиктивному поведению выступают фрустрация базовых психологических потребностей, эмоциональная дисрегуляция и дефицит устойчивой идентичности. Аналогичные выводы представлены в международных исследованиях, подчёркивающих универсальный характер данных механизмов в структуре поведенческих зависимостей (Ryff, 1989; Seligman, 2011; Griffiths, 2017). В контексте казахстанской молодёжи снижение психологического благополучия может усугубляться социально-экономической неопределённостью, академическими нагрузками и цифровизацией повседневной жизни. Отсутствие системных профилактических программ, ориентированных на развитие психологического благополучия, способствует нормализации и закреплению аддиктивных форм игрового поведения, что соответствует данным международных социально-психологических и клинико-эпидемиологических исследований (Håkansson, 2020; Fernández et al., 2023).

Таким образом, результаты теоретико-аналитического обзора указывают на целесообразность включения развития психологического благополучия в число приоритетных направлений профилактики игровой зависимости. Клинически ориентированные программы, направленные на формирование автономии, саморегуляции, эмоциональной компетентности и смысловой направленности личности, могут рассматриваться как эффективный инструмент предупреждения аддиктивного игрового поведения у молодёжи (Ryan & Deci, 2017; Quigley, 2022).

Заключение. Проведённый теоретико-аналитический обзор позволяет рассматривать психологическое благополучие как значимый клинико-психологический фактор, вовлечённый в процессы формирования и поддержания игровой зависимости. Дефициты автономии, саморегуляции, смысловой направленности и эмоциональной устойчивости создают условия, при которых игровая активность начинает выполнять компенсаторную функцию, временно снижая субъективное напряжение и обеспечивая иллюзию контроля и достижений. Интеграция персонологической модели психологического благополучия К. Риффа, теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси, а также модели PERMA М. Селигмана позволяет выявить общие психологические механизмы, связывающие снижение благополучия с аддиктивным поведением. Фрустрация базовых психологических потребностей, нарушение эмоциональной регуляции и дефицит устойчивой идентичности выступают ключевыми факторами уязвимости к формированию игровой зависимости, особенно в условиях цифровой среды. Таким образом, психологическое благополучие следует рассматривать не только как индикатор субъективного качества жизни, но и как важный ресурс профилактики игровой

зависимости. Усиление автономии, развитие навыков саморегуляции и формирование устойчивой смысловой структуры личности могут снижать потребность в аддиктивных формах поведения. Это открывает перспективы для разработки профилактических и психокоррекционных программ, ориентированных на повышение психологического благополучия молодёжи как одного из ключевых направлений предупреждения игровой зависимости.

References

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA Publishing.
2. World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th Revision). WHO.
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. 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>
6. 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>
7. 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>
8. Griffiths, M. D. (2017). Behavioural addiction and substance addiction should be defined by their similarities not their dissimilarities. *Addiction*, 112(10), 1718–1720. <https://doi.org/10.1111/add.13828>
9. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
10. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
11. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
12. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
13. 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>
14. Dąbrowska, K., & Wiczorek, 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>
15. 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. *Families, Systems, & Health*, 36(2), 198–209. <https://doi.org/10.1037/fsh0000338>
16. 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>
17. 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>
18. Hodgins, D. C., Stea, J. N., & Grant, J. E. (2011). Gambling disorders. *The Lancet*, 378(9806), 1874–1884. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)62185-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)62185-X)

Сведения об авторах:

Музыченко А.В. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии образования и развития личности Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь. E-mail: muzychenko10@mail.ru

Тусубекова К.К. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, факультет педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Республика Казахстан. E-mail: kunslu.tusubekova@mail.ru

Кадыракунова К. – магистрант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Республика Казахстан. E-mail: zhanna.masha.10@gmail.com

Авторлар туралы мәліметтер:

Музыченко А.В. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, доцент, М. Танк атындағы Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті Психология институтының Білім беру және тұлғаны дамыту психологиясы кафедрасының меңгерушісі, Минск, Беларусь Республикасы. E-mail: muzychenko10@mail.ru

Тусубекова К.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Педагогика және психология факультеті, Алматы, Қазақстан Республикасы. E-mail: kunslu.tusubekova@mail.ru

Қадырақұнова К. – магистрант, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан Республикасы. E-mail: zhanna.masha.10@gmail.com

Information about the Authors:

A.V. Muzychenko – Corresponding Author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Educational and Personality Development Psychology, Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus. E-mail: muzychenko10@mail.ru

K.K. Tussubekova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: kunslu.tusubekova@mail.ru

K. Kadyrakunova – Master's Student, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: zhanna.masha.10@gmail.com

FTAMP 15.81.61

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.020>

Молдагасимова А.Б.¹ , Рысбекова Р.К.,^{2*}  Топанова Г.Т.² , Кожина Б.С.² 

¹«Халықаралық Академия, Ғылым, білім, өнеркәсіп және өнер» Калифорния, АҚШ.

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

*e-mail: rau.rysbekova@mail.ru

Буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығының клиникалық-психологиялық ерекшеліктері

Аңдатпа

Мақалада буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығының клиникалық-психологиялық ерекшеліктері қарастырылады. Қазіргі қоғамда буллинг балалар мен жастардың психикалық денсаулығына елеулі қауіп төндіретін күрделі әлеуметтік-психологиялық құбылыс ретінде кеңінен зерттелуде. Буллинге ұшыраған тұлғалар эмоционалдық күйзеліс, мазасыздық, депрессиялық симптомдар, өзін-өзі бағалаудың төмендеуі, әлеуметтік оқшаулану және психосоматикалық бұзылыстар сияқты жағымсыз психологиялық салдарларға жиі тап болады. Зерттеу нәтижелері буллинг құрбандары мен бақылау тобы арасында психологиялық денсаулық көрсеткіштері бойынша айқын айырмашылықтардың бар екенін көрсетті. Атап айтқанда, буллинг құрбандарында психологиялық дистресс деңгейі (GHQ-28) жоғары, депрессиялық симптомдар (BDI-II) орташа деңгейге жақын, мазасыздық көрсеткіштері (Спилбергер–Ханин шкаласы) едәуір жоғары, ал өзін-өзі бағалау (Розенберг шкаласы) айтарлықтай төмен екені анықталды. Сонымен қатар корреляциялық талдау нәтижелері буллинг деңгейі мен депрессия ($r=0,62$), мазасыздық ($r=0,58$) арасында оң байланыс бар екенін, ал өзін-өзі бағалаумен теріс байланыс ($r=-0,66$) бар екенін көрсетті. Алынған нәтижелер буллинктің психологиялық денсаулыққа әсері тек қысқа мерзімді емес, ұзақ мерзімді сипатқа ие екенін растайды. Буллинг тәжірибесі тұлғаның когнитивтік бағалау жүйесіне, эмоционалдық тұрақтылығына және әлеуметтік бейімделуіне теріс ықпал етеді. Мақаланың мақсаты – буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығының клиникалық-психологиялық ерекшеліктерін теориялық және эмпирикалық тұрғыдан талдау, сондай-ақ олардың психикалық саулығына әсер ететін негізгі факторларды анықтау. Зерттеу нәтижелері буллинктің құрбандарында мазасыздықтың, депрессиялық көріністердің, жоғары психологиялық дистрестің және өзін-өзі бағалаудың төмендеуінің басым екенін дәлелдейді. Алынған мәліметтер буллинктің алдын алуға және оның психологиялық салдарын азайтуға бағытталған психологиялық көмек көрсету бағдарламаларын жетілдіру қажеттілігін көрсетеді.

Түйін сөздер: буллинг, буллинг құрбандары, психологиялық денсаулық, клиникалық психология, мазасыздық

Молдагасимова А.Б.¹, Рысбекова Р.К.², Топанова Г.Т.², Кожина Б.С.²

¹ Международная академия науки, образования, промышленности и искусства,
Калифорния, США.

² Казахский национальный женский педагогический университет.

*e-mail: rau.rysbekova@mail.ru

Клинико-психологические особенности психического здоровья жертв буллинга

Аннотация

В статье рассматриваются клинико-психологические особенности психического здоровья жертв буллинга. В современном обществе буллинг признаётся одной из наиболее серьёзных

социально-психологических проблем, представляющих угрозу психическому здоровью детей и молодёжи. Жертвы буллинга часто сталкиваются с такими негативными психологическими последствиями, как эмоциональное напряжение, тревожность, депрессивные симптомы, снижение самооценки, социальная изоляция и психосоматические нарушения. Результаты исследования показали наличие выраженных различий между жертвами буллинга и контрольной группой по показателям психического здоровья. В частности, у жертв буллинга выявлен высокий уровень психологического дистресса (GHQ-28), депрессивные симптомы на уровне от умеренного до повышенного (BDI-II), высокий уровень тревожности (шкала Спилбергера–Ханина), а также значительно сниженная самооценка (шкала Розенберга). Корреляционный анализ выявил положительную связь между уровнем буллинга и депрессией ($r=0,62$), тревожностью ($r=0,58$), а также отрицательную связь с самооценкой ($r=-0,66$). Полученные результаты подтверждают, что влияние буллинга на психическое здоровье носит не только краткосрочный, но и долгосрочный характер. Опыт буллинга негативно влияет на когнитивные оценки личности, эмоциональную устойчивость и социальную адаптацию. Цель статьи - теоретический и эмпирический анализ клинико-психологических особенностей психического здоровья жертв буллинга, а также выявление ключевых факторов, влияющих на их психическое благополучие. Результаты исследования подтверждают, что для жертв буллинга характерны высокий уровень тревожности, депрессивные проявления, выраженный психологический дистресс и низкая самооценка. Полученные данные подчёркивают необходимость совершенствования программ психологической помощи и профилактики буллинга.

Ключевые слова: буллинг, жертвы буллинга, психическое здоровье, клиническая психология, тревожность

Moldagasimova A.B.¹, Rysbekova R.K.², Topanova G.T.², Kozhina B.S.²

¹ International Academy of Science, Education, Industry and Arts, California, USA.

² Kazakh National Women's Teacher Training University.

*e-mail: rau.rysbekova@mail.ru

Clinical and psychological features of the mental health of bullying victims

Abstract

The article examines the clinical and psychological characteristics of the mental health of bullying victims. In contemporary society, bullying is recognized as one of the most serious socio-psychological problems posing a significant threat to the mental health of children and young people. Victims of bullying often experience negative psychological consequences such as emotional distress, anxiety, depressive symptoms, low self-esteem, social isolation, and psychosomatic disorders. The results of the study revealed significant differences between bullying victims and the control group in terms of mental health indicators. In particular, bullying victims demonstrated a high level of psychological distress (GHQ-28), moderate to elevated depressive symptoms (BDI-II), increased anxiety levels (Spielberger–Hanin Anxiety Scale), and significantly lower self-esteem (Rosenberg Self-Esteem Scale). Correlation analysis showed a positive relationship between bullying exposure and depression ($r=0.62$) and anxiety ($r=0.58$), as well as a negative relationship with self-esteem ($r=-0.66$). The findings confirm that the impact of bullying on mental health is not only short-term but also long-lasting. Bullying experience negatively affects cognitive appraisal systems, emotional stability, and social adaptation. The aim of the article is to theoretically and empirically analyze the clinical and psychological characteristics of the mental health of bullying victims and to identify key factors influencing their psychological well-being. The results indicate that bullying victims are characterized by high levels of anxiety, depressive symptoms, pronounced psychological distress, and low self-esteem. The findings emphasize the need to improve psychological support programs and bullying prevention interventions.

Keywords: bullying, victims of bullying, mental health, clinical psychology, anxiety

Кіріспе. Соңғы жылдары буллинг мәселесі әлемдік ғылыми қауымдастықтың ерекше назарындағы өзекті психологиялық және әлеуметтік проблемалардың біріне айналды. Білім беру ұйымдарында, әлеуметтік ортада және интернет кеңістігінде орын алатын буллинг тұлғаның психикалық денсаулығына елеулі зиян келтіріп, оның эмоционалдық, когнитивтік және мінез-құлықтық дамуына кері әсер етеді.

Дүниежүзілік зерттеулердің нәтижелері буллингтің балалар мен жасөспірімдер арасында кең таралған құбылыс екенін және оның психологиялық салдары ересек өмірде де сақталуы мүмкін екенін көрсетеді. Клиникалық психология тұрғысынан алғанда буллинг тек әлеуметтік өзара әрекеттесу мәселесі ғана емес, сонымен қатар психикалық денсаулықтың бұзылу қаупін арттыратын маңызды психотравмалық фактор болып табылады. Буллингке ұшыраған тұлғаларда эмоционалдық тұрақсыздық, қорқыныш, әлеуметтік мазасыздық, депрессиялық күйлер, психосоматикалық шағымдар және тұлғааралық қатынастардағы қиындықтар жиі кездеседі. Ұзақ уақыт бойы қайталанатын психологиялық қысым адамның өзіндік бағалау жүйесін бұзып, өмірге деген қанағаттану деңгейін төмендетеді. Зерттеушілер буллингтің құрбандары көбінесе өзін жалғыз сезінетінін, әлеуметтік қолдаудың жеткіліксіздігін бастан кешіретінін және қоршаған ортаға деген сенімінің төмендейтінін атап көрсетеді. Сонымен қатар буллинг тәжірибесі психологиялық әл-ауқаттың төмендеуіне ғана емес, депрессиялық және мазасыздық бұзылыстарының қалыптасуына да ықпал етеді. Кейбір жағдайларда буллингтің ұзақ мерзімді әсері посттравмалық стресс симптомдарының, суицидтік мінез-құлықтың және әлеуметтік дезадаптацияның дамуына әкелуі мүмкін.

Қазіргі таңда буллингтің психологиялық салдарын зерттеуге арналған еңбектер саны артып келе жатқанымен, буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығының клиникалық-психологиялық ерекшеліктерін кешенді түрде талдау қажеттілігі сақталуда. Бұл мәселені зерттеу буллингтен зардап шеккен тұлғаларға психологиялық көмек көрсету жүйесін жетілдіруге, профилактикалық бағдарламалардың тиімділігін арттыруға және психикалық денсаулықты сақтауға бағытталған іс-шараларды әзірлеуге мүмкіндік береді.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығының клиникалық-психологиялық ерекшеліктерін анықтау және олардың психикалық саулығына әсер ететін негізгі факторларды теориялық тұрғыдан талдау.

Теориялық шолу: Буллинг қазіргі клиникалық психология мен психикалық денсаулық саласындағы маңызды зерттеу бағыттарының бірі болып табылады. Соңғы онжылдықтарда жүргізілген зерттеулер буллингтің тек әлеуметтік мәселе ғана емес, сонымен қатар тұлғаның психологиялық саулығына елеулі қауіп төндіретін психотравмалық фактор екенін дәлелдеді. Буллинг феноменін ғылыми тұрғыдан алғаш жүйелі зерттеген норвегиялық психолог Д.Ольвеус болды [1]. Оның пікірінше, буллинг – күш теңсіздігі жағдайында бір адамның екінші адамға қасақана және жүйелі түрде психологиялық немесе физикалық зиян келтіруі. Ольвеус буллингтің негізгі белгілеріне агрессияның қайталануы, қасақаналығы және күштердің тең болмауы жататынын атап көрсеткен. Шетелдік зерттеушілер буллингтің құрбандарында кездесетін психологиялық салдарды кеңінен зерттеген. Hawker және Boulton жүргізген мета-талдау нәтижелері буллинг құрбандарының депрессияға, жалғыздық сезіміне, әлеуметтік мазасыздыққа және өзін-өзі бағалаудың төмендеуіне жиі ұшырайтынын көрсетті. Авторлардың пікірінше, буллинг психологиялық дезадаптацияның маңызды предикторы болып табылады [2]. Arseneault, Bowes және Shakoor буллингтің психикалық денсаулыққа әсерін зерттей отырып, буллинг құрбандарында депрессиялық симптомдар, өзін-өзі зақымдау әрекеттері, психотикалық симптомдар және суицидтік мінез-құлық қаупі жоғары болатынын анықтаған [3]. Сонымен қатар авторлар буллингтің жағымсыз әсерлері жасөспірімдік кезеңнен кейін де сақталуы мүмкін екенін көрсетеді. Arseneault кейінгі зерттеулерінде буллингке ұшыраған балалар мен жасөспірімдердің ересек шақта да мазасыздық, депрессия, психологиялық күйзеліс және әлеуметтік бейімделу қиындықтарын жиі бастан кешіретінін

дәлелдеген [4]. Оның пікірінше, буллинг балалық шақтағы ұзақ мерзімді психотравмалық тәжірибелердің бірі болып саналады.

Қазіргі зерттеулер буллинг құрбандарының психологиялық ерекшеліктерін әлеуметтік когнициялар тұрғысынан да қарастырады. Kellij және әріптестерінің зерттеулерінде буллинг құрбандары әлеуметтік ортаны қабылдауда жағымсыз когнитивтік схемаларды қалыптастыратыны, нәтижесінде қоршаған адамдардың әрекеттерін қауіп немесе дұшпандық ретінде қабылдау үрдісі күшейетіні көрсетілген [5]. Бұл өз кезегінде мазасыздықтың, қорқыныштың және әлеуметтік оқшауланудың дамуына ықпал етеді.

Ресейлік ғалымдардың еңбектерінде буллинг тұлғаның эмоционалдық дамуын бұзатын және психологиялық қауіпсіздікке нұқсан келтіретін фактор ретінде қарастырылады. И.С. Кон жасөспірімдер арасындағы агрессия мен құрдастар тарапынан қысым көрсету құбылыстары тұлғаның өзіндік бағасына, әлеуметтік мәртебесіне және психологиялық әл-ауқатына әсер ететінін атап өткен [6]. Ал Е.Н. Волкова мен И.А. Баева білім беру ортасындағы психологиялық қауіпсіздік теориясы аясында буллингтің баланың психологиялық денсаулығына ұзақ мерзімді теріс ықпалын негіздеген [7, 8].

Украиналық зерттеушілердің еңбектерінде буллинг білім беру ортасының деструктивті құбылысы ретінде сипатталады. В.В. Ковальчук, Н.М. Максимова және Л.А. Найдьонова буллинг құрбандарында эмоционалдық күйзеліс, әлеуметтік бейімделудің бұзылуы, мазасыздық пен депрессиялық белгілердің жоғары деңгейде кездесетінін көрсеткен [9, 10, 11]. Авторлардың пікірінше, буллинг құрбандары психологиялық көмекке ерекше мұқтаж тәуекел тобына жатады.

Қазақстандық зерттеушілер арасында білім беру ортасындағы психологиялық денсаулық мәселелерін зерттеуге елеулі үлес қосқан ғалымдардың қатарында Тапалова О.Б. және әріптестері, Ниетбаева Г.Б. сынды ғалымдарды атауға болады. Олардың еңбектерінде тұлғаның психологиялық қауіпсіздігі, әлеуметтік бейімделуі және психологиялық әл-ауқаты мәселелері қарастырылған [13, 14]. Соңғы жылдары қазақстандық зерттеулерде мектеп және студенттік ортадағы буллингтің таралуы мен оның психологиялық салдарына ерекше назар аударылуда. Зерттеу нәтижелері буллинг құрбандарында мазасыздықтың, эмоционалдық күйзелістің және әлеуметтік оқшауланудың жоғары деңгейде байқалатынын көрсетеді. Осы бағыттағы зерттеулердің теориялық негізі ретінде шетелдік классикалық еңбектер де маңызды орын алады, олардың ішінде М. Розенбергтің өзін-өзі бағалау тұжырымдамасы тұлғаның психологиялық әл-ауқатын түсіндіруде кеңінен қолданылады [15]. Розенбергтің зерттеуі өзін-өзі бағалау деңгейінің төмендеуі буллинг құрбандарындағы мазасыздық, депрессия және әлеуметтік дезадаптациямен тығыз байланысты екенін көрсетеді.

Осылайша, шетелдік, ресейлік, украиналық және отандық зерттеулерді талдау буллингтің құрбандардың психологиялық денсаулығына елеулі әсер ететінін дәлелдейді. Буллинг құрбандарының клиникалық-психологиялық ерекшеліктері депрессиялық симптомдардың, мазасыздықтың, төмен өзіндік бағалаудың, эмоционалдық тұрақсыздықтың және әлеуметтік дезадаптацияның жоғары деңгейімен сипатталады. Сондықтан буллингтің психологиялық салдарын зерттеу және оның алдын алу қазіргі клиникалық психологияның маңызды міндеттерінің бірі болып табылады. Егер мақала эмпирикалық зерттеу ретінде жазылатын болса, «Материалдар мен әдістер» бөлімінде зерттеу дизайны, іріктеме, қолданылған психодиагностикалық әдістемелер және статистикалық өңдеу тәсілдері нақты көрсетілуі тиіс. Буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығын зерттеу үшін төмендегідей бөлімді пайдалануға болады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығының клиникалық-психологиялық ерекшеліктерін анықтауға бағытталды. Зерттеу барысында буллинг тәжірибесі бар студенттердің психологиялық жағдайы, атап айтқанда мазасыздық деңгейі, депрессиялық симптомдары, өзін-өзі бағалауы және психологиялық әл-ауқаты зерттелді.

Зерттеу барысында келесі болжамдар ұсынылды: Жалпы болжам: Буллинг құрбандарының психологиялық денсаулық көрсеткіштері буллингке ұшырамаған тұлғаларға қарағанда жоғары деңгейдегі психологиялық дистресс, мазасыздық және депрессиялық симптомдармен сипатталады. Н₁: Буллинг тәжірибесі мен депрессиялық симптомдар арасында статистикалық мәнді оң байланыс бар. Н₂: Буллинг тәжірибесі мен мазасыздық деңгейі арасында оң корреляциялық байланыс байқалады. Н₃: Буллинг тәжірибесі мен өзін-өзі бағалау деңгейі арасында теріс байланыс бар. Н₄: Буллинг құрбандарында психологиялық дезадаптация деңгейі айқын жоғары болады. Зерттеу Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарының студенттері арасында жүргізілді. Зерттеуге 18–25 жас аралығындағы 145 студент қатысты. Зерттеудің бастапқы кезеңінде қатысушыларға буллинг тәжірибесінің болуын анықтауға бағытталған сауалнама ұсынылды. Зерттеуге қатысу ерікті түрде жүзеге асырылды. Барлық қатысушыларға зерттеудің мақсаты түсіндіріліп, алынған мәліметтердің құпия сақталатыны туралы ақпарат берілді.

Зерттеу барысында келесі психодиагностикалық әдістемелер қолданылды:

1. Буллинг тәжірибесін анықтау үшін Д. Ольвеус ұсынған «Буллинг» сауалнамасы қолданылды. Әдістеменің мақсаты – білім беру ортасында буллингтің таралу деңгейі мен оның ерекшеліктерін анықтау. Сауалнама буллингтің екі негізгі аспектісін өлшеуге бағытталған: буллингтің көрініс беруі (агрессорлық мінез-құлық) және буллингке ұшырау. Әдістеме физикалық, вербалды, әлеуметтік және кибербуллинг түрлерін қамти отырып, қатысушылардың буллингке қатысу жиілігі мен сипатын анықтауға мүмкіндік береді.

2. Бек депрессия шкаласы. (Аарон Бек, Н. В. Тарабрин бейімдеген – BDI-II) Бұл әдістеме қатысушылардағы депрессиялық симптомдардың айқындылық деңгейін бағалау үшін қолданылды. Шкала 21 сұрақтан тұрады және депрессияның жеңіл, орташа және ауыр деңгейлерін анықтауға мүмкіндік береді.

3. Спилбергер – Ханниннің мазасыздық деңгейін анықтау әдістемесі Әдістеме тұлғалық және жағдайлық мазасыздық деңгейін бағалауға арналған. Зерттеу барысында қатысушылардың эмоционалдық күйінің ерекшеліктері анықталды.

4. М. Розенбергтің өзін-өзі бағалау шкаласы Бұл әдістеме респонденттердің өзіндік бағалау деңгейін анықтау мақсатында пайдаланылды. Өзін-өзі бағалаудың төмен көрсеткіштері психологиялық әл-ауқаттың төмендеуінің маңызды индикаторы ретінде қарастырылды.

5. Жалпы психологиялық денсаулық сауалнамасы (GHQ-28) Қатысушылардың психологиялық саулығын кешенді бағалау үшін қолданылды. Әдістеме соматикалық симптомдарды, мазасыздықты, әлеуметтік дисфункцияны және депрессиялық белгілерді анықтауға мүмкіндік береді.

Алынған эмпирикалық деректер математикалық-статистикалық өңдеуден өткізілді. Статистикалық талдау IBM SPSS Statistics бағдарламасының көмегімен жүзеге асырылды. Зерттеу барысында келесі статистикалық әдістер қолданылды. Сипаттамалық статистика (орташа мән, стандарттық ауытқу), Студенттің t-критерийі (топтар арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін), Пирсонның корреляциялық талдауы (буллинг көрсеткіштері мен психологиялық денсаулық параметрлері арасындағы байланысты анықтау үшін) және де сенімділік деңгейі $p \leq 0,05$ деңгейінде қабылданды. Зерттеу психологиялық зерттеулердің этикалық қағидаларына сәйкес жүргізілді. Қатысушылардың жеке деректері құпия сақталды, барлық респонденттер зерттеуге ерікті түрде қатысты және кез келген уақытта зерттеуден бас тартуға мүмкіндік алды.

Нәтижелер және талқылау. Зерттеу нәтижелері буллинг құрбандары мен бақылау тобы арасындағы психологиялық денсаулық көрсеткіштерінде айқын айырмашылықтардың бар екенін көрсетті. Алынған мәліметтер буллинг тәжірибесінің тұлғаның эмоционалдық күйіне, өзін-өзі бағалауына және жалпы психологиялық әл-ауқатына теріс әсер ететінін дәлелдейді.

Кесте 1 – Буллинг деңгейі бойынша топтар (Д. Олвеус)

Топ	Анықтамасы	N	%
Буллинг құрбандары	Жоғары виктимизация (физикалық/вербалды/әлеуметтік)	62	42,7%
Орта/төмен деңгей	Кейде әсерлену немесе сирек жағдайлар	83	57,3%
Барлығы		145	100%

Жалпы психологиялық денсаулық сауалнамасы (GHQ-28) бойынша жүргізілген әдістемеден, буллинг құрбандарында психологиялық дистресс деңгейінің айтарлықтай жоғары екендігі анықталды.

Кесте 2 – GHQ-28 көрсеткіштері

Топ	N	Орташа мән (M)	Стандарттық ауытқу (SD)	t	p
Буллинг құрбандары	62	31,5	6,3	7,84	<0,001
Бақылау тобы	83	19,1	5,4		

Нәтижелер буллинг құрбандарының психологиялық дистресі бақылау тобына қарағанда айтарлықтай жоғары екенін көрсетеді

Депрессиялық симптомдар (BDI-II) шкаласы бойынша буллинг құрбандарында депрессиялық симптомдар орташа деңгейге жақын екені анықталды.

Кесте 3– Депрессия деңгейі (BDI-II, А. Бек , Н. В. Тарабрин бейімдеген)

Топ	N	M	SD
Буллинг құрбандары	62	22,6	7,0
Бақылау тобы	83	10,9	4,9

Буллинг тәжірибесі бар тұлғаларда көңіл-күйдің төмендеуі, үмітсіздік және мотивацияның әлсіреуі жиі байқалды.

Мазасыздық деңгейі әдістемесінен алынған нәтижелер көрсеткіштері бойынша да буллинг құрбандары жоғары нәтижелер көрсетті.

Кесте 4- Мазасыздық деңгейі (Спилбергер–Ханин)

Топ	N	M	SD	t	p
Буллинг құрбандары	62	48,2	8,3	10,15	<0,001
Бақылау тобы	83	34,5	7,6		

Бұл көрсеткіштер буллинг құрбандарының қауіп-қатерді жоғары деңгейде қабылдайтынын және әлеуметтік жағдайларды эмоционалдық тұрғыдан күшейтілген реакциямен бағалайтынын көрсетеді. Жоғары мазасыздық деңгейі олардың күнделікті әлеуметтік өзара әрекеттесуінде сенімсіздік пен психологиялық шиеленістің басым болуына әкеледі. Сонымен қатар бұл жағдай эмоционалдық реттеу механизмдерінің әлсіреуін және стрессорларға төзімділіктің төмендеуін білдіреді. Буллинг құрбандарында мазасыздық деңгейі бақылау тобына қарағанда айқын және статистикалық өте жоғары деңгейде ($p < 0,001$).

Бұдаг кейін, өзін-өзі бағалау (М. Розенберг шкаласы) бойынша нәтижелерді талдаймыз. Буллинг құрбандарында өзін-өзі бағалау деңгейі төмен екені анықталды.

Кесте 5 – Өзін-өзі бағалау деңгейі (М.Розенберг шкаласы)

Топ	N	Орташа мән (M)	Стандарттық ауытқу (SD)	t	p
Буллинг құрбандары	62	14,3	3,9	-10,27	<0,001
Бақылау тобы	83	21,6	4,1		

Бұл буллингтің тұлғаның өзіндік құндылық сезімін төмендететінін көрсетеді. Буллинг құрбандарында өзін-өзі бағалау деңгейінің төмен болуы — ең тұрақты және кең таралған клиникалық-психологиялық нәтижелердің бірі деп санаймыз. Розенбергтің өзін-өзі бағалау шкаласы бойынша алынған нәтижелер буллинг тәжірибесі бар респонденттердің өз-өзін қабылдауы мен тұлғалық құндылық сезімі айтарлықтай төмендегенін көрсетті. Бұл құбылысты бірнеше психологиялық механизмдер арқылы түсіндіруге болады.

Біріншіден, буллинг жағдайында тұлға ұзақ уақыт бойы қайталанатын негативті әлеуметтік кері байланысқа ұшырайды. Қорлау, мазақ ету, кемсіту және әлеуметтік оқшаулау сияқты тәжірибелер адамның «Мен-концепциясын» бұзады және өзін-өзі жағымсыз бағалауға итермелейді. Нәтижесінде адамда «мен жеткіліксізбін», «мені қабылдамайды», «мен құнсызбын» деген ішкі когнитивтік схемалар қалыптасады.

Екіншіден, буллинг кезінде әлеуметтік қолдаудың әлсіреуі маңызды рөл атқарады. Құрдас-тар тарапынан қабылданбау және қолдаудың болмауы тұлғаның әлеуметтік айнасы ретінде қызмет ететін орта факторын бұзады. Бұл өз кезегінде өзін-өзі бағалаудың қалыптасуындағы негізгі механизмдердің бірі - әлеуметтік салыстыру процесінің теріс бағытта жүруіне әкеледі.

Үшіншіден, когнитивтік тұрғыдан алғанда буллинг құрбандары жиі ішкі атрибуцияға бейім келеді, яғни олар жағымсыз жағдайларды өздерінің жеке кемшіліктерімен байланыстырады. Бұл «Үйренілген дәрменсіздік» феноменінің дамуына ықпал етіп, өзін-өзі бағалауды одан әрі төмендетеді.

Төртіншіден, эмоционалдық факторлар да маңызды. Ұзақ мерзімді стресс, мазасыздық және депрессиялық симптомдар адамның өзіндік құндылық сезімін әлсіретеді. Депрессиялық когнициялар («мен ешкімге керек емеспін», «мен табысқа лайық емеспін») өзін-өзі бағалаудың тұрақты түрде төмендеуіне әкеледі.

Сонымен қатар, қазіргі зерттеулер буллингтің әсіресе жасөспірімдік және ерте ересектік кезеңде әсері күшті екенін көрсетеді, себебі бұл кезеңде тұлғаның өзіндік идентичность пен өзін-өзі бағалау жүйесі қалыптасу үстінде болады. Осы кезеңде болған негативті әлеуметтік тәжірибе тұлғаның базалық өзін-өзі қабылдау құрылымына терең із қалдырады.

Осылайша, буллинг құрбандарында өзін-өзі бағалаудың төмендеуі кездейсоқ нәтиже емес, ол когнитивтік, эмоционалдық және әлеуметтік факторлардың өзара әрекеттесуінің нәтижесі болып табылады. Бұл жағдай клиникалық психология тұрғысынан тұлғаның психологиялық әл-ауқатының төмендеуімен және бейімделу қиындықтарымен тікелей байланысты.

Алынған нәтижелер буллинг құрбандары мен бақылау тобы арасында психологиялық көрсеткіштер бойынша айтарлықтай айырмашылықтардың бар екенін көрсетті. Бұл айырмашылықтар буллинг тәжірибесінің жеке психологиялық айнымалылармен өзара байланысын тереңірек қарастыру қажеттігін туындатады.

Осыған байланысты келесі кезеңде буллинг деңгейі мен психологиялық денсаулық көрсеткіштері арасындағы өзара байланысты анықтау мақсатында корреляциялық талдау жүргізілді. Корреляциялық талдау буллинг тәжірибесінің жиілігі мен интенсивтілігі, депрессиялық симптомдар, мазасыздық деңгейі және өзін-өзі бағалау арасындағы статистикалық байланыстың бағыттылығы мен күшін анықтауға мүмкіндік береді.

Пирсон корреляциясы буллинг деңгейі мен психологиялық көрсеткіштер арасындағы маңызды байланыстарды анықтады.

Кесте 6 – Корреляциялық байланыстар

Болжамдар	Айнымалылар	Корреляция коэффициенті (r)	p-маңызы	Нәтиже
Буллинг пен депрессия арасында оң байланыс бар	Буллинг – депрессия (BDI-II)	0,62	<0,01	Гипотеза расталды
Буллинг пен мазасыздық арасында оң байланыс бар	Буллинг – мазасыздық (STAI)	0,58	<0,01	Гипотеза расталды
Буллинг пен өзін-өзі бағалау арасында теріс байланыс бар	Буллинг – өзін-өзі бағалау (М. Розенберг)	-0,66	<0,01	Гипотеза расталды
Буллинг пен психологиялық дезадаптация арасында оң байланыс бар	Буллинг – GHQ-28 (дистресс деңгейі)	0,64	<0,01	Гипотеза расталды

Ескерту: Корреляциялық талдау нәтижелері барлық ұсынылған гипотезалардың статистикалық тұрғыдан мәнді екенін көрсетті ($p < 0,01$). Бұл буллинг тәжірибесінің психологиялық денсаулықтың барлық негізгі компоненттерімен тығыз байланыста екенін дәлелдейді.

Алынған нәтижелер халықаралық зерттеулермен сәйкес келеді. Шетелдік авторлар (Olweus, Hawker & Boulton, Arseneault) буллингтің депрессия, мазасыздық және әлеуметтік дезадаптацияның маңызды факторы екенін көрсеткен. Біздің зерттеу нәтижелері буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығы айтарлықтай төмен екенін және олардың клиникалық-психологиялық қолдауға мұқтаж екенін дәлелдейді. Буллинг тек әлеуметтік құбылыс емес, сонымен қатар психикалық денсаулыққа тікелей әсер ететін клиникалық маңызды фактор болып табылады.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу буллинг құрбандарының психологиялық денсаулығының клиникалық-психологиялық ерекшеліктерін кешенді түрде талдауға мүмкіндік берді. Алынған нәтижелер буллинг тәжірибесінің тұлғаның эмоционалдық жағдайына, когнитивтік бағалау жүйесіне және жалпы психологиялық әл-ауқатына айтарлықтай теріс әсер ететінін көрсетті. Зерттеу барысында буллинг құрбандары мен бақылау тобы арасында психологиялық дистресс, депрессиялық симптомдар, мазасыздық деңгейі және өзін-өзі бағалау көрсеткіштері бойынша статистикалық мәнді айырмашылықтар анықталды. Атап айтқанда, буллинг құрбандарында GHQ-28 бойынша психологиялық дистресс деңгейі жоғары, BDI-II нәтижелері бойынша депрессиялық симптомдар айқын, ал Спилбергер–Ханин шкаласы бойынша мазасыздық деңгейі күшейгені байқалды. Сонымен қатар Розенберг шкаласы нәтижелері буллинг құрбандарында өзін-өзі бағалаудың төмендегенін көрсетті. Корреляциялық талдау нәтижелері буллинг деңгейі мен психологиялық көрсеткіштер арасында маңызды байланыстар бар екенін дәлелдеді. Буллинг тәжірибесі депрессия және мазасыздықпен оң байланыста, ал өзін-өзі бағалаумен теріс байланыста екені анықталды. Бұл нәтижелер буллингтің тек әлеуметтік құбылыс емес, сонымен қатар тұлғаның психикалық денсаулығына тікелей әсер ететін клиникалық маңызды фактор екенін көрсетеді. Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері буллинг құрбандарының психологиялық бейімделуінің бұзылуы, эмоционалдық тұрақсыздық және өзіндік құндылық сезімінің төмендеуі сияқты клиникалық-психологиялық ерекшеліктермен сипатталатынын растады. Бұл буллингке ұшыраған тұлғаларға психологиялық көмек көрсету және ерте диагностика жүргізу қажеттілігін айқындайды.

Практикалық ұсыныстар. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, буллингтің психологиялық салдарын азайтуға бағытталған келесі практикалық ұсыныстар беріледі: Білім беру ұйымдарында ерте диагностика жүйесін енгізу. Студенттер мен оқушылар арасында буллинг белгілерін анықтауға арналған тұрақты психодиагностикалық мониторинг жүргізу (GHQ-28, мазасыздық және депрессия шкалалары); Психологиялық қолдау қызметтерін күшейту. Университеттер мен мектептерде психологиялық кеңес беру орталықтарының жұмысын жетілдіру және буллинг құрбандарына арналған жеке кеңес берулерді қамтамасыз ету;

Травмаға бағытталған психотерапияны қолдану. Буллинг құрбандарымен когнитивті-мінез-құлықтық терапия (CBT), EMDR және эмоционалдық реттеу тренингтерін қолдану ұсынылады; Әлеуметтік-психологиялық тренингтер өткізу. Өзін-өзі бағалауды арттыру, коммуникациялық дағдыларды дамыту және эмоционалдық тұрақтылықты күшейтуге бағытталған тренингтер ұйымдастыру; Буллингтің алдын алу бағдарламаларын енгізу. Білім беру мекемелерінде буллингтің алдын алуға бағытталған профилактикалық бағдарламалар, ақпараттық семинарлар және студенттерге арналған awareness кампанияларын жүргізу; Мұғалімдер мен кураторларды оқыту. Педагогикалық құрамды буллингті ерте анықтау, психологиялық қауіп белгілерін тану және дұрыс араласу стратегияларына үйрету; Отбасылық қолдауды күшейту. Буллинг құрбандары үшін отбасы тарапынан эмоционалдық қолдау маңызды фактор болғандықтан, ата-аналарға арналған психологиялық ағарту бағдарламаларын дамыту.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1.Olweus D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do.* – Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. – 140 p.
- 2.Hawker D.S.J., Boulton M.J. *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review* // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* – 2000. – Vol. 41, No. 4. – P. 441–455.
- 3.Arseneault L. *Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence* // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* – 2018. – Vol. 59, No. 4. – P. 405–421.
- 4.Wolke D., Lereya S.T. *Long-term effects of bullying* // *Archives of Disease in Childhood.* – 2015. – Vol. 100, No. 9. – P. 879–885.
- 5.Espelage D.L., Swearer S.M. *Bullying in North American Schools.* – New York: Routledge, 2011. – 360 p.
- 6.Salmivalli C. *Bullying and the peer group: A review* // *Aggression and Violent Behavior.* – 2010. – Vol. 15, No. 2. – P. 112–120.
- 7.Волкова Е.Н. *Психологическая безопасность образовательной среды.* – М.: МПСИ, 2014. – 296 с.
- 8.Баева И.А. *Психологическая безопасность в образовании.* – СПб.: Союз, 2011. – 271 с.
- 9.Кон И.С. *Психология ранней юности.* – М.: Просвещение, 2006. – 256 с.
- 10.Максакова В.Н. *Буллинг в образовательной среде и его последствия* // *Психологическая наука и образование.* – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 45–52.
- 11.Найдьонова Л.А. *Кібербулінг як соціально-психологічне явище.* – Київ: Інститут соціальної та політичної психології, 2019. – 214 с.
- 12.Ковальчук В.В. *Агресивна поведінка підлітків у шкільному середовищі* // *Психологічний часопис.* – 2016. – Т. 2, № 8. – С. 33–40.
- 13.Суюндыкова Н.М., Тапалова О.Б. *Поведенческое здоровье: феномен, проблемы, подходы к исследованию* // *Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Психология».* – 2024. – №4(81). – С. 21–38.
- 14.Нуетбаева Г.Б. *Қазіргі кезеңдегі студенттердің психологиялық денсаулығының дамуы: дис. ... PhD доктора философии (PhD) по специальности 6D010300 – Педагогика и психология.* – Алматы, 2014. – 209 с.
- 15.Rosenberg M. *Society and the Adolescent Self-Image.* – Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965

References

- 1.Olweus D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do.* – Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. – 140 p.
- 2.Hawker D.S.J., Boulton M.J. *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review* // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* – 2000. – Vol. 41, No. 4. – P. 441–455.
- 3.Arseneault L. *Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence* // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* – 2018. – Vol. 59, No. 4. – P. 405–421.
- 4.Wolke D., Lereya S.T. *Long-term effects of bullying* // *Archives of Disease in Childhood.* – 2015. – Vol. 100, No. 9. – P. 879–885.
- 5.Espelage D.L., Swearer S.M. *Bullying in North American Schools.* – New York: Routledge, 2011. – 360 p.

6. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review // *Aggression and Violent Behavior*. – 2010. – Vol. 15, No. 2. – P. 112–120.
7. Volkova E.N. *Psihologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoj sredy*. – M.: MPSI, 2014. – 296 s.
8. Baeva I.A. *Psihologicheskaya bezopasnost v obrazovanii*. – SPb.: Soyuz, 2011. – 271 s.
9. Kon I.S. *Psihologiya rannej yunosti*. – M.: Prosveshchenie, 2006. – 256 s.
10. Maksakova V.N. *Bullying v obrazovatelnoj srede i ego posledstviya* // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. – 2017. – T. 22, № 3. – S. 45–52.
11. Najdonova L.A. *Kiberbuling yak socialno-psihologichne yavishe*. – Kiyiv: Institut socialnoyi ta politichnoyi psihologiyi, 2019. – 214 s.
12. Kovalchuk V.V. *Agresivna povedinka pidlitkiv u shkilnomu seredovishi* // *Psihologichnij chasopis*. – 2016. – T. 2, № 8. – S. 33–40.
13. Syundykova N.M., Tapalova O.B. *Povedencheskoe zdorove: fenomen, problemy, podhody k issledovaniyu* // *Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya «Psihologiya»*. – 2024. – №4(81). – S. 21–38.
14. Nietbaeva G.B. *Kazirgi kezeñdegi studentterdiñ psihologiyalyq densaulýǵynuñ damy: dis. ... PhD doktora filosofii (PhD) po specialnosti 6D010300 – Pedagogika i psihologiya*. – Almaty, 2014. – 209 s.
15. Rosenberg M. *Society and the Adolescent Self-Image*. – Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965

Авторлар туралы мәліметтер:

Молдагасимова А.Б. – хат-хабар авторы, медицина және денсаулық сақтау саласындағы философия докторы (PhD), «Халықаралық Академия Ғылым, білім, өнеркәсіп және өнер», Калифорния, АҚШ. E-mail: sabr.1971@mail.ru

Рысбекова Р.Қ. – спорт менеджменті бойынша іскери әкімшілік магистрі, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің жобалық кеңсесінің басшысы, Алматы, Қазақстан. E-mail: rau.rysbekova@mail.ru

Топанова Г.Т. – философия докторы (PhD), психология мамандығы бойынша, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің психология кафедрасының бағдарламалық лидері, Алматы, Қазақстан. E-mail: topanova.g@qyzpu.edu.kz

Кожина Б.С. – «Әлеуметтік педагогика» және «Құқықтану» мамандықтары бойынша бакалавр, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті аппаратының басшысы, Алматы, Қазақстан. E-mail: botasamatqyzy@gmail.com

Сведения об авторах:

Молдагасимова А.Б. – автор для корреспонденции, доктор философии (PhD) в области медицины и здравоохранения, «Международная академия науки, образования, промышленности и искусства», Калифорния, США. E-mail: sabr.1971@mail.ru

Рысбекова Р.К. – магистр делового администрирования в области спортивного менеджмента (EMBA Sport Management), руководитель проектного офиса Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан. E-mail: rau.rysbekova@mail.ru

Топанова Г.Т. – доктор философии (PhD) по специальности «Психология», программный лидер кафедры психологии Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан. E-mail: topanova.g@qyzpu.edu.kz

Кожина Б.С. – бакалавр по специальностям «Социальная педагогика» и «Юриспруденция», руководитель аппарата Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан. E-mail: botasamatqyzy@gmail.com

Information about the Authors:

A.B. Moldagasimova – Corresponding Author, Doctor of Philosophy (PhD) in Medicine and Health Care, International Academy of Science, Education, Industry and Arts, California, USA. E-mail: sabr.1971@mail.ru

R.K. Rysbekova – Executive Master of Business Administration in Sport Management, Head of the Project Office, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: rau.rysbekova@mail.ru

G.T. Topanova – Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology, Program Leader of the Department of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. Web of Science ResearcherID: NIV-1027-2025. E-mail: topanova.g@qyzpu.edu.kz

B.S. Kozhina – Bachelor in Social Pedagogy and Law, Head of the Administrative Office, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: botasamatqyzy@gmail.com

МРНТИ 15.81.61

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.021>

Алтынбеков К.С.^{1,2}  Бурибаев Е.А.³  Жиенбаева Н.Б.⁴  Бектаева Г.Т.⁵ 
Хамзина Ж.А.⁴  Суюндыкова Н.^{4*} 

¹ НАО «Медицинский университет Астана», Астана, Казахстан

² ГКП на ПХВ «Городской центр психического здоровья», Астана, Казахстан

³ Жетысуский университет им. Ильяса Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан

⁴ Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

⁵ Республиканский научно-практический центр психического здоровья, Павлодар, Казахстан

*email: nsuyundykova@gmail.com

Интерииоризация условий терапевтической среды как механизм восстановления при аддиктивных и поведенческих расстройствах

Аннотация

В статье рассматривается процесс восстановления при аддиктивных и поведенческих расстройствах как результат взаимодействия внешних условий терапевтической среды и формирующихся внутренних психологических механизмов личности. Актуальность исследования определяется необходимостью более глубокого понимания того, каким образом социально организованная реабилитационная среда способствует не только временному контролю поведения, но и становлению устойчивых внутренних ресурсов, обеспечивающих поддержание ремиссии. Цель исследования - анализ субъективно переживаемых внешних и внутренних условий восстановления у пациентов с различными формами аддиктивных расстройств. Эмпирическая база включала подразделения Республиканского научно-практического центра психического здоровья в Алматы, Павлодаре и Астане; в исследовании приняли участие 32 пациента, находившиеся на разных этапах лечения и восстановления. В качестве методов использовались полуструктурированное клинико-психологическое интервью и наблюдение в условиях терапевтического сообщества. Результаты показали, что терапевтическое сообщество, эмпатическая среда, структурированность повседневной жизни, участие в коллективной деятельности, элементы самоуправления и практики взаимной ответственности выступают значимыми внешними условиями восстановления. По мере включенности пациентов в реабилитационный процесс данные условия постепенно интериоризируются и преобразуются во внутренние психологические ресурсы. К числу ключевых внутренних механизмов восстановления относятся осознание ограниченности негативной мотивации как единственного основания лечения, принятие внутренней проблемы, развитие способности выдерживать эмоциональные переживания без обращения к аддиктивным способам регуляции, а также формирование субъектной позиции, рефлексивности и навыков саморегуляции. Сделан вывод о том, что восстановление при аддиктивных расстройствах представляет собой не только клинический, но и социально-психологический процесс, в котором внешние формы регуляции поведения постепенно становятся внутренними опорами личности. Полученные данные расширяют представления о механизмах устойчивой ремиссии и подчеркивают значимость терапевтической среды как фактора долговременных психологических изменений.

Ключевые слова: поведенческие расстройства, терапевтическое сообщество, интериоризация, ремиссия, саморегуляция.

Алтынбеков К.С.^{1,2}, Бөрібаев Е.А.³, Жиенбаева Н.М.⁴, Бектаева Г.Т.⁵, Хамзина Ж.А.⁴,
Сүйіндікова Н.М.^{4*}

¹ «Астана медициналық университеті» КеАҚ, Астана, Қазақстан

² Астана қаласының «Қалалық психикалық денсаулық орталығы» ШЖҚ МКК,

Астана, Қазақстан

³Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан

⁴Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

⁵Республикалық ғылыми-практикалық психикалық денсаулық орталығы,

Павлодар, Қазақстан

*e-mail: nsuyundykova@gmail.com

Аддиктивті және мінез-құлықтық бұзылыстардан қайта қалпына келу механизміндегі терапевтік орта жағдайларының интериоризациясы

Аңдатпа

Мақалада терапевтік орта мен тұлғаның қалыптасу үстіндегі психологиялық механизмдері аддиктивті және мінез-құлықтық бұзылыстардан қайта қалпына келу үдерісіндегі орны анықталған. Зерттеудің өзектілігі әлеуметтік тұрғыдан ұйымдастырылған реабилитациялық ортаның тек мінез-құлықты уақытша бақылауды ғана емес, сонымен қатар ремиссияны сақтауды қамтамасыз ететін тұрақты ішкі ресурстардың қалыптасуына қалай ықпал ететінін тереңірек түсіну қажеттілігімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты әртүрлі аддиктивті бұзылыстары бар пациенттердегі қалпына келудің субъективті түрде бастан кешірілетін сыртқы және ішкі жағдайларын талдау болды. Эмпирикалық база Республикалық ғылыми-практикалық психикалық денсаулық орталығының Алматы, Павлодар және Астана қалаларындағы бөлімшелерін қамтыды; зерттеуге емдеу мен қалпына келудің әртүрлі кезеңдерінде болған 32 пациент қатысты. Әдістер ретінде жартылай құрылымданған клиникалық-психологиялық сұхбат және терапевтік қауымдастық жағдайындағы бақылау қолданылды. Нәтижелер терапевтік қауымдастық, эмпатиялық орта, күнделікті өмірдің құрылымдылығы, ұжымдық қызметке қатысу, өзін-өзі басқару элементтері және өзара жауапкершілік тәжірибелері қалпына келудің маңызды сыртқы жағдайлары ретінде болып табылатынын көрсетті. Пациенттердің реабилитациялық үдеріске қатысуы артқан сайын бұл жағдайлар біртіндеп интериоризацияланып, ішкі психологиялық ресурстарға айналады. Қалпына келудің негізгі ішкі механизмдеріне теріс мотивацияның емдеудің жалғыз негізі ретіндегі шектеулілігін ұғыну, ішкі проблеманы қабылдау, аддиктивті реттеу тәсілдеріне жүгінбей эмоционалдық күйзелістерді көтере білу қабілетінің дамуы, сондай-ақ субъектілік позицияның, рефлексивтіліктің және өзін-өзі реттеу дағдыларының қалыптасуы жатады. Қорытындыда аддиктивті бұзылыстар кезіндегі қалпына келу тек клиникалық емес, сонымен қатар әлеуметтік-психологиялық үдеріс екені, онда мінез-құлықты сыртқы реттеу формалары біртіндеп тұлғаның ішкі тіректеріне айналатыны көрсетілді. Алынған деректер тұрақты ремиссия механизмдері туралы түсініктерді кеңейтеді және терапевтік ортаның ұзақ мерзімді психологиялық өзгерістер факторы ретіндегі маңыздылығын айқындайды.

Түйін сөздер: мінез-құлық бұзылыстары, терапевтік орта, интериоризация, ремиссия, өзін-өзі реттеу.

K.S. Altynbekov^{1,2}, E.A. Buribayev³ N.B. Zhienbayeva⁴ G.T. Bektaeva⁵

Zh.A. Khamzina⁴ N.M. Suyundykova^{4*}

¹ NJSC Astana Medical University, (Astana, Kazakhstan),

² Municipal State Enterprise “City Mental Health Center” (Astana, Kazakhstan)

³ Ilyas Zhansugurov Zhetysu University (Taldykorgan, Kazakhstan)

⁴ Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

⁵ Republican Scientific and Practical Center of Mental Health (Pavlodar, Kazakhstan)

*e-mail: nsuyundykova@abaiuniversity.edu.kz

Interiorization of the conditions of the therapeutic environment as a mechanism of recovery in addictive and behavioral disorders

Abstract

The article examines the process of recovery in addictive and behavioral disorders as a result of the interaction between the external conditions of the therapeutic environment and the emerging internal psychological mechanisms of the personality. The relevance of the study is determined by the need for a deeper understanding of how a socially organized rehabilitation environment contributes not only to temporary behavioral control but also to the development of stable internal resources that ensure the maintenance of remission. The aim of the study was to analyze the subjectively experienced external and internal conditions of recovery in patients with various forms of addictive disorders. The empirical base included the divisions of the Republican Scientific and Practical Center for Mental Health in Almaty, Pavlodar, and Astana; the study involved 32 patients at different stages of treatment and recovery. The methods used included semi-structured clinical-psychological interviews and observation within a therapeutic community setting. The results showed that the therapeutic community, an empathic environment, the structured nature of daily life, participation in collective activities, elements of self-governance, and practices of mutual responsibility act as significant external conditions of recovery. As patients become more involved in the rehabilitation process, these conditions are gradually internalized and transformed into internal psychological resources. Among the key internal mechanisms of recovery are the awareness of the limitations of negative motivation as the sole basis for treatment, the acceptance of the internal problem, the development of the ability to endure emotional experiences without resorting to addictive modes of regulation, as well as the formation of a subject position, reflexivity, and self-regulation skills. It is concluded that recovery in addictive disorders is not only a clinical but also a socio-psychological process in which external forms of behavioral regulation gradually become internal supports of the personality. The obtained data expand the understanding of the mechanisms of stable remission and emphasize the importance of the therapeutic environment as a factor of long-term psychological change.

Keywords: behavioral disorders, therapeutic community, interiorization, remission, self-regulation.

Введение. Аддиктивные расстройства, включая как химические, так и поведенческие формы зависимости, среди которых все более заметное место занимает игровая зависимость, остаются одной из значимых проблем клинической психологии и психиатрии. Эти расстройства сопровождаются выраженными нарушениями личностного функционирования, снижением уровня саморегуляции, трудностями эмоциональной регуляции и существенными ограничениями социальной адаптации. Современные исследования показывают, что процесс восстановления при аддиктивных расстройствах не может рассматриваться исключительно как прекращение употребления вещества или отказ от определённой формы поведения. Напротив, выздоровление представляет собой сложный и многоуровневый процесс, включающий психологические, поведенческие и социальные изменения.

Так, Мейер и другие (2025), используя личностно-центрированный подход и методы латентного профильного анализа, демонстрируют выраженную гетерогенность психологических профилей пациентов с аддиктивными расстройствами. В частности, авторы выявляют различия в структуре импульсивности и их дифференцированную связь с клиническими исходами лечения. Полученные данные указывают на необходимость индивидуализированных терапевтических вмешательств, учитывающих особенности личностных ресурсов и ограничений конкретного пациента. В свою очередь, Vignati и Crivelli (2025) акцентируют внимание на том, что современные исследовательские и терапевтические подходы должны рассматривать участников не только как объект лечения, но и как активных со-конструкторов собственного процесса восстановления. Такая перспектива предполагает переосмысление традиционных ролей в терапевтическом взаимодействии и признание субъектной позиции пациента в процессе изменений. Несмотря на различия в теоретических акцентах, оба подхода сходятся в признании того, что восстановление при аддиктивных расстройствах является

многоуровневым процессом, в котором психологические характеристики личности, поведенческие стратегии и особенности социальной среды образуют взаимосвязанную систему факторов, определяющих устойчивость терапевтических изменений.

В этой связи возникает важный исследовательский вопрос – независимо от формы зависимости, человек, обращающийся за специализированной психологической, психиатрической или психотерапевтической помощью, неизбежно оказывается включенным в специально организованную институциональную среду лечения. Такая среда создается в рамках реабилитационных отделений, терапевтических сообществ и программ лечения и предполагает определенную систему социальных отношений, правил взаимодействия, форм поддержки и организационных структур. Следовательно, принципиально важным становится вопрос о том, какие именно условия формируются в этой специально организованной социальной среде и каким образом они могут влиять на процесс психологических изменений пациента.

С клинико-психологической точки зрения особый интерес представляет анализ того, каким образом внешние условия реабилитационной среды, включая характер межличностных отношений, участие в терапевтическом сообществе, формы социальной поддержки, снижение стигматизации, а также структурированность повседневной жизни могут способствовать формированию внутренних психологических опор личности. Иными словами, речь идет о процессе интериоризации тех социальных и институциональных практик, которые первоначально выступают как внешние формы регуляции поведения, но постепенно могут преобразовываться во внутренние механизмы саморегуляции, ответственности и устойчивости к рецидивам.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных аддиктивным расстройствам, многие работы анализируют либо социальные условия лечения, либо индивидуальные психологические механизмы восстановления. В то же время вопрос о том, каким образом внешние условия терапевтической среды могут трансформироваться во внутренние ресурсы личности, остается недостаточно исследованным.

В связи с этим целью настоящего исследования является анализ субъективно переживаемых внешних и внутренних условий восстановления у пациентов с различными формами аддиктивных расстройств. Исследование направлено на выявление тех элементов социальной среды лечения, которые, по опыту самих пациентов, способствуют формированию внутренних психологических ресурсов и поддержанию устойчивой ремиссии. Эмпирическая часть работы основана на качественном анализе полуструктурированных интервью и данных наблюдения в условиях терапевтического сообщества.

Литературный обзор. В современной клинической психологии аддиктивных расстройств выздоровление все реже рассматривается как линейный результат прекращения употребления психоактивных веществ или отказа от деструктивного поведения. Напротив, в рамках восстановительно-ориентированных подходов оно понимается как сложный и многоуровневый процесс, включающий изменения на индивидуальном, межличностном и социальном уровнях (Fitzgerald, McCarty, 2009; Sinha, 2024). Исследователи подчеркивают, что устойчивое восстановление невозможно объяснить исключительно медицинскими или поведенческими факторами; оно формируется в результате взаимодействия внутренних психологических процессов и характеристик среды, в которой находится человек. В этой связи все большее внимание уделяется тому, каким образом социальные условия лечения и реабилитации взаимодействуют с личностной динамикой пациента и способствуют формированию устойчивых изменений.

На сегодняшний день не вызывает сомнения то, что устойчивое выздоровление связано с развитием способности выдерживать собственные эмоциональные переживания без обращения к аддиктивным стратегиям регуляции. Mooney 7(2023) и Theodorakis 7 (2024) указывают, что трудности эмоциональной регуляции и импульсивность являются значимыми факторами риска рецидива. Соответственно, восстановление способности к саморегуляции

рассматривается как важный компонент долгосрочной ремиссии. Дополнительное значение имеет развитие рефлексивности и способность признавать собственную проблему без привычных защитных механизмов. Deriu (2024) и Altavilla (2025) отмечают, что у лиц с зависимостями нередко наблюдаются стратегии отрицания, минимизации и экстернализации ответственности, которые затрудняют формирование устойчивой мотивации к изменениям. Преодоление этих защитных стратегий связано с развитием более реалистичного отношения к собственному состоянию и признанием необходимости долгосрочной внутренней работы.

С точки зрения клинической психологии зависимостей, одним из ключевых вопросов становится понимание того, как происходит переход от внешнего включения в лечение к формированию внутренней готовности к выздоровлению. Как отмечает Kinsella (2017), в контексте лечения зависимостей принципиальное значение имеет не только наличие мотивации как таковой, но и уровень ее внутренней интеграции. Чем в большей степени решение о прекращении аддиктивного поведения связано с переживанием личного выбора и субъективной значимости изменений, тем выше вероятность долгосрочного удержания результатов лечения. В ряде исследований показано, что устойчивое выздоровление связано с развитием способности выдерживать собственные эмоциональные переживания без обращения к аддиктивным стратегиям регуляции. Mooney (2023) и Theodorakis (2024) указывают, что трудности эмоциональной регуляции и импульсивность являются значимыми факторами риска рецидива. Соответственно, восстановление способности к саморегуляции рассматривается как важный компонент долгосрочной ремиссии.

Дополнительное значение имеет развитие рефлексивности и способность признавать собственную проблему без привычных защитных механизмов. Deriu (2024) и Altavilla (2025) отмечают, что у лиц с зависимостями нередко наблюдаются стратегии отрицания, минимизации и экстернализации ответственности, которые затрудняют формирование устойчивой мотивации к изменениям. Преодоление этих защитных стратегий связано с развитием более реалистичного отношения к собственному состоянию и признанием необходимости долгосрочной внутренней работы.

Следует отметить, что здесь представляется важным понимание того, что в условиях психической патологии мотивационная сфера личности претерпевает существенные изменения, проявляющиеся в нарушении баланса различных мотивационных тенденций. Отмечается, что при психических и поведенческих расстройствах, в том числе связанных с употреблением психоактивных веществ, наблюдается дезорганизация структуры мотивации достижения и ослабление адаптационных механизмов регуляции поведения (Тапалова, 2016). В этой связи, ряд исследований показывает, что сам факт обращения за помощью или пребывания в терапевтической программе не гарантирует устойчивого восстановления, а выздоровление рассматривается как процесс постепенной трансформации мотивации, в ходе которого внешние причины обращения за помощью могут перерабатываться и приобретать более внутренний характер (Winhusen и другие, 2020; Yedinak и другие, 2019). Аналогичные выводы представлены в ряде эмпирических работ, где показано, что в процессе терапии возможен постепенный переход от внешне регулируемой мотивации к более внутренней форме саморегуляции (Ayres и другие, 2014; Kanungo и другие, 2022). Такой переход сопровождается развитием рефлексивности, повышением чувства личной ответственности и формированием более устойчивой субъектной позиции по отношению к собственной жизни.

Вместе с тем многие авторы подчеркивают, что трансформация мотивации не происходит в изоляции от социального контекста. В последние годы в исследованиях зависимостей все чаще отмечается, что качество социальной среды способно существенно влиять на траекторию выздоровления. Под социальной средой в данном случае понимается не только наличие терапевтических процедур, но и характер межличностных отношений, уровень доверия, возможность участия в коллективной жизни и переживание принадлежности к группе (Deater-Deckard, 2013; Kaite и другие, 2016). Такие условия могут создавать пространство, в котором

пациент получает опыт взаимодействия, отличающийся от того, который был характерен для периода активной зависимости. Значение поддерживающей социальной среды хорошо иллюстрируется результатами нарративного исследования Sremac (2018), посвященного анализу автобиографий людей, преодолевших зависимость в рамках общинных программ восстановления. Автор показывает, что терапевтические сообщества выполняют не только функцию организационной поддержки, но и создают особое социальное пространство, где человек получает опыт принятия, признания и эмоциональной поддержки. Включенность в такое сообщество способствует восстановлению самооценки, снижению переживания стигматизации и формированию новой жизненной идентичности.

В свою очередь, проблема стигматизации в социальной среде является одним из центральных аспектов, рассматриваемых в современной литературе о зависимостях и психических расстройствах. Исследования показывают, что негативные общественные установки по отношению к людям с историей зависимости могут существенно осложнять процесс их социальной реинтеграции. В свою очередь, стигматизация может приобретать не только внешний, но и внутренний характер. Riebel и другие (2023) указывают, что негативные социальные установки нередко интернализируются и трансформируются в самостигматизацию, которая проявляется в снижении самооценки, социальной изоляции и избегании взаимодействия с окружающими. Для лиц с аддиктивными расстройствами это имеет особое значение, поскольку переживание собственной «испорченности» может закреплять деструктивные модели поведения и препятствовать формированию надежды на изменения. В этом контексте поддерживающая терапевтическая среда может выполнять функцию корректирующего межличностного опыта, в котором человек получает возможность взаимодействовать с другими без привычного ожидания осуждения.

Еще одним аспектом, получившим внимание в литературе, является роль структурированности реабилитационной среды. В период активной зависимости повседневная жизнь человека часто утрачивает устойчивую организацию: временные ритмы становятся нестабильными, обязательства нарушаются, а поведение подчиняется краткосрочным импульсам. В связи с этим ряд авторов рассматривает структурированную организацию повседневности как важный элемент восстановительного процесса. Gueta другие (2019), исследуя опыт заключенных, участвующих в программе «Анонимные наркоманы», показывают, что система правил, ритуалов и распределения ответственности способствует постепенному формированию внутренней ответственности и саморегуляции. Участники описывали, что участие в структурированной среде помогало им восстановить связь между намерением и действием, а также научиться выполнять последовательные обязательства. Сходные выводы представлены и в феноменологическом исследовании Kaite и других (2016), посвященном опыту людей с психическими расстройствами. Авторы подчеркивают, что участие в жизни сообщества и возможность принимать участие в принятии решений имеют важное значение для восстановления самоопределения. Такой опыт способствует формированию более активной позиции по отношению к собственному процессу выздоровления и снижает ощущение пассивной зависимости от внешней помощи.

Таким образом, современная научная литература демонстрирует, что выздоровление при аддиктивных расстройствах представляет собой сложный процесс, в котором взаимодействуют социальные и психологические факторы. С одной стороны, важную роль играют характеристики среды лечения – наличие поддерживающих отношений, снижение стигматизации, возможность участия в жизни сообщества и структурированность повседневной жизни. С другой стороны, устойчивость изменений зависит от внутренней переработки мотивации, развития эмоциональной регуляции и восстановления субъектной позиции личности. Несмотря на значительное количество исследований, многие работы рассматривают эти факторы изолированно, уделяя внимание либо социальным условиям лечения, либо индивидуальным психологическим механизмам. В связи с этим остается недостаточно изученным вопрос о том, каким образом

внешние условия реабилитационной среды взаимодействуют с внутренними процессами личности и каким образом они могут способствовать формированию устойчивой мотивации к выздоровлению. Именно этот исследовательский разрыв определяет актуальность настоящего исследования, направленного на анализ переживаемых участниками условий восстановления в контексте терапевтического сообщества и на понимание того, каким образом социальная среда реабилитации может способствовать формированию внутренних психологических ресурсов, необходимых для поддержания устойчивых изменений.

Материалы и методы. Эмпирическая база исследования включала подразделения Республиканского научно-практического центра психического здоровья (РНПЦПЗ) в городах Алматы, Павлодар и Астана. Выбор именно этой клинической базы был обусловлен тем, что РНПЦПЗ представляет собой специализированную институциональную среду, в рамках которой можно наблюдать различные стадии лечения и реабилитации зависимых пациентов: от первичного обращения и медикаментозной коррекции до психотерапевтической работы, социальной реабилитации и последующего включения части пациентов в консультативную деятельность. Это позволило исследовать выздоровление не как одномоментный результат, а как процесс, разворачивающийся на разных этапах клинического и постклинического сопровождения. Сбор эмпирических данных осуществлялся в период с 1 февраля по 30 марта 2026 года. Данный временной интервал обеспечил возможность проведения интервью и наблюдения за повседневным функционированием терапевтического сообщества в условиях реабилитационного отделения. Группу составили пациенты РНПЦПЗ, проходившие лечение или находившиеся на различных стадиях восстановления в системе специализированной помощи в количестве 32 человека, из них 5 женщин и 27 мужчин. Данная группа включала лиц с различными формами аддиктивных расстройств, в том числе с игровой, алкогольной и наркотической зависимостью. Тем самым клиническая выборка отражала реальную неоднородность аддиктивного контингента, с которым работает специализированная психологическая, психотерапевтическая и наркологическая служба. Особое аналитическое значение имела внутренняя дифференциация клинической группы пациентов РНПЦПЗ. В зависимости от этапа восстановления и клинического маршрута пациенты были распределены на три подгруппы.

Первая подгруппа включала лиц, находящихся в ремиссии от 2 лет и больше (5 человек). Это была наиболее значимая категория с точки зрения изучения факторов выздоровления, поскольку именно у таких участников можно было выявить устойчивые личностные и социально-психологические компоненты, связанные с удержанием изменений. Часть респондентов (3 человека) после прохождения программы лечения и реабилитации включились в систему помощи другим зависимым. В частности, из числа пациентов в ремиссии двое стали консультантами по зависимостям, еще один участник находился на этапе стажировки, а двое других, также находясь в ремиссии, вернулись к профессиональной деятельности и продолжили работать по своим гражданским специальностям вне клинической системы.

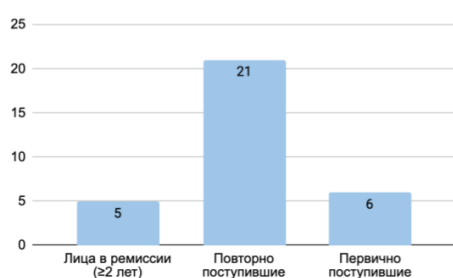
С клинической точки зрения важно отметить, что переход части пациентов в статус консультантов по зависимостям не является случайным событием, а представляет собой результат прохождения определенных этапов внутри реабилитационной программы. Как правило, пациент сначала получает помощь на этапе медикаментозной коррекции, затем переводится в отделение психотерапии и реабилитации. Последующим этапом может становиться социальная реабилитация, ориентированная на восстановление социальных связей, ролевого функционирования, трудовой занятости и ответственного образа жизни.

Вторую подгруппу клинической выборки составили повторно поступившие пациенты, то есть лица, ранее уже проходившие лечение, но повторно (более 2 раз) обратившиеся в центр в связи с рецидивом, срывом или ухудшением состояния (21 человек). Включение этой категории имело принципиальное методологическое значение, поскольку позволило изучить не только позитивные сценарии выздоровления, но и более сложные траектории, при которых мотивация к лечению может сочетаться с неустойчивостью ремиссии, внутренними

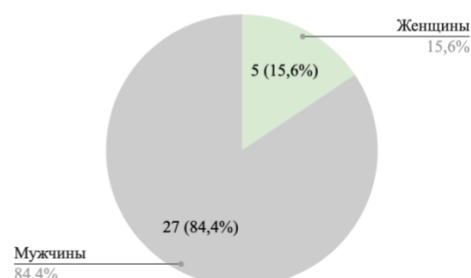
конфликтами, амбивалентным отношением к изменениям и повторяющимся нарушением терапевтических обязательств. Следует отметить, что 17 участников данной группы в качестве основной причины обращения за лечением указали стремление избавиться от заболевания в связи с проблемами, возникающими вследствие зависимости. В их числе отмечались трудности правового характера, включая долговые и кредитные обязательства, а также выраженные конфликты и напряженные отношения с родственниками.

Третью подгруппу составили пациенты, поступившие на лечение впервые (6 человек). Исследование данной категории позволяло зафиксировать ранний этап формирования мотивации к лечению, когда осознание проблемы еще нередко остается неполным, а готовность к изменениям может быть противоречивой и зависеть от внешнего давления со стороны семьи, медицинских рекомендаций, юридических, финансовых или социальных последствий зависимости. (Рис.1)

А. Распределение участников по этапам восстановления, N=32



В. Гендерная структура клинической выборки, N=32



С. Варианты постлечебной адаптации у лиц в ремиссии ≥ 2 лет, N=5a



Участники исследования (N = 32) – пациенты Республиканского научно-практического центра психического здоровья (Алматы, Павлодар, Астана) с различными формами аддитивных расстройств:

- алкогольной,
- наркотической,
- игровой зависимостью.

Рис.1 – Структура выборки

Методы исследования. Настоящее исследование выполнено в рамках качественного исследовательского дизайна, основанного на принципе *методологической триангуляции*, предусматривающем использование взаимодополняющих методов сбора данных. Оно направлено на анализ внешних и внутренних психологических условий восстановления у лиц с аддитивными расстройствами. Особое внимание уделялось анализу взаимосвязи между характеристиками реабилитационной среды и внутренними психологическими изменениями личности, возникающими в процессе выздоровления. Качественный подход позволил сосредоточиться на содержательном анализе смыслов, представлений и оценок, которые участники связывали с собственным процессом лечения, периодами стабилизации и эпизодами рецидивов.

В исследовании использовались два основных метода сбора эмпирических данных: *полуструктурированное клинико-психологическое интервью и наблюдение в реабилитационной среде терапевтического сообщества.*

Полуструктурированные психологические интервью выступали основным методом получения эмпирических данных. Интервью проводились по заранее разработанному тематическому плану и включали открытые вопросы, касающиеся опыта начала лечения, представлений участников о факторах выздоровления, переживаемых трудностей, а также условий, которые, по мнению самих пациентов, способствовали или препятствовали удержанию ремиссии. Полуструктурированный формат интервью позволял сохранять общую исследовательскую логику беседы, одновременно предоставляя участникам возможность свободно описывать собственный опыт, уточнять значимые события и разворачивать индивидуальные интерпретации процесса восстановления.

Дополнительным методом исследования выступало *наблюдение*, осуществлявшееся в условиях отделений психотерапии и реабилитации – функционирующих в них терапевтических сообществах. Наблюдение позволило зафиксировать особенности повседневного взаимодействия участников, элементы структурированной организации жизни отделения, формы коллективной ответственности, а также практики поддержки и признания, существующие внутри сообщества. Полученные в ходе наблюдения данные использовались для контекстуализации интервью и уточнения того, каким образом отдельные элементы реабилитационной среды могут выступать внешними условиями восстановления.

Результаты исследования и обсуждение *Терапевтическое сообщество как пространство социальной принятости, участия и реконструкции адаптивного взаимодействия.* Анализ полуструктурированных интервью и наблюдений в терапевтическом сообществе показал, что участники воспринимают данную форму взаимодействия не просто как организационный элемент реабилитационного процесса, а как особую социально-психологическую среду, формирующую ряд внешних условий, способствующих процессу восстановления. Содержательный анализ интервью позволил выделить несколько ключевых условий, формируемых терапевтическим сообществом и имеющих клинико-психологическое значение для процесса выздоровления.

1. *Условие открытого обсуждения личных и межличностных трудностей.* Респонденты подчеркивали, что в терапевтическом сообществе существует возможность открытого обсуждения широкого спектра проблем, включая не только вопросы, непосредственно связанные с зависимостью, но и повседневные трудности, межличностные конфликты, эмоциональные переживания, чувство вины, недоверие к себе, напряжение в отношениях с близкими и сложности удержания ремиссии. Важной особенностью такого обсуждения являлось то, что подобные темы не вытеснялись и не интерпретировались исключительно как проявления «симптома» или личностной несостоятельности. Напротив, они становились предметом коллективного анализа и обсуждения. С точки зрения клинической психологии зависимостей подобная практика может рассматриваться как фактор снижения защитных механизмов избегания и как условие развития рефлексивного отношения к собственному состоянию.

2. *Условие участия в коллективном принятии решений.* Вторым значимым элементом терапевтического сообщества, отмеченным участниками интервью, являлось участие самих пациентов в обсуждении и принятии решений, касающихся правил взаимодействия и организации повседневной жизни группы. В отличие от традиционных иерархических моделей помощи, где регуляция осуществляется преимущественно специалистами, в терапевтическом сообществе часть регуляторных функций распределяется между участниками. С клинико-психологической точки зрения это имеет принципиальное значение, поскольку аддиктивные расстройства нередко сопровождаются нарушениями саморегуляции, снижением способности удерживать решения и тенденцией к избеганию ответственности за последствия собственных действий. Включенность пациента в коллективные процессы обсуждения и принятия решений способствует постепенному восстановлению субъектной позиции и развитию чувства ответственности за собственное поведение.

3. *Условие переживания социальной услышанности и признания.* На уровне субъективного опыта участники неоднократно отмечали, что в терапевтическом сообществе они впервые за длительное время переживали состояние «услышанности» и «участия». Данные переживания имеют выраженное клинико-психологическое значение. Речь идет не только о формальной возможности высказаться, но о более глубоком опыте признания собственного присутствия в группе как значимого. Для многих респондентов данный опыт носил компенсаторный характер, поскольку в их предыдущем социальном опыте преобладали отношения недоверия, стигматизации, обесценивания или игнорирования. Возможность говорить о собственных переживаниях без немедленного морального осуждения воспринималась как новый или давно утраченный опыт межличностного взаимодействия.

4. *Условие снижения стигматизации и социальной дискредитации.* В интервью отчетливо прослеживалось противопоставление двух социальных контекстов: терапевтического сообщества и отношений с родственниками или более широким обществом. Респонденты отмечали, что за пределами реабилитационной среды они часто сталкиваются с устойчивым недоверием, обусловленным прошлым опытом зависимости. Даже при реальных попытках изменения поведения их действия продолжают интерпретироваться через призму прежнего аддиктивного опыта. Подобная социальная реакция поддерживает переживание изолированности и усиливает чувство отчуждения. В терапевтическом сообществе, напротив, формируется пространство, в котором участник не редуцируется к идентичности «зависимого», а рассматривается как человек, находящийся в процессе восстановления.

5. *Условие формирования отношений взаимной ответственности.* Еще одной характеристикой терапевтического сообщества является развитие опыта коллективной ответственности. Участники отмечали, что групповое взаимодействие предполагает не только получение поддержки, но и участие в поддержке других членов сообщества. Подобная структура взаимодействия способствует формированию понимания того, что собственное поведение влияет на других участников группы. В клинико-психологическом плане это создает условия для восстановления социальных форм поведения, нарушенных в период активной зависимости, когда отношения часто становятся инструментальными и подчиняются логике получения вещества, денег или эмоционального облегчения.

6. *Условие восстановления социальной принадлежности.* В совокупности перечисленные характеристики формируют в терапевтическом сообществе специфическую среду социальной включенности. Для многих пациентов это становится промежуточным пространством между клинической помощью и более широким обществом. В этой среде они получают возможность постепенно реконструировать навыки социального взаимодействия: открыто обсуждать трудности, принимать обратную связь, участвовать в коллективных обсуждениях, признавать собственные ошибки и одновременно сохранять ощущение принадлежности к группе.

Вместе с тем результаты интервью показывают, что терапевтическое сообщество не является универсальным терапевтическим фактором. Эффективность создаваемых в нем условий зависит от степени включенности самого пациента. Для некоторых участников на ранних этапах лечения групповое взаимодействие может сопровождаться настороженностью, сопротивлением или внутренней дистанцией, особенно при высоком уровне недоверия, выраженном чувстве стыда или преобладании внешней мотивации лечения.

Таким образом, терапевтическое сообщество в данном исследовании рассматривается не как самостоятельный терапевтический метод, а как *система внешних социально-психологических условий*, создающих возможности для восстановления. К ключевым условиям относятся: открытое обсуждение значимых вопросов, опыт услышанности и признания, участие в коллективном принятии решений, снижение стигматизации, формирование взаимной ответственности и восстановление социальной принадлежности. Именно совокупность этих факторов позволяет рассматривать терапевтическое сообщество как важное промежуточное пространство реабилитации, в котором пациенты могут постепенно

восстанавливать адаптивные формы социального функционирования и укреплять способность существовать вне логики аддиктивного поведения.

Режим, дисциплина и самоуправление в отделении как пространство формирования саморегуляции. Анализ интервью показал, что значимым элементом реабилитационной среды, который участники связывали с процессом восстановления, является структурированная организация повседневной жизни в отделении. Речь идет о системе режима, распределении обязанностей, правилах взаимодействия и элементах самоуправления внутри реабилитационного пространства. По оценке респондентов, данные элементы не воспринимаются исключительно как административные требования лечебного учреждения. Напротив, они рассматриваются как важная часть реабилитационного процесса, создающая условия для постепенного восстановления способности к саморегуляции и ответственному управлению собственной жизнью. Для многих пациентов подобная структура существенно отличалась от их прежнего образа жизни, сформированного в период активной зависимости. В условиях аддиктивного поведения повседневная жизнь, как правило, характеризуется выраженной дезорганизацией: нарушаются временные ритмы, обязательства игнорируются, а поведение подчиняется краткосрочным импульсам и поиску способов удовлетворения зависимости. В результате формируется состояние поведенческой нестабильности, при котором способность к долгосрочному планированию, дисциплине и последовательному выполнению действий оказывается значительно ослабленной.

В этом контексте режим и структурированная организация жизни в отделении выполняют функцию *внешней системы регуляции поведения*, временно компенсирующей дефициты самоконтроля. Однако результаты интервью показывают, что значение данной регуляторной структуры не ограничивается контролирующей функцией. По мере включенности в повседневную жизнь реабилитационной среды пациенты начинают воспринимать режим не только как внешнее требование, но и как пространство освоения новых форм отношения к собственной жизни.

Особое значение в интервью придавалось практике *самоуправления внутри отделения*. Респонденты отмечали, что многие аспекты повседневной жизни регулируются не только персоналом, но и самими участниками через коллективные обсуждения и распределение ответственности. Подобная организация взаимодействия способствует тому, что пациент оказывается не только объектом лечебного воздействия, но и активным участником среды, влияющим на ее функционирование. С клинко-психологической точки зрения подобная модель взаимодействия имеет важное значение, поскольку она способствует постепенному переходу от внешнего контроля к формированию внутреннего чувства ответственности (Lyle и другие, 2022).

Процесс включенности в режим и систему самоуправления может быть описан как постепенное освоение пациентами *структурированных форм поведенческой регуляции*. Регулярное выполнение обязанностей, участие в коллективных задачах и необходимость соблюдать установленный распорядок формируют устойчивую связь между намерением и действием. Для лиц с зависимостями это имеет особое значение, поскольку в период активного аддиктивного поведения данная связь часто оказывается нарушенной. Кроме того, участие в системе самоуправления формирует опыт *совместной ответственности*. Пациенты отмечали, что многие решения принимаются коллективно, что создает ситуацию, в которой индивидуальные действия начинают восприниматься в контексте их влияния на общее пространство (Turner и другие, 2025). В результате формируется понимание того, что собственное поведение имеет значение не только для самого человека, но и для окружающих. Этот опыт особенно важен для пациентов, у которых в период зависимости межличностные отношения часто деформируются и приобретают инструментальный характер.

Таким образом, режим, дисциплина и элементы самоуправления в реабилитационном отделении можно рассматривать как значимый компонент реабилитационной среды,

способствующий восстановлению поведенческой организации и развитию навыков саморегуляции. Через участие в структурированной повседневности пациенты постепенно восстанавливают способность к дисциплине, последовательности действий и ответственному управлению собственной жизнью.

Эмпатическая среда и условия социальной принятности как фактор восстановления. Еще одним значимым элементом реабилитационной среды, отмеченным участниками исследования, стало формирование атмосферы эмпатического взаимодействия и социальной принятности внутри отделения. По данным интервью и наблюдений, пациенты подчеркивали, что в реабилитационном пространстве создаются условия, при которых человек воспринимается не только через призму своего аддиктивного прошлого, но прежде всего как участник процесса восстановления. Участники отмечали, что внутри реабилитационного пространства формируется особая культура взаимодействия, основанная на взаимной поддержке, уважительном отношении и эмпатии. В отличие от внешней социальной среды, где пациенты часто переживают недоверие и социальное дистанцирование, внутри отделения создаются условия, позволяющие человеку пережить опыт принятия и признания. Этот опыт особенно важен для лиц с зависимостями, поскольку длительное аддиктивное поведение часто сопровождается разрушением межличностных связей и формированием устойчивого чувства социальной изоляции (Mistry и другие).

Особое значение в этом контексте имеют *ритуализированные формы признания достижений пациентов*, символизирующие переход к новому этапу восстановления. В ходе наблюдения было зафиксировано, что в отделении практикуются символические действия, направленные на коллективное признание успехов выздоравливающих пациентов. Одним из таких примеров является проведение традиционного ритуала *тұсау кесу* – культурно значимого обряда, символизирующего начало нового этапа жизненного пути. В реабилитационном контексте подобные действия выполняют важную психологическую функцию: они обозначают переход пациента от состояния зависимости к новому этапу личностного и социального восстановления. С точки зрения клинической психологии подобные ритуалы могут рассматриваться как форма *социального подтверждения изменений*, происходящих в личности пациента. Коллективное признание успехов способствует укреплению мотивации к выздоровлению, формированию позитивной идентичности и переживанию собственной включенности в поддерживающее сообщество (Рисунок 1).



Рис. 1 Внешние условия реабилитационной среды и механизм их интериоризации в процессе восстановления

Полученные данные позволяют рассматривать реабилитационную среду как систему взаимосвязанных условий, способствующих постепенной *интериоризации внешних социальных и поведенческих структур*. В совокупности описанные элементы реабилитационной среды формируют переходный механизм, в рамках которого внешние социальные и организационные условия постепенно преобразуются во внутренние психологические ресурсы пациента. Длительное включение в структурированное пространство терапевтического сообщества, участие в совместной деятельности, наличие правил взаимодействия, поддерживающих отношений и коллективной ответственности создают условия для постепенной интериоризации внешних форм регуляции поведения. В результате такие первоначально внешние механизмы поддержки и контроля начинают преобразовываться во внутренние психологические опоры личности. Этот процесс интериоризации проявляется в формировании субъектной позиции, развитии ответственности за собственное состояние, восстановлении витальной направленности личности и способности к более устойчивому самоуправлению вне клинического пространства.

Анализ интервью позволил выделить несколько внутренних механизмов, формирующихся в процессе длительного пребывания (от 15 месяцев) в реабилитационной программе и отражающих результаты интериоризации внешних условий терапевтической среды.

1. Анализ интервью показал, что среди 21 пациента, повторно поступившего на лечение, 17 участников указывали на негативную мотивацию как основную причину обращения за помощью. Такая мотивация формировалась преимущественно в условиях кризиса и была связана со стремлением избежать дальнейших последствий зависимости. Респонденты отмечали, что решение о лечении часто принималось на фоне ухудшения семейных отношений, финансовых трудностей, проблем со здоровьем, утраты доверия близких или социального статуса. В этих условиях лечение воспринималось прежде всего как способ остановить дальнейшее разрушение жизненной ситуации.

Однако участники, находящиеся в устойчивой ремиссии, включая лиц, включившихся в консультативную деятельность или вернувшихся к профессиональной занятости, последовательно указывали на ограниченную устойчивость подобной мотивации. По их

наблюдениям, мотивация, основанная преимущественно на избегании негативных последствий, обладает временным характером и постепенно ослабевает по мере снижения остроты кризисной ситуации. С клинико-психологической точки зрения это может свидетельствовать о дефиците позитивно организованной перспективы восстановления. В подобных случаях прекращение аддиктивного поведения не сопровождается формированием новой системы жизненных ориентиров, что повышает риск утраты терапевтической устойчивости и повторных срывов (Stevenson и др., 2023).

2. Значимым внутренним механизмом, выявленным в интервью, стало постепенное принятие внутренней проблемы и готовность работать с собственным психологическим состоянием. Участники отмечали, что на ранних этапах зависимости нередко доминируют такие защитные механизмы, как отрицание проблемы, рационализация, минимизация последствий или перекладывание ответственности на внешние обстоятельства. Однако длительное участие в реабилитационной программе и включенность в терапевтическое сообщество создают условия, при которых эти защитные стратегии постепенно утрачивают регуляторную функцию.

По словам участников ремиссионной группы, устойчивое выздоровление связано не только с прекращением аддиктивного поведения, но и с развитием способности выдерживать собственные эмоциональные состояния без обращения к привычным аддиктивным способам регуляции. Речь идет о возможности сталкиваться с такими переживаниями, как тревога, чувство вины, стыд, разочарование, внутренняя пустота или напряжение, не прибегая к избеганию или деструктивным стратегиям поведения. С точки зрения клинической психологии зависимостей данный процесс может рассматриваться как переход от стратегии эмоционального избегания к более зрелым формам психологической регуляции. В клинико-психологическом контексте он связан с развитием рефлексивной способности личности и снижением выраженности психологических защит, поддерживающих аддиктивное поведение (Tahniat, 2025).

Ограничения исследования. При интерпретации результатов необходимо учитывать ряд методологических ограничений. Исследование было сосредоточено преимущественно на анализе опыта участников терапевтического сообщества и данных полуструктурированных интервью. Такой фокус позволил детально изучить социально-психологические условия взаимодействия пациентов, их представления о внешних и внутренних факторах восстановления, однако не включал непосредственное наблюдение индивидуальной психотерапевтической работы. В силу требований профессиональной этики и принципов конфиденциальности исследователь не имел доступа к содержанию индивидуальных терапевтических сессий и персонализированных программ реабилитации. В связи с этим влияние индивидуальных психотерапевтических вмешательств отражено в исследовании лишь опосредованно – через высказывания участников, а не через прямой анализ терапевтического процесса.

Заключение. Результаты проведенного качественного исследования позволяют рассматривать процесс восстановления при аддиктивных расстройствах как динамическое взаимодействие внешних условий реабилитационной среды и формирующихся внутренних психологических механизмов личности. Полученные данные показывают, что терапевтическое сообщество и институциональная среда лечения выступают не только пространством клинической помощи, но и важным фактором формирования психологических ресурсов пациента. Анализ интервью и данных наблюдения свидетельствует о том, что длительное пребывание в структурированной реабилитационной среде создает условия для постепенной интериоризации внешних форм социальной регуляции. Такие элементы терапевтической среды, как участие в коллективной деятельности, система взаимной ответственности, поддерживающие формы взаимодействия и структурированность повседневной жизни, могут выступать внешними регуляторными механизмами, которые со временем преобразуются во внутренние психологические опоры личности. В ходе анализа были выявлены ключевые

внутренние механизмы восстановления, формирующиеся в процессе участия в программе лечения. К ним относятся осознание ограниченности негативной мотивации как единственного основания лечения, принятие внутренней проблемы и развитие способности выдерживать собственный эмоциональный опыт без обращения к аддиктивным способам регуляции. Эти изменения отражают формирование субъектной позиции личности, развитие рефлексивности и укрепление навыков саморегуляции.

Таким образом, результаты исследования позволяют рассматривать восстановление при аддиктивных расстройствах как процесс постепенного преобразования внешних условий терапевтической среды во внутренние психологические ресурсы, обеспечивающие устойчивость ремиссии и возможность более адаптивного жизненного функционирования.

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»).

Список литературы

1. Altavilla D., Mazzaggio G., Deriu V., Garelo S., Vecchi A., Adornetti I., Ferretti F. Metaphor as a cognitive and relational tool for self-narrating experience of addiction: a qualitative-quantitative analysis // *Frontiers in Psychology*. – 2025. – Vol. 16. – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1658238>.
2. Ayres R., Ingram J., Rees A., Neale J., Beattie A., Telfer M. Enhancing motivation within a rapid opioid substitution treatment feasibility RCT: a nested qualitative study // *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*. – 2014. – Vol. 9, No. 1. – DOI: <https://doi.org/10.1186/1747-597x-9-44>.
3. Deater-Deckard K. The social environment and the development of psychopathology // *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*. Vol. 2: Self and Other / ed. by P. D. Zelazo. – Oxford: Oxford University Press, 2013. – P. 527–548. – DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958474.013.0021>.
4. Deriu V., Altavilla D., Adornetti I., Chiera A., Ferretti F. Narrative identity in addictive disorders: a conceptual review // *Frontiers in Psychology*. – 2024. – Vol. 15. – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1409217>.
5. Fitzgerald J., McCarty D. Understanding attitudes toward use of medication in substance abuse treatment: a multilevel approach // *Psychological Services*. – 2009. – Vol. 6, No. 1. – P. 74–84. – DOI: <https://doi.org/10.1037/a0013420>.
6. Gueta K., Gamliel S., Ronel N. “Weak is the new strong”: gendered meanings of recovery from substance abuse among male prisoners participating in Narcotics Anonymous meetings // *Men and Masculinities*. – 2021. Vol. 24, No. 1. P. 104–126. – DOI: <https://doi.org/10.1177/1097184X19849449>.
7. Kaite C., Karanikola M., Vouzavali F., Koutroubas A., Merkouris A., Papathanassoglou E. The experience of Greek-Cypriot individuals living with mental illness: preliminary results of a phenomenological study // *BMC Psychiatry*. – 2016. Vol. 16, No. 1. – DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1051-y>.
8. Kanungo R., Gupta S., Patel P., Priksat V., Liu R. Digital consumption and socio-normative vulnerability // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2022. – Vol. 182. – Article 121808. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121808>.
9. Kinsella M. Fostering client autonomy in addiction rehabilitative practice: the role of therapeutic presence // *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. – 2017. – Vol. 37, No. 2. – P. 91–108. – DOI: <https://doi.org/10.1037/teo0000056>.
10. Lyle M. S., Allenius E., Salomonsson S., Björkdahl A., Strand M., Flyckt L., Rozental A. What are the effects of implementing patient-controlled admissions in inpatient care? A study protocol of a large-scale implementation and naturalistic evaluation for adult and adolescent patients with severe psychiatric conditions throughout Region Stockholm // *BMJ Open*. – 2022. – Vol. 12, No. 8. – e065770. – DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-065770>.
11. Meyer H. H., Thompson M., Gunawan T., Schwandt M. L., Ramchandani V. A., Diazgranados N., Luk J. W. Latent profile analysis of trait impulsivity facets and associations with resilience, problematic alcohol use, and quality of life // *Alcohol: Clinical and Experimental Research*. – 2025. – Vol. 49, No. 10. – P. 2365–2378. – DOI: <https://doi.org/10.1111/acer.70158>.

12. Mistry H., Levack W., Johnson S. Enabling people, not completing tasks: patient perspectives on relationships and staff morale in mental health wards in England // *BMC Psychiatry*. — 2015. — Vol. 15, No. 1. — DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0690-8>.
13. Mooney A., Crafti N., Broadbear J. Borderline personality disorder, substance abuse and disordered eating: perceptions of treatment and recovery within community mental health // *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*. — 2023. — Vol. 18, No. 6. — P. 377–396. — DOI: <https://doi.org/10.1108/jmhtep-01-2022-0003>.
14. Riebel M., Rohmer O., Charles É., Lefebvre F., Weibel S., Weiner L. Compassion-focused therapy for the reduction of the self-stigma of mental disorders: study protocol // *Trials*. — 2023. — Vol. 24, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13063-023-07393-y>.
15. Sinha R. Stress and substance use disorders: risk, relapse, and treatment outcomes // *Journal of Clinical Investigation*. — 2024. Vol. 134, No. 16. — DOI: <https://doi.org/10.1172/jci172883>.
16. Sremac S. Trauma, substance dependence and religious coping: a narrative spiritual appraisal in faith-based recovery programs // *Journal of Empirical Theology*. — 2018. — Vol. 31, No. 1. — P. 112–135. — DOI: <https://doi.org/10.1163/15709256-12341369>.
17. Stevenson B. J., Calixte R. M., Mueller L. Recovery-oriented psychotherapy: practical recommendations for psychologists in organized care settings // *Psychological Services*. — 2023. — Vol. 20, No. 4. — P. 918–928. — DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000694>.
18. Tahniat A., Nasim B. Culturally informed DBT for stimulant use disorder in low-literacy context: a case from Pakistan // *Clinical Case Studies*. — 2025. — Vol. 25, No. 1. — P. 39–56. — DOI: <https://doi.org/10.1177/15346501251408793>.
19. Тапалова О. Б. Мотивация достижения в норме и при психической патологии (на казахстанской выборке): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04. Харьков, 2016. — 421 с. — URL: https://psychology.karazin.ua/15_16_news/tapalova_diss.pdf (дата обращения: 14.03.2026).
20. Theodorakis Y., Hassandra M., Panagiotounis F. Enhancing substance use disorder recovery through integrated physical activity and behavioral interventions // *Brain Sciences*. 2024. — Vol. 14, No. 6. — Article 534. — DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci14060534>.
21. Turner B. J., McKnight B., Senay Z., Barbic S. Lived experience and clinician perspectives on the priorities and challenges of integrating peer support in acute psychiatric services for people with BPD // *International Journal of Mental Health Nursing*. — 2025. — Vol. 34, No. 5. — DOI: <https://doi.org/10.1111/inm.70158>.
22. Vignati B., Crivelli D. Active role of participants in neuroempowerment training and supportive neurotechnologies: a theoretical-methodological perspective // *Frontiers in Psychology*. — 2025. — Vol. 16. — DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1660000>.
23. Winhusen T., Walley A., Fanucchi L., Hunt T., Lyons M., Lofwall M., Chandler R. The opioid-overdose reduction continuum of care approach (ORCCA): evidence-based practices in the HEALing Communities Study // *Drug and Alcohol Dependence*. — 2020. — Vol. 217. — Article 108325. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2020.108325>.
24. Yedinak J., Goedel W., Paull K., Lebeau R., Krieger M., Thompson C., Marshall B. Defining a recovery-oriented cascade of care for opioid use disorder: a community-driven, statewide cross-sectional assessment // *PLoS Medicine*. — 2019. — Vol. 16, No. 11. — e1002963. — DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002963>

References

1. Altavilla D., Mazzaggio G., Deriu V., Garellio S., Vecchi A., Adornetti I., Ferretti F. Metaphor as a cognitive and relational tool for self-narrating experience of addiction: a qualitative-quantitative analysis // *Frontiers in Psychology*. — 2025. — Vol. 16. — DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1658238>.
2. Ayres R., Ingram J., Rees A., Neale J., Beattie A., Telfer M. Enhancing motivation within a rapid opioid substitution treatment feasibility RCT: a nested qualitative study // *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*. — 2014. — Vol. 9, No. 1. — DOI: <https://doi.org/10.1186/1747-597x-9-44>.
3. Deater-Deckard K. The social environment and the development of psychopathology // *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*. Vol. 2: Self and Other / ed. by P. D. Zelazo. — Oxford: Oxford University Press, 2013. — P. 527–548. — DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958474.013.0021>.
4. Deriu V., Altavilla D., Adornetti I., Chiera A., Ferretti F. Narrative identity in addictive disorders: a conceptual review // *Frontiers in Psychology*. — 2024. — Vol. 15. — DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1409217>.

5. Fitzgerald J., McCarty D. Understanding attitudes toward use of medication in substance abuse treatment: a multilevel approach // *Psychological Services*. – 2009. – Vol. 6, No. 1. – P. 74–84. – DOI: <https://doi.org/10.1037/a0013420>.
6. Gueta K., Gamliel S., Ronel N. “Weak is the new strong”: gendered meanings of recovery from substance abuse among male prisoners participating in Narcotics Anonymous meetings // *Men and Masculinities*. – 2021. – Vol. 24, No. 1. – P. 104–126. – DOI: <https://doi.org/10.1177/1097184X19849449>.
7. Kaite C., Karanikola M., Vouzavali F., Koutroubas A., Merkouris A., Papathanassoglou E. The experience of Greek-Cypriot individuals living with mental illness: preliminary results of a phenomenological study // *BMC Psychiatry*. – 2016. – Vol. 16, No. 1. – DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1051-y>.
8. Kanungo R., Gupta S., Patel P., Prikshat V., Liu R. Digital consumption and socio-normative vulnerability // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2022. Vol. 182. – Article 121808. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121808>.
9. Kinsella M. Fostering client autonomy in addiction rehabilitative practice: the role of therapeutic presence // *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. – 2017. – Vol. 37, No. 2. – P. 91–108. – DOI: <https://doi.org/10.1037/teo0000056>.
10. Lyle M. S., Allenius E., Salomonsson S., Björkdahl A., Strand M., Flyckt L., Rozental A. What are the effects of implementing patient-controlled admissions in inpatient care? A study protocol of a large-scale implementation and naturalistic evaluation for adult and adolescent patients with severe psychiatric conditions throughout Region Stockholm // *BMJ Open*. – 2022. – Vol. 12, No. 8. – e065770. – DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-065770>.
11. Meyer H. H., Thompson M., Gunawan T., Schwandt M. L., Ramchandani V. A., Diazgranados N., Luk J. W. Latent profile analysis of trait impulsivity facets and associations with resilience, problematic alcohol use, and quality of life // *Alcohol: Clinical and Experimental Research*. – 2025. – Vol. 49, No. 10. – P. 2365–2378. – DOI: <https://doi.org/10.1111/acer.70158>.
12. Mistry H., Levack W., Johnson S. Enabling people, not completing tasks: patient perspectives on relationships and staff morale in mental health wards in England // *BMC Psychiatry*. – 2015. – Vol. 15, No. 1. – DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0690-8>.
13. Mooney A., Crafti N., Broadbear J. Borderline personality disorder, substance abuse and disordered eating: perceptions of treatment and recovery within community mental health // *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*. – 2023. – Vol. 18, No. 6. – P. 377–396. – DOI: <https://doi.org/10.1108/jmhtep-01-2022-0003>.
14. Riebel M., Rohmer O., Charles É., Lefebvre F., Weibel S., Weiner L. Compassion-focused therapy for the reduction of the self-stigma of mental disorders: study protocol // *Trials*. – 2023. – Vol. 24, No. 1. – DOI: <https://doi.org/10.1186/s13063-023-07393-y>.
15. Sinha R. Stress and substance use disorders: risk, relapse, and treatment outcomes // *Journal of Clinical Investigation*. – 2024. – Vol. 134, No. 16. – DOI: <https://doi.org/10.1172/jci172883>.
16. Sremac S. Trauma, substance dependence and religious coping: a narrative spiritual appraisal in faith-based recovery programs // *Journal of Empirical Theology*. – 2018. – Vol. 31, No. 1. – P. 112–135. – DOI: <https://doi.org/10.1163/15709256-12341369>.
17. Stevenson B. J., Calixte R. M., Mueller L. Recovery-oriented psychotherapy: practical recommendations for psychologists in organized care settings // *Psychological Services*. – 2023. – Vol. 20, No. 4. – P. 918–928. – DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000694>.
18. Tahniat A., Nasim B. Culturally informed DBT for stimulant use disorder in low-literacy context: a case from Pakistan // *Clinical Case Studies*. – 2025. – Vol. 25, No. 1. – P. 39–56. – DOI: <https://doi.org/10.1177/15346501251408793>.
19. Тапалова О. Б. Мотивация достижения в норме и при психической патологии (на казахстанской выборке): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04. – Харьков, 2016. – 421 с. – URL: https://psychology.karazin.ua/15_16_news/tapalova_diss.pdf (дата обращения: 14.03.2026).
20. Theodorakis Y., Hassandra M., Panagiotounis F. Enhancing substance use disorder recovery through integrated physical activity and behavioral interventions // *Brain Sciences*. – 2024. – Vol. 14, No. 6. – Article 534. – DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci14060534>.
21. Turner B. J., McKnight B., Senay Z., Barbic S. Lived experience and clinician perspectives on the priorities and challenges of integrating peer support in acute psychiatric services for people with BPD // *International Journal of Mental Health Nursing*. – 2025. – Vol. 34, No. 5. – DOI: <https://doi.org/10.1111/inm.70158>.

22. Vignati B., Crivelli D. Active role of participants in neuroempowerment training and supportive neurotechnologies: a theoretical-methodological perspective // *Frontiers in Psychology*. – 2025. – Vol. 16. – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1660000>.

23. Winhusen T., Walley A., Fanucchi L., Hunt T., Lyons M., Lofwall M., Chandler R. The opioid-overdose reduction continuum of care approach (ORCCA): evidence-based practices in the HEALing Communities Study // *Drug and Alcohol Dependence*. – 2020. – Vol. 217. – Article 108325. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2020.108325>.

24. Yedinak J., Goedel W., Paull K., Lebeau R., Krieger M., Thompson C., Marshall B. Defining a recovery-oriented cascade of care for opioid use disorder: a community-driven, statewide cross-sectional assessment // *PLoS Medicine*. – 2019. – Vol. 16, No. 11. – e1002963. – DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002963>

Информация об авторах:

Алтынбеков Куаныш Сагатович – доктор медицинских наук, НАО «Медицинский университет Астана», директор ГКП на ПХВ «Городской центр психического здоровья» города Астана, kaltynbekov595@gmail.com

Бурибаев Ермек Абильтаяевич – Доктор юридических наук, профессор, Председатель Правления-Ректор НАО Жетысуский университет им. Ильяса Жансугурова, г.Талдықорған, yermek-a@mail.ru

Жиенбаева Надежда Бисеновна – Доктор психологических наук, профессор, профессор-исследователь, кафедра специальной педагогики КазНПУ им. Абая., г. Алматы, zh_nadejda@mail.ru

Бектаева Гаухар Теміржановна – директор Филиала Республиканского научно-практического центра психического здоровья в г. Павлодар, Gauhar_b@mail.ru

Хамзина Жанна Амангельдиевна – Доктор юридических наук, профессор, профессор-исследователь, кафедра юриспруденции КазНПУ им. Абая., г. Алматы, 292803@mail.ru

*Суюндыкова Нургул Молдабаевна – автор-корреспондент, PhD кандидат, кафедра общей и прикладной психологии, КазНПУ им. Абая, г. Алматы nsuyundykova@abaiuniversity.edu.kz

Авторлар туралы ақпарат

Алтынбеков Куаныш Сагатович – Медицина ғылымдарының докторы, «Астана медициналық университеті» КеАҚ, Астана қаласының «Қалалық психикалық денсаулық орталығы» ШЖҚ МКК директоры, kaltynbekov595@gmail.com

Бөрібаев Ермек Әбілтайұлы – Заң ғылымдарының докторы, профессор, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің ҰАО Басқарма төрағасы-ректор, Талдықорған қ., yermek-a@mail.ru

Жиенбаева Надежда Бисеновна – Психология ғылымдарының докторы, профессор, профессор-зерттеуші, «Арнайы педагогика» кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ. Алматы қ., zh_nadejda@mail.ru

Бектаева Гаухар Теміржановна – Республикалық ғылыми-практикалық психикалық денсаулық орталығы, Павлодар қаласындағы филиал директоры, Gauhar_b@mail.ru

Хамзина Жанна Амангелдіқызы – Заң ғылымдарының докторы, профессор, профессор-зерттеуші, «Құқықтану» кафедрасының ғылыми қызметкері, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., 292803@mail.ru

*Сүйіндікова Нұргүл Молдабайқызы – автор-корреспондент, PhD кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., +77012444662, nsuyundykova@abaiuniversity.edu.kz

Information about the Authors

Kuanysh Sagatovich Altynbekov – Doctor of Medical Sciences, NJSC Astana Medical University, Director of the Municipal State Enterprise “City Center for Mental Health” of Astana, kaltynbekov595@gmail.com,

Yermek Abiltayevich Buribayev – Doctor of Law, Professor, Chairman of the Board–Rector of NJSC Ilyas Zhansugurov Zhetyssu University, Taldyqorgan, yermek-a@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0433-596X>.

Nadezhda Bisenovna Zhiembayeva – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Research Professor, Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, zh_nadejda@mail.ru

Gaukhar Temirzhanovna Bektaeva – Republican Scientific and Practical Center of Mental Health, Director of the Pavlodar branch, Gauhar_b@mail.ru

Zhanna Amangeldiyevna Khamzina – Doctor of Law, Professor, Research Professor, Department of Jurisprudence, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, 292803@mail.ru

*Nurgul Moldabayevna Suyundykova – corresponding author, PhD Candidate, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty nsuyundykova@gmail.com

Есимов Н.Б.¹ , Куанбаева Р. Е.^{2*} , Есимова А. Д.³ 

¹Республиканский научно-практический центр психического здоровья, Алматы, Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

³Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

*kuanbayeva.retina@gmail.com

Психологические факторы и эмоциональная регуляция обсессивно-компульсивной симптоматики у студентов

Аннотация

Обсессивно-компульсивная симптоматика у студентов всё чаще рассматривается как результат взаимодействия личностных предрасположенностей, тревожности и нарушений эмоциональной регуляции в условиях хронического академического стресса. Цель исследования - систематизировать современные представления о роли эмоциональной регуляции в формировании и поддержании обсессивно-компульсивных проявлений у студентов и описать характерные регуляторные тенденции на основе пилотных данных. Методология включает обзор и аналитическую интеграцию отечественных и зарубежных исследований, а также пилотное анкетирование студентов КазНПУ имени Абая (сентябрь–декабрь 2025 г.) с применением SCL-90-R (шкала обсессивно-компульсивных проявлений и общего дистресса), опросника «Большая пятёрка», шкалы тревожности Бека (BAI) и краткого опросника стратегий эмоциональной регуляции. Полученные результаты указывают на преобладание неадаптивных стратегий (подавление, избегание, гиперконтроль) при повышенной тревожности и более выраженных обсессивно-компульсивных тенденциях, тогда как когнитивная переоценка ассоциируется с более благоприятным эмоциональным профилем. Практическая значимость исследования заключается в предложенной процессуально-ориентированной модели, связывающая личностные характеристики, тревожность и эмоциональную дисрегуляцию как механизмы стабилизации компульсивного поведения. Научная новизна исследования состоит в уточнении роли эмоциональной регуляции как потенциального опосредующего звена в развитии обсессивно-компульсивных проявлений у студентов и в обосновании перспектив профилактических и психокоррекционных интервенций в университетской среде.

Ключевые слова: обсессивно-компульсивная симптоматика, эмоциональная регуляция, тревожность, личностные предикторы, психологическая модель.

Есімов Н.Б.¹, Қуанбаева Р.Е.^{2*}, Есімова А.Д.³

¹Республикалық психикалық денсаулық ғылыми-практикалық орталығы, Алматы, Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

*kuanbayeva.retina@gmail.com

Студенттердегі обсессивті-компульсиялық белгілердің психологиялық факторлары және эмоционалдық реттеу

Аңдатпа

Студенттердегі обсессивті-компульсивті симптомдар созылмалы академиялық стресс жағдайында тұлғалық бейімділіктердің, мазасыздықтың және эмоционалдық дисрегуляцияның өзара әрекеттесуінің нәтижесі ретінде қарастырылуда. Бұл зерттеудің мақсаты - студенттердегі

обсессивті-компульсивті мінез-құлықтың дамуы мен сақталуындағы эмоционалдық реттеудің рөлі туралы қазіргі түсінікті жүйелеу және пилоттық деректерге негізделген сипаттамалық реттеу үрдістерін сипаттау. Әдістемеге отандық және халықаралық зерттеулерді шолу және аналитикалық интеграциялау, сондай-ақ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің студенттеріне SCL-90-R (обсессивті-компульсивті мінез-құлық және жалпы күйзеліс шкаласы), Үлкен бестік сауалнамасын, Бек мазасыздық инвентаризациясын (BAI) және Эмоционалдық реттеу стратегияларының қысқаша инвентаризациясын қолдана отырып, пилоттық сауалнама (2025 жылдың қыркүйек-желтоқсан айлары) кіреді. Алынған нәтижелер мазасыздықтың жоғарылауы және айқын обсессивті-компульсивті үрдістері бар адамдарда бейімделмеген стратегиялардың (басу, болдырмау, гипербақылау) басым екенін көрсетеді, ал когнитивті қайта бағалау қолайлы эмоционалдық профильмен байланысты. Зерттеудің практикалық маңыздылығы ұсынылған процесс-бағытталған модельде тұлғалық қасиеттерді, мазасыздықты және эмоционалдық дисрегуляцияны импульсивті мінез-құлықты тұрақтандыру механизмдері ретінде байланыстырады. Зерттеудің ғылыми жаңалығы студенттерде обсессивті-компульсивті көріністердің дамуындағы әлеуетті делдал ретінде эмоционалдық реттеудің рөлін нақтылауда және университет ортасында профилактикалық және психокоррекциялық араласулардың перспективаларын негіздеуде жатыр.

Түйін сөздер: обсессивті-компульсивті симптомдар, эмоционалдық реттеу, мазасыздық, тұлғалық предикторлар, психологиялық модель.

Yesimov N.B.¹, Kuanbaeva R.E.^{*2}, Yesimova A.D.³

¹Republican Scientific and Practical Center for Mental Health, Almaty, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

[*kuanbayeva.retina@gmail.com](mailto:kuanbayeva.retina@gmail.com)

Psychological factors and emotional regulation of obsessive-compulsive symptoms in students

Abstract

Obsessive–compulsive symptoms in university students are increasingly conceptualized as an outcome of interactions between personality predispositions, anxiety, and emotion-regulation difficulties under chronic academic stress. This paper aims to systematize contemporary evidence on the role of emotion regulation in the development and maintenance of obsessive–compulsive manifestations in students and to describe typical regulatory tendencies based on pilot data. The methodology combines an analytical review and synthesis of international and local literature with a pilot survey conducted among students of Abai Kazakh National Pedagogical University (September–December 2025). The assessment included SCL-90-R (obsessive–compulsive and general distress indices), the Big Five Personality Inventory, the Beck Anxiety Inventory (BAI), and a brief questionnaire targeting emotion-regulation strategies. The findings indicate a tendency toward predominantly maladaptive regulation patterns (suppression, avoidance, and excessive cognitive control) in the context of elevated anxiety and more pronounced obsessive–compulsive tendencies, whereas cognitive reappraisal is associated with a more favorable emotional profile. A process-oriented model is proposed linking personality characteristics, anxiety, and emotional dysregulation as mechanisms contributing to the stabilization of compulsive behavior. The scientific novelty lies in clarifying emotion regulation as a potential mediating link in student obsessive–compulsive manifestations and in substantiating implications for early prevention and psychocorrective interventions in the university setting.

Keywords: obsessive–compulsive symptoms, emotion regulation, anxiety, personality predictors, psychological model.

Введение. В последние десятилетия в клинической и педагогической психологии отмечается устойчивый рост интереса к проблеме обсессивно-компульсивной симптоматики, что обусловлено как увеличением её распространённости в молодёжной среде, так и расширением научных представлений о психологических механизмах её формирования и поддержания. Особое внимание в современных исследованиях уделяется студенческому возрасту как этапу развития, характеризующемуся повышенной эмоциональной нагрузкой, академическим стрессом и необходимостью адаптации к новым социальным и профессиональным требованиям (Abramowitz et al., 2009).

Современные эмпирические данные свидетельствуют о том, что навязчивые мысли и повторяющиеся формы контроля могут возникать у значительной части психически здоровых людей и не всегда свидетельствуют о наличии клинически выраженного расстройства. В то же время решающим фактором в формировании устойчивой обсессивно-компульсивной симптоматики выступают способы интерпретации навязчивых переживаний и особенности эмоциональной регуляции, определяющие характер реагирования на тревогу и внутреннее напряжение. В этом контексте обсессивно-компульсивная симптоматика всё чаще рассматривается как результат дисфункциональных регуляторных процессов, поддерживающих замкнутый круг «обсессия - тревога - компульсия» (American Psychiatric Association, 2022).

В рамках современных клинико-психологических моделей подчёркивается, что ключевую роль в поддержании обсессивно-компульсивных проявлений играют не только когнитивные и личностные факторы, но и особенности эмоциональной регуляции. Повышенная тревожность, ригидность мышления, педантизм и выраженная потребность в контроле создают предпосылки для формирования жёстких и неадаптивных стратегий регуляции эмоций, таких как подавление, избегание эмоционально значимых стимулов и чрезмерный когнитивный контроль (Gross, 2014). Несмотря на кратковременное снижение субъективного дискомфорта, данные стратегии в долгосрочной перспективе способствуют сохранению тревожно-обсессивных переживаний и закреплению компульсивных форм поведения (Wang et al., 2024).

Несмотря на значительный массив исследований, посвящённых личностным предикторам обсессивно-компульсивной симптоматики, роль эмоциональной регуляции как опосредующего психологического механизма остаётся недостаточно систематизированной. В большинстве работ эмоциональная регуляция рассматривается фрагментарно либо включается в анализ косвенно, без построения целостной процессуальной модели, отражающей её вклад в динамику обсессивно-компульсивных проявлений, особенно в студенческой популяции (Kuatbekov&Tapalova, 2024).

Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях университетской среды, где хронический академический стресс, высокая конкуренция и неопределённость профессиональной перспективы усиливают тревожные реакции и повышают нагрузку на систему эмоциональной саморегуляции. Недостаточная сформированность адаптивных стратегий эмоциональной регуляции в студенческом возрасте может выступать фактором риска стабилизации обсессивно-компульсивных тенденций и снижения психологического благополучия (Ahmed et al., 2024).

В этой связи цель настоящего исследования заключается в анализе и систематизации современных научных представлений о роли эмоциональной регуляции в формировании и поддержании обсессивно-компульсивной симптоматики у студентов, а также в описании характерных регуляторных тенденций на основе пилотных эмпирических данных. Работа направлена на уточнение процессуальных психологических механизмов, связывающих личностные особенности, тревожность и эмоциональную дисрегуляцию в структуре обсессивно-компульсивных проявлений, что создаёт основу для разработки профилактических и психокоррекционных программ в университетской среде.

Материалы и методы. Методологической основой настоящего исследования послужил процессуально-ориентированный клинико-психологический подход, в рамках которого обсессивно-компульсивная симптоматика рассматривается как динамическое образование, формирующееся во взаимодействии личностных особенностей, уровня тревожности и стратегий эмоциональной регуляции. Эмоциональная регуляция в данном контексте трактуется не как

изолированный навык, а как системный психологический процесс, определяющий способы реагирования личности на внутреннее напряжение и неопределённость. Исследование носило обзорно-аналитический характер с использованием пилотных эмпирических данных. Эмпирический компонент был направлен не на клиническую диагностику обсессивно-компульсивного расстройства, а на выявление регуляторных тенденций и особенностей эмоциональной регуляции, потенциально связанных с выраженностью обсессивно-компульсивных проявлений в студенческой среде.

Сбор эмпирических данных осуществлялся в период с сентября по декабрь 2025 года на базе Казахского национального педагогического университета имени Абая. В исследовании приняли участие студенты различных курсов и направлений подготовки, отобранные по принципу добровольного участия. Анкетирование проводилось в анонимной форме, что способствовало повышению достоверности полученных данных и снижению эффекта социальной желательности ответов.

Выбор студенческой выборки был обусловлен задачами исследования, ориентированными на анализ эмоциональной регуляции в условиях академического и социального стресса. Полученные данные рассматриваются в контексте особенностей студенческого возраста и не претендуют на экстраполяцию на клинические популяции.

Для получения эмпирических данных использовался комплекс стандартизированных и авторских методик: Для оценки выраженности обсессивно-компульсивных проявлений и общего уровня психологического дистресса применялся пересмотренный опросник симптомов SCL-90-R. Использовались шкалы, отражающие обсессивно-компульсивные тенденции и тревожность, что позволило охарактеризовать эмоционально-психологический фон респондентов без постановки клинических диагнозов.

Личностные характеристики оценивались с помощью опросника, основанного на модели «Большой пятёрки», с акцентом на параметры, традиционно рассматриваемые в клинко-психологической литературе как значимые для анализа обсессивно-компульсивной симптоматики (нейротизм, добросовестность, ригидность поведенческих паттернов).

Уровень тревожности оценивался с применением опросника тревожности Бека (BAI), позволяющего выявить степень выраженности тревожных состояний и их влияние на субъективное самочувствие и повседневное функционирование.

Для анализа особенностей эмоциональной регуляции использовался краткий авторский опросник стратегий эмоциональной регуляции, направленный на выявление частоты использования таких стратегий, как подавление эмоций, избегание эмоционально значимых стимулов, чрезмерный когнитивный контроль и когнитивная переоценка. Данный инструмент применялся в пилотном формате и рассматривался как средство выявления общих регуляторных тенденций, а не как валидированная диагностическая шкала.

Использование авторского опросника было обусловлено необходимостью учёта социокультурных и образовательных особенностей казахстанской студенческой среды. Прямое заимствование зарубежных шкал без культурной адаптации могло бы привести к снижению интерпретируемости и содержательной валидности результатов.

Анализ данных осуществлялся с использованием методов описательной статистики, направленных на выявление распределения уровней тревожности, выраженности обсессивно-компульсивных проявлений и частоты использования различных стратегий эмоциональной регуляции. Для анализа взаимосвязей между исследуемыми показателями применялся корреляционный анализ, результаты которого интерпретировались на уровне тенденций и направленности связей.

Полученные данные рассматривались в совокупности с результатами анализа научной литературы и использовались для качественной интерпретации процессуальных механизмов, связывающих тревожность, личностные особенности и эмоциональную регуляцию в структуре обсессивно-компульсивной симптоматики у студентов.

Результаты и их обсуждение. В данном разделе представлены результаты анализа пилотных эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования студентов КазНПУ имени

Абая, а также их интерпретация в контексте современных клинико-психологических моделей обсессивно-компульсивной симптоматики. Эмпирическая часть исследования носила иллюстративный характер и была направлена на выявление общих регуляторных тенденций, потенциально связанных с выраженностью обсессивно-компульсивных проявлений в студенческой среде. При этом основной акцент делался не на диагностике клинических форм обсессивно-компульсивного расстройства, а на анализе особенностей эмоциональной регуляции на доклиническом уровне.

Особое внимание в анализе уделялось структуре эмоциональной регуляции у студентов, поскольку именно в период обучения в высшем учебном заведении происходит интенсивное взаимодействие личностных факторов и хронического стрессового воздействия. Академическая нагрузка, необходимость адаптации к новым социальным ролям и высокая конкуренция создают условия, при которых даже относительно устойчивые регуляторные механизмы могут демонстрировать признаки напряжения и ригидности.

Уровни тревожности в студенческой выборке

Анализ распределения уровней тревожности показал, что значительная часть студентов характеризуется устойчивым тревожным фоном. На рисунке 1 представлено процентное соотношение уровней тревожности в исследуемой выборке.

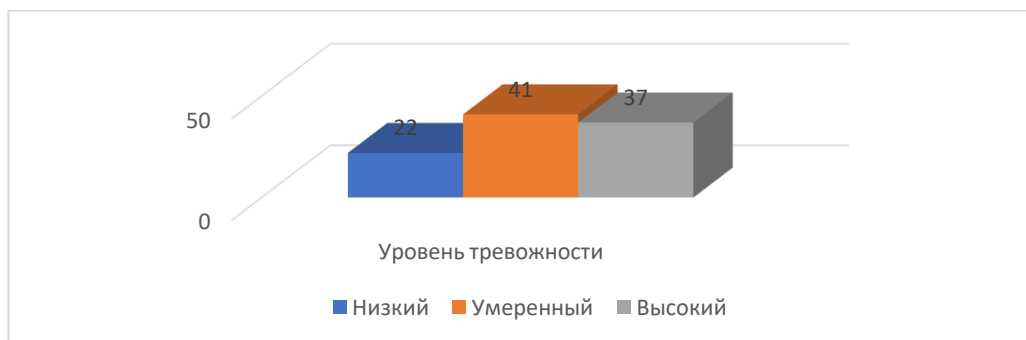


Рисунок 1 - Распределение уровней тревожности у студентов (%)

Как показано на рисунке 1, распределение уровней тревожности среди студентов КазНПУ имени Абая имеет выраженный смещённый характер в сторону умеренных и высоких значений. Наибольшую долю выборки составляют студенты с умеренным уровнем тревожности — 41 %, что свидетельствует о распространённости устойчивого тревожного фона в условиях учебной деятельности. Данная группа характеризуется периодическим переживанием напряжения, беспокойства и субъективного ощущения недостаточного контроля над ситуацией, особенно в периоды повышенной академической нагрузки.

Высокий уровень тревожности выявлен у 37 % респондентов, что представляет собой клинически и психологически значимый показатель. Почти у трети студентов тревожность носит интенсивный и устойчивый характер, сопровождаясь выраженным эмоциональным напряжением, повышенной чувствительностью к ошибкам, склонностью к руминативному мышлению и снижением толерантности к неопределённости. Именно данная группа представляет наибольший интерес в контексте изучения обсессивно-компульсивной симптоматики, поскольку высокий уровень тревожности рассматривается в клинико-психологических моделях как один из ведущих факторов риска формирования обсессивных мыслей и компульсивных форм поведения.

В то же время низкий уровень тревожности зафиксирован лишь у 22 % студентов, что указывает на сравнительно небольшую долю лиц, обладающих устойчивыми адаптивными механизмами эмоциональной саморегуляции. Представители этой группы, как правило, демонстрируют большую гибкость в эмоциональном реагировании, более высокую

способность к когнитивной переоценке стрессовых ситуаций и меньшую склонность к фиксации на навязчивых переживаниях.

Таким образом, суммарно 78 % респондентов характеризуются умеренным или высоким уровнем тревожности, что подтверждает представление о студенческой среде как о значимом стрессогенном контексте. Полученные данные согласуются с результатами зарубежных и отечественных исследований, указывающих на рост тревожных состояний у студентов в условиях высокой учебной и социальной нагрузки.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства респондентов тревожность проявляется на умеренном или повышенном уровне. Такая структура распределения указывает на выраженную эмоциональную нагрузку, характерную для университетской среды. В клинико-психологическом контексте повышенная тревожность рассматривается как один из ключевых факторов, способствующих фиксации внимания на навязчивых мыслях и усилению субъективного ощущения утраты контроля над внутренними переживаниями. Следует подчеркнуть, что выявленные уровни тревожности не интерпретируются как показатели клинического расстройства, а рассматриваются как отражение эмоционального напряжения и регуляторных трудностей, типичных для условий академического стресса.

Подобные данные согласуются с результатами зарубежных исследований, в которых подчёркивается роль устойчивой тревожности как фактора, усиливающего фиксацию внимания на навязчивых мыслях и повышающего уязвимость к обсессивно-компульсивным проявлениям (Maercker, 2021; Shams et al., 2024).

Структура стратегий эмоциональной регуляции у студентов Следующим этапом анализа стало изучение распределения стратегий эмоциональной регуляции в исследуемой выборке. В таблице 1 представлены данные о частоте использования различных регуляторных стратегий студентами.

Таблица 1. Распределение стратегий эмоциональной регуляции у студентов

Стратегия эмоциональной регуляции	Доля респондентов (%)
Подавление эмоций	34
Когнитивная переоценка	21
Избегание эмоциональных стимулов	27
Чрезмерный когнитивный контроль	18

Анализ таблицы 1 свидетельствует о том, что в структуре эмоциональной регуляции студентов преобладают преимущественно неадаптивные стратегии. Наиболее распространённой стратегией является подавление эмоций (34%), за которым следует избегание эмоционально значимых стимулов (27%). Чрезмерный когнитивный контроль, связанный с постоянным анализом, проверками и попытками полного контроля над внутренними переживаниями, используется 18% респондентов. При этом когнитивная переоценка — стратегия, ассоциированная с более гибким и адаптивным управлением эмоциями, — представлена лишь у 21 % студентов.

Подобная структура эмоциональной регуляции указывает на тенденцию к ригидным и затратным способам снижения эмоционального напряжения, что согласуется с клинико-психологическими моделями обсессивно-компульсивного расстройства, согласно которым именно такие стратегии способствуют закреплению обсессивно-компульсивных паттернов (Brock & Heller, 2024).

Для углублённого анализа психологических механизмов формирования обсессивно-компульсивной симптоматики была рассмотрена взаимосвязь между стратегиями эмоциональной регуляции и выраженностью обсессивно-компульсивных проявлений. В рамках современных клинико-психологических моделей ОКР эмоциональная регуляция рассматривается как центральное звено, связывающее личностные предрасположенности, уровень тревожности и устойчивость обсессивно-компульсивных паттернов. Именно поэтому анализ

данных взаимосвязей имеет принципиальное значение для понимания поддерживающих механизмов расстройства (McKay et al., 2004).

Предполагается, что различные стратегии эмоциональной регуляции по-разному влияют на динамику обсессивно-компульсивных симптомов. Адаптивные стратегии, направленные на осмысление и переработку эмоционального опыта, потенциально снижают интенсивность навязчивых мыслей и уменьшают потребность в компульсивных действиях. В то же время неадаптивные стратегии, основанные на подавлении, избегании или гиперконтроле, могут усиливать субъективную значимость obsessions и способствовать их хронизации.

Анализ полученных данных показывает, что в структуре эмоциональной регуляции преобладают преимущественно неадаптивные стратегии, направленные на жёсткий контроль или временное подавление эмоциональных переживаний. Наиболее распространёнными являются подавление эмоций и избегание эмоционально значимых стимулов. Стратегии, связанные с когнитивной переработкой эмоционального опыта, представлены в меньшей степени. Подобное распределение регуляторных стратегий согласуется с положениями клинико-психологических моделей обсессивно-компульсивной симптоматики, согласно которым стремление к полному контролю над внутренними состояниями может парадоксальным образом усиливать тревожность и способствовать закреплению навязчивых переживаний. Преобладание стратегий подавления эмоций и избегания соответствует данным клинико-психологических исследований, указывающих на их связь с усилением внутреннего напряжения и хронификацией обсессивно-компульсивных тенденций (Aldao et al., 2010; Brock & Heller, 2024).

Эмоциональная регуляция и обсессивно-компульсивные проявления Для более глубокого понимания психологических механизмов формирования обсессивно-компульсивных тенденций был проведён анализ соотношения используемых стратегий эмоциональной регуляции с выраженностью обсессивно-компульсивных проявлений. В таблице 2 представлены обобщённые данные, отражающие направление и степень связи между различными стратегиями эмоциональной регуляции и выраженностью симптомов ОКР у студентов.

Таблица 2. Связь стратегий эмоциональной регуляции с обсессивно-компульсивными проявлениями

Стратегия регуляции	Связь с выраженностью ОКР
Подавление эмоций	Высокая положительная
Избегание	Умеренная положительная
Чрезмерный когнитивный контроль	Высокая положительная
Когнитивная переоценка	Отрицательная

Полученные результаты указывают на то, что стратегии подавления эмоций и чрезмерного когнитивного контроля ассоциируются с более выраженными обсессивно-компульсивными тенденциями, тогда как использование когнитивной переоценки связано с менее напряжённым эмоциональным профилем. Данные связи интерпретируются как регуляторные тенденции и не рассматриваются в качестве доказательства причинно-следственных зависимостей. В рамках процессуального подхода такие результаты позволяют рассматривать эмоциональную регуляцию как потенциальное опосредующее звено между тревожностью и устойчивостью обсессивно-компульсивных паттернов поведения. Напротив, использование когнитивной переоценки связано с более низким уровнем обсессивно-компульсивных проявлений, что подтверждает её адаптивный потенциал в контексте профилактики ОКР.

Полученные результаты в целом согласуются с процессуальными и трансдиагностическими моделями, рассматривающими эмоциональную регуляцию как центральный механизм поддержания тревожно-обсессивной симптоматики (Gross, 2014; Gratz & Roemer, 2004; Tapalova & Zhienbayeva, 2023).

Особенности эмоциональной регуляции при различном уровне тревожности Для наглядного анализа различий в регуляторных стратегиях в зависимости от уровня тревожности были

рассмотрены подгруппы студентов с умеренным и высоким уровнем тревожности. На рисунках 2 и 3 представлено распределение стратегий эмоциональной регуляции в указанных группах.

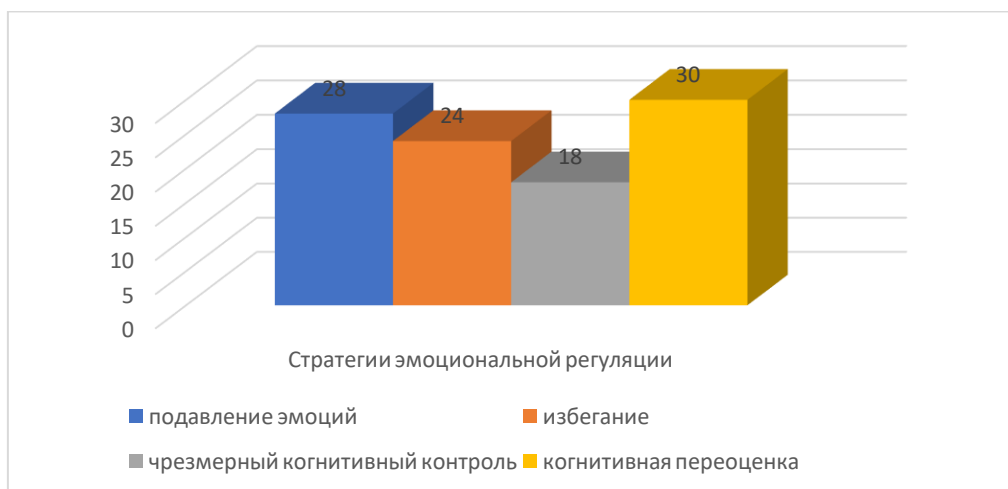


Рисунок 2 – Стратегии эмоциональной регуляции у студентов с умеренным уровнем тревожности

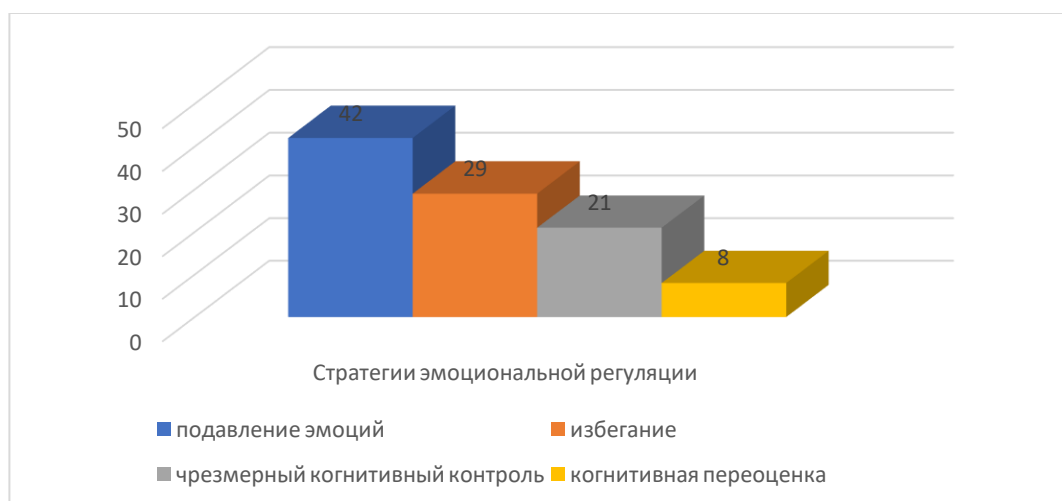


Рисунок 3 - Стратегии эмоциональной регуляции у студентов с высоким уровнем тревожности (%)

Сравнительный анализ показывает, что при умеренном уровне тревожности у студентов сохраняется относительный баланс между адаптивными и неадаптивными стратегиями эмоциональной регуляции. По мере повышения уровня тревожности наблюдается сужение регуляторного репертуара и смещение в сторону жёстких стратегий контроля, таких как подавление эмоций и избегание. Данные изменения могут рассматриваться как индикаторы регуляторной перегрузки, при которой эмоциональная регуляция перестаёт выполнять адаптивную функцию и начинает способствовать поддержанию внутреннего напряжения и навязчивых переживаний.

Анализ данных, представленных на рисунке 2, показывает, что у студентов с умеренным уровнем тревожности наиболее часто используется когнитивная переоценка (30%). Подавление эмоций в данной группе составляет 28%, избегание — 24%, а чрезмерный когнитивный контроль — 18%. Эти данные свидетельствуют о том, что при умеренном уровне тревожности у студентов сохраняется относительный баланс между адаптивными и неадаптивными стратегиями эмоциональной регуляции, что позволяет частично перерабатывать эмоциональный опыт без полного вытеснения или избегания.

Для более детального понимания трансформации стратегий эмоциональной регуляции в условиях выраженной тревожности был проведён отдельный анализ группы студентов с высоким уровнем тревожности. Целью данного этапа анализа являлось выявление качественных изменений в структуре эмоциональной регуляции, происходящих при усилении тревожного фона, а также определение тех стратегий, которые начинают доминировать в условиях хронического эмоционального напряжения. На рисунке 3 представлено соотношение стратегий эмоциональной регуляции у студентов с высоким уровнем тревожности (Moulding et al., 2008).

В группе студентов с высоким уровнем тревожности наблюдается принципиально иная структура эмоциональной регуляции. Доминирующей стратегией становится подавление эмоций (42 %), тогда как избегание используется 29 % респондентов, а чрезмерный когнитивный контроль — 21 %. Когнитивная переоценка представлена лишь у 8 % студентов. Такое резкое снижение доли адаптивных стратегий указывает на сужение регуляторного репертуара и усиление жёстких способов контроля эмоциональных состояний.

В совокупности полученные результаты подтверждают ключевые положения клинико-психологических моделей обсессивно-компульсивного расстройства, согласно которым эмоциональная регуляция выступает центральным механизмом, опосредующим влияние тревожности и личностных predispositions на формирование обсессивно-компульсивных симптомов. Пилотные данные демонстрируют, что по мере роста уровня тревожности у студентов происходит смещение от гибких и адаптивных стратегий эмоциональной регуляции к жёстким, неадаптивным формам контроля, таким как подавление эмоций и избегание (Taralova & Zhienbayeva, 2023, p. 52).

В совокупности полученные данные подтверждают положения современных клинико-психологических концепций, согласно которым эмоциональная регуляция выступает центральным механизмом, опосредующим влияние тревожности и личностных особенностей на формирование обсессивно-компульсивных проявлений. Пилотные результаты указывают на тенденцию к доминированию жёстких и неадаптивных стратегий регуляции эмоций в условиях повышенного тревожного фона, что создаёт предпосылки для стабилизации обсессивно-компульсивных паттернов поведения.

Таким образом, эмоциональная регуляция может рассматриваться не только как индивидуальная характеристика, но и как динамический психологический процесс, чувствительный к контекстуальным и ситуативным факторам университетской среды. Полученные выводы подчёркивают целесообразность включения компонентов развития адаптивной эмоциональной регуляции в программы психологической профилактики и психокоррекции, ориентированные на студенческую популяцию.

Заключение. Проведённое исследование позволило систематизировать современные клинико-психологические представления о роли эмоциональной регуляции в формировании и поддержании обсессивно-компульсивной симптоматики у студентов высших учебных заведений. Анализ отечественных и зарубежных источников показал, что эмоциональная регуляция выступает не вспомогательным, а центральным психологическим механизмом, опосредующим влияние тревожности и личностных predispositions на динамику обсессивно-компульсивных проявлений.

Результаты анализа пилотных эмпирических данных свидетельствуют о том, что в условиях университетской среды у значительной части студентов преобладают жёсткие и неадаптивные стратегии эмоциональной регуляции, направленные на подавление, избегание и чрезмерный когнитивный контроль эмоциональных переживаний. Данные регуляторные тенденции ассоциируются с повышенным уровнем тревожности и более выраженными обсессивно-компульсивными проявлениями, тогда как использование когнитивной переоценки связано с более благоприятным эмоциональным профилем и большей гибкостью в реагировании на стрессовые ситуации.

Полученные результаты подтверждают целесообразность рассмотрения обсессивно-компульсивной симптоматики в студенческом возрасте как процессуального явления, формирующегося во взаимодействии личностных особенностей, эмоциональной нагрузки и

регуляторных стратегий. В этом контексте эмоциональная регуляция может рассматриваться как потенциальное опосредующее звено, определяющее переход от ситуативных навязчивых переживаний к устойчивым дезадаптивным поведенческим паттернам.

Научная новизна исследования заключается в уточнении роли эмоциональной регуляции как ключевого психологического механизма в структуре обсессивно-компульсивной симптоматики у студентов и в разработке процессуально-ориентированной модели, интегрирующей личностные характеристики, тревожность и регуляторные стратегии. В отличие от симптомоцентричных подходов, предложенный анализ акцентирует внимание на динамике эмоциональной саморегуляции и её чувствительности к условиям академического стресса.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных выводов при разработке программ психологической профилактики, психопросвещения и психокоррекции в университетской среде. Особое внимание в таких программах целесообразно уделять формированию адаптивных стратегий эмоциональной регуляции, развитию навыков когнитивной переоценки и снижению жёсткого контроля над эмоциональными состояниями как фактора риска стабилизации обсессивно-компульсивных тенденций.

Ограничения исследования связаны с пилотным характером эмпирической части, использованием авторского инструментария для оценки стратегий эмоциональной регуляции и невозможностью экстраполяции полученных результатов на клинические выборки. Перспективы дальнейших исследований предполагают проведение полноформатных эмпирических работ с применением валидированных психодиагностических методик, расширение выборки и оценку эффективности интервенций, направленных на развитие эмоциональной регуляции как ресурса психологического благополучия студентов.

References

1. Abramowitz, J. S., Taylor, S., & McKay, D. (2009). Obsessive-compulsive disorder. *The Lancet*, 374(9688), 491–499. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60240-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60240-3)
2. Ahmed, S. H., Zakai, A., Zahid, M., Jawad, M. Y., Fu, R., & Chaiton, M. (2024). Prevalence of post-traumatic stress disorder and depressive symptoms among civilians residing in armed conflict-affected regions: A systematic review and meta-analysis. *General Psychiatry*, 37(3), e101438. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2023-101438>
3. Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
4. American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). APA Publishing.
5. Brock, H., & Heller, K. (2024). Obsessive-compulsive disorder: Clinical features, cognitive mechanisms and emotion regulation. In StatPearls. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553162/>
6. Fernandez, K. C., Jazaieri, H., & Gross, J. J. (2016). Emotion regulation: A transdiagnostic perspective. *Current Opinion in Psychology*, 10, 110–115. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.02.004>
7. Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
8. Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). Guilford Press.
9. Kazennaya, E. V. (2020). Modern foreign studies of post-traumatic stress disorder and its treatment with effective psychotherapeutic methods. *Psychological Science and Education*, 25(4), 112–123.
10. Kuatbekov, A. Tapalova, O., Zhiembayeva, N (2024). Psychological features of obsessive-compulsive manifestations in students. *Journal of Psychology and Sociology*. <https://bulletin-psyosoc.kaznu.kz/>
11. Maercker, A. (2021). Development of the new CPTSD diagnosis for ICD-11. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 8, Article 7. <https://doi.org/10.1186/s40479-021-00148-8>
12. McKay, D., Abramowitz, J. S., Calamari, J. E., et al. (2004). A critical evaluation of obsessive-compulsive disorder subtypes. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 123–143. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00104-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00104-0)

13. Moulding, R., Doron, G., & Kyrios, M. (2008). Responsibility, beliefs, and obsessive-compulsive disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 1414–1425. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.01.008>
14. Paulus, D. J., Vanwoerden, S., Norton, P. J., & Sharp, C. (2016). Emotion dysregulation, anxiety, and obsessive-compulsive symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 42, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.06.002>
15. Salkovskis, P. M. (1999). Understanding and treating obsessive-compulsive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 29–52. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00049-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00049-2)
16. Shams, G., Whittal, M. L., Malekpour, V., Yousefi, N., & Abasi, I. (2024). Intrusive thoughts in patients with obsessive-compulsive disorder, major depressive disorder and non-clinical participants: A comparative study. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 40, Article 100871. <https://doi.org/10.1016/j.jocrd.2024.100871>
17. Tapalova, O., & Zhienbayeva, N. (2023). Emotion regulation and anxiety in student populations: Clinical-psychological perspectives. *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University. Psychology Series*, 3(82), 45–56.
18. Wang, S., Barrett, E., Hicks, M. H.-R., Martsenkovskiy, D., Holovanova, I., Marchak, O., Ishchenko, L., Haque, U., & Fiedler, N. (2024). Associations between mental health symptoms, trauma, quality of life and coping in adults living in Ukraine. *Psychiatry Research*, 339, 116056. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.116056>

Сведения об авторах:

Есимов Наби Болатович – PhD, MBA, врач высшей квалификационной категории, РГП на ПХВ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» МЗ РК, Алматы, Казахстан, e-mail: nabi_es@mail.ru

Куанбаева Регина Ернарвна – автор для корреспонденций, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, студентка I курса магистратуры по специальности «Клиническая психология с основами психотерапии» (Казахстан). email: kuanbayeva.retina@gmail.com.

Есимова Алия Джумабековна – магистрант по специальности Психология, НАО «Казахский национальный университет имени аль-Фараби», Алматы, Казахстан, электронный адрес: aleka.06@mail.ru.

Авторлар туралы мәліметтер:

Есімов Нәби Болатұлы – PhD, MBA дәрежесі, жоғары біліктілік санатындағы дәрігер, Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрлігінің «Республикалық психикалық денсаулық ғылыми-практикалық орталығы» шаруашылық жүргізу құқығындағы республикалық мемлекеттік кәсіпорны, Алматы, Қазақстан e-mail: nabi_es@mail.ru.

Куанбаева Регина Ернарқызы – хат-хабар авторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Психотерапия негіздерімен клиникалық психология» мамандығының I курс магистранты (Қазақстан). kuanbayeva.regina@gmail.com

Есімова Әлия Жұмабекқызы - Психология мамандығының магистранты «Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті» КеАҚ (Алматы қ., Қазақстан), email: aleka.06@mail.ru

Information about the Authors:

Nabi Bolatovich Yesimov – PhD, MBA, physician of the highest qualification category, Republican State Enterprise on the Right of Economic Management "Republican Scientific and Practical Center for Mental Health" of the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan, e-mail: nabi_es@mail.ru

Regina Yernarovna Kuanbaeva – first-year master's student at the Abai Kazakh National Pedagogical University in the specialty "Clinical Psychology with the Fundamentals of Psychotherapy" (Kazakhstan). kuanbayeva.retina@gmail.com

Aliya Dzhumabekovna Yesimova – Master's student in Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, email: aleka.06@mail.ru

ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

IRSTI: 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.023>

T.E. Konyusbay^{1*}, O.Kh. Aimagambetova¹, A.L. Nurmakhanbetov¹,
N.V. Khazratova², N.M. Sadykova¹

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

² University of Warmia and Mazury (Olsztyn, Poland)

*E-mail: elnura.adilova@mail.ru

**Cross-cultural analysis of socio-psychological predictors of emotional well-being among
kazakhstani and international students**

Abstract

The article presents the main findings of a study aimed at exploring cross-cultural differences and predictors of emotional well-being among Kazakhstani and international students in the context of educational adaptation. The purpose of the study was to identify the contribution of emotional self-efficacy, emotion regulation strategies, and perceived social support to the formation of emotional well-being, as well as to determine the differences between representatives of various cultural groups. The study involved 212 students of Al-Farabi Kazakh National University, representing different academic majors, including 102 Kazakhstani and 110 international (Chinese) students, among them 77 females and 135 males. Validated psychometric instruments were used: the Emotional Self-Efficacy Scale (ESES), Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), Depression Anxiety Stress Scale (DASS-21), and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS). Data analysis included descriptive statistics, correlation and multiple regression analyses, multivariate analysis of variance (MANOVA), and mediation testing using the PROCESS macro (A. Hayes). The results revealed that emotional self-efficacy and social support are significant predictors of emotional well-being, whereas the suppression of emotions is associated with increased distress levels. Statistically significant cross-cultural differences were identified between the student groups. The theoretical significance of the study lies in expanding the understanding of the structure of emotional well-being from a cross-cultural perspective and clarifying the role of emotional self-efficacy as a metapersonal construct. The practical significance consists in the possibility of applying the results to the development of psychological adaptation programs and the prevention of emotional burnout among international students, as well as to the improvement of university support services and educational interventions aimed at strengthening students' emotional and social resources.

Keywords: cross-cultural analysis, emotional well-being, emotional self-efficacy, emotion regulation, social support.

Т.Е. Қонысбай^{1*}, О.Х. Аймаганбетова¹, А.Л. Нурмаханбетов¹,
Н.В. Хазратова², Н.М. Садыкова¹

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

² Вармия-Мазури университеті (Ольштын, Польша)

*E-mail: elnura.adilova@mail.ru

**Қазақстандық және шетелдік студенттердің эмоционалдық әл-ауқатын әлеуметтік-
психологиялық болжаушыларын кросс-мәдени талдау**

Аңдатпа

Мақалада білім беру бейімделуі контекстінде қазақстандық және шетелдік студенттердің эмоционалдық әл-ауқатының кросс-мәдени айырмашылықтары мен болжаушыларына

(предикторларына) арналған зерттеу нәтижелері ұсынылған. Зерттеудің мақсаты – эмоционалдық өзін-өзі тиімділіктің, эмоцияларды реттеу стратегияларының және әлеуметтік қолдауды қабылдаудың эмоционалдық әл-ауқатты қалыптастырудағы үлесін айқындау, сондай-ақ әртүрлі мәдени топ өкілдері арасындағы айырмашылықтарды анықтау болды. Зерттеуге әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің әртүрлі мамандықтарында оқитын 212 студент қатысты, олардың ішінде 102 қазақстандық және 110 шетелдік (қытайлық) студент бар, сонымен қатар 77 қыз және 135 ер адам. Зерттеу барысында валидтелген психометриялық әдістемелер қолданылды: Эмоционалдық өзін-өзі тиімділік шкаласы (ESES), Эмоцияларды реттеу сауалнамасы (ERQ), Позитивті және негативті аффект шкаласы (PANAS), Депрессия, мазасыздық және күйзеліс шкаласы (DASS-21) және Әлеуметтік қолдауды қабылдаудың көпөлшемді шкаласы (MSPSS). Мәліметтерді өңдеу үшін сипаттамалық статистика, корреляциялық және көптік регрессиялық талдау, дисперсиялық талдау (MANOVA), сондай-ақ медиаторлық әсерлерді тексеру үшін PROCESS макросы (A. Hayes) пайдаланылды. Нәтижелер эмоционалдық өзін-өзі тиімділік пен әлеуметтік қолдау эмоционалдық әл-ауқаттың маңызды болжаушылары екенін, ал эмоцияларды басу стратегиясы дистресс деңгейінің жоғарылауымен байланысты екенін көрсетті. Студенттік топтар арасында статистикалық тұрғыдан мәнді кросс-мәдени айырмашылықтар анықталды. Зерттеудің ғылыми-теориялық маңыздылығы эмоционалдық әл-ауқат құрылымын кросс-мәдени тұрғыдан түсінуді кеңейту мен эмоционалдық өзін-өзі тиімділіктің мета-жеке конструкт ретіндегі рөлін нақтылауда. Практикалық маңыздылығы – алынған нәтижелерді шетелдік студенттердің психологиялық бейімделуін қолдау және эмоционалдық күйзелістің алдын алу бағдарламаларын әзірлеуде, сондай-ақ университеттік қолдау қызметтері мен студенттердің эмоционалдық және әлеуметтік ресурстарын нығайтуға бағытталған білім беру интервенцияларын жетілдіруде қолдану мүмкіндігінде.

Түйін сөздер: кросс-мәдени талдау, эмоционалдық әл-ауқат, эмоционалдық өзін-өзі тиімділік, эмоцияларды реттеу, әлеуметтік қолдау.

Т.Е. Қонысбай ^{1*}, О.Х. Аймағанбетова ¹, А.Л. Нурмаханбетов ¹,
Н.В. Хазратова ², Н.М. Садыкова ¹

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

² Варминьско-Мазурский университет (Ольштын, Польша)

*E-mail: elnura.adilova@mail.ru

Кросс-культурный анализ социально-психологических предикторов эмоционального благополучия казахстанских и иностранных студентов

Аннотация

В статье представлены основные данные исследования, направленного на изучение кросс-культурных различий и предикторов эмоционального благополучия казахстанских и иностранных студентов в контексте образовательной адаптации. Целью работы стало выявление вклада эмоциональной самоэффективности, стратегий регуляции эмоций и восприятия социальной поддержки в формирование эмоционального благополучия, а также определение различий между представителями разных культурных групп. В исследовании приняли участие 212 студентов Казахского национального университета имени Аль-Фараби, обучающихся по различным специальностям, среди них 102 казахстанских и 110 иностранных (китайских) студентов, включая 77 женщин и 135 мужчин. Использованы валидизированные психометрические методики: шкала эмоциональной самоэффективности (ESES), опросник эмоциональной регуляции (ERQ), шкала позитивного и негативного аффекта (PANAS), шкала депрессии, тревоги и стресса (DASS-21), многомерная шкала социальной поддержки (MSPSS). Для статистической обработки данных применялись описательная статистика, корреляционный и множественный регрессионный анализ, дисперсионный анализ (MANOVA), а также проверка медиаторных эффектов в модуле PROCESS (A. Hayes). Результаты показали, что эмоциональная

самоэффективность и социальная поддержка выступают значимыми предикторами эмоционального благополучия, тогда как стратегия подавления эмоций связана с повышенными показателями дистресса. Установлены статистически значимые кросс-культурные различия между группами студентов. Научно-теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о структуре эмоционального благополучия в кросс-культурной перспективе и уточнении роли эмоциональной самоэффективности как метаперсонального конструкта. Практическая значимость состоит в возможности применения результатов для разработки программ психологической адаптации и профилактики эмоционального выгорания среди иностранных студентов, а также совершенствования университетских служб поддержки и образовательных интервенций, направленных на укрепление эмоциональных и социальных ресурсов обучающихся.

Ключевые слова: кросс-культурный анализ, эмоциональное благополучие, эмоциональная самоэффективность, эмоциональная регуляция, социальная поддержка.

Introduction In the current context of the internationalisation of education and increasing academic mobility, the issue of emotional well-being has become particularly significant. Moving to another country, the need to adapt to a new cultural and educational environment, language barriers, and social norms all create heightened emotional demands, especially for international students. At the same time, research indicates that students' success in adaptation and their academic motivation largely depend on their ability to perceive, regulate, and utilise their own emotions [1, 2]. Emotional well-being is understood as a comprehensive indicator of an individual's psychological state, encompassing a positive emotional climate, resilience to stress, and satisfaction with social interactions [3, 4]. Among the personal and socio-cultural factors determining emotional well-being, emotional self-efficacy – an individual's confidence in their ability to perceive, express, and manage their emotions – occupies a central role [5]. This construct is closely related to emotional intelligence and represents a meta-regulatory component of personal competence, ensuring successful adaptation in stressful and intercultural situations. Alongside this, emotion regulation strategies, in particular cognitive reappraisal and suppression, play a crucial role in determining how individuals cope with emotional experiences [6]. In addition, social support, both actual and perceived, serves as a stress buffer and contributes to maintaining psychological resilience during the adaptation process [7, 8]. Despite extensive international research, cross-cultural comparative data on the relationships between emotional self-efficacy, emotion regulation, social support, and emotional well-being in the Kazakhstani context remain limited. The experiences of international students studying in Kazakhstan are particularly underexplored, highlighting the relevance of conducting a comprehensive empirical investigation. The aim of this study is to identify cross-cultural differences and to determine the contribution of emotional self-efficacy, emotion regulation strategies, and social support to the prediction of emotional well-being among Kazakhstani and international students. The participants of the study comprised Kazakhstani and international students (bachelor's, master's, and doctoral students) in years 1–4 at Al-Farabi Kazakh National University, in the context of educational adaptation. The focus of the research is on the psychological and socio-cultural predictors of emotional well-being, namely emotional self-efficacy, emotion regulation, and social support.

Research Objectives: To determine the level of emotional well-being among local and international students; To conduct a cross-cultural comparison of the socio-psychological predictors of emotional well-being (emotional self-efficacy, emotion regulation strategies, and perceived social support) between Kazakhstani and international students; To analyse the relationships between the predictors of students' emotional well-being; To determine the contribution of these predictors to the prediction of emotional well-being across different cultural groups; To examine the mediating effects of predictors influencing students' emotional well-being.

Research Hypothesis: Emotional self-efficacy, emotion regulation strategies, and social support are significant predictors of students' emotional well-being, with the intensity of these factors and the nature of their influence differing between Kazakhstani and international students.

Specific Hypotheses: The level of emotional well-being among Kazakhstani and international students is determined by the intensity of positive and negative affect (PANAS) and the level of emotional distress (DASS-21: depression, anxiety, and stress), which are interrelated and collectively form an overall emotional well-being index (EWB); Higher emotional self-efficacy is positively associated with students' emotional well-being and serves as a direct predictor of positive affect and lower levels of distress; The cognitive reappraisal strategy is positively associated with emotional well-being, whereas the expressive suppression strategy is negatively associated, regardless of cultural background; International students are expected to exhibit lower levels of emotional well-being and social support compared to Kazakhstani students, due to cultural adaptation challenges and changes in social environment; Social support and emotion regulation strategies mediate the relationship between emotional self-efficacy and emotional well-being; that is, they act as mediators.

In this study, the proposed socio-psychological (psychosocio-cultural) predictors, operationalised as independent variables, of emotional well-being among Kazakhstani and international students are conceptualised as follows (see Fig. 1): Personal (internal) factors: Emotional self-efficacy, comprising four subscales: Utilisation and management of one's own emotions; Identification and understanding of one's own emotions; Regulation of others' emotions; Perception of emotions through facial expressions and body language Emotion regulation, comprising two subscales: Cognitive reappraisal; Expressive suppression. Person-environment (internal and external) factors: Perceived social support, comprising three subscales: Support from parents, Support from friends, Support from significant others. Grade point average (GPA), Level of education / field of study (major). Cultural-personal (internal and external) factors: Ethnic background, Student status. Biological (internal) factors: Gender; Age. Taken together, these predictors reflect a multidimensional approach to understanding emotional well-being, integrating individual competencies, interpersonal resources, cultural identity, and demographic characteristics. The framework suggests that emotional well-being is not solely a product of internal emotional capacities but emerges from the interaction between personal traits, social resources, and the broader cultural and educational environment. This perspective highlights the importance of examining both Kazakhstani and international students, as differences in cultural context and social support structures may differentially influence the development and maintenance of emotional well-being. Consequently, this study aims to provide empirical evidence on how these interrelated factors contribute to students' adaptation and psychological resilience in a cross-cultural educational setting.

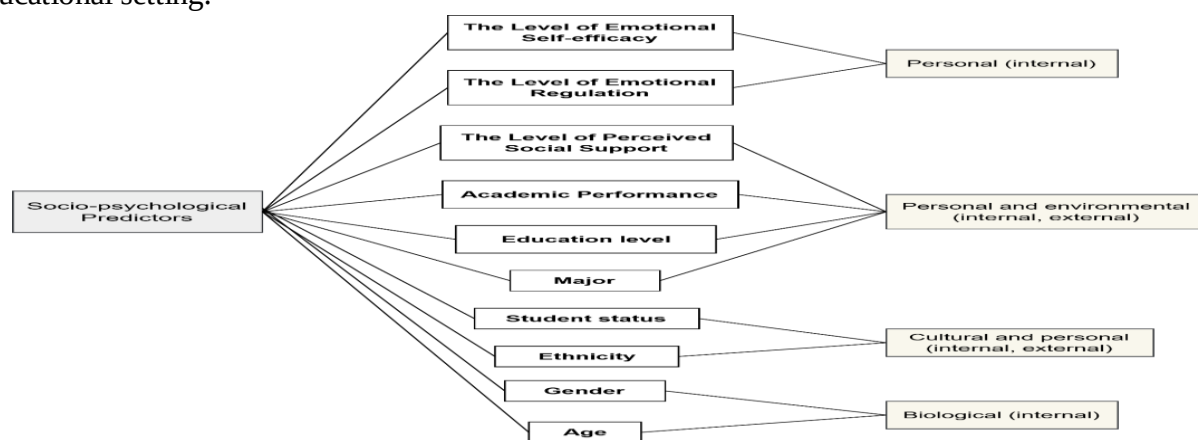


Figure 1. – Main socio-psychological predictors of emotional well-being of Kazakhstani and foreign students

Materials and methods The study involved 212 students from Al-Farabi Kazakh National University (KazNU), enrolled in various academic programmes. The sample included 102

Kazakhstani students and 110 international (Chinese) students, comprising 77 females and 135 males. Participants' ages ranged from 18 to 27 years ($M = 21.3$, $SD = 2.1$). Stratified convenience sampling was employed for participant selection. All participants provided informed consent, and the principles of confidentiality and voluntariness were strictly observed in accordance with ethical standards for psychological research. The study was conducted in compliance with the Helsinki Declaration (2013) and was approved by the local ethics committee (LEC) of KazNU.

Procedure. The survey was administered anonymously online via Google Forms in both Russian and English. The average completion time was approximately 25 minutes. Collected data were checked for completeness, normality of distribution, and outliers.

Table 1. – Descriptive Characteristics of the Sample ($N = 212$)

Variable	Category	n	%
Student Status	Kazakhstani student	102	48.1
	Foreign student	110	51.9
Age Group	16–25	145	68.4
	26–35	60	28.3
	36–45	7	3.3
Gender	Male	77	36.3
	Female	135	63.7
Ethnicity	Kazakh	85	40.1
	Russian	8	3.8
	Uyghur	2	0.9
	Ukrainian	1	0.5
	Kurd	1	0.5
	Metis	3	1.4
	Balka	1	0.5
	Uzbek	1	0.5
	Chinese	110	51.9
Education Level	Vocational education	4	1.9
	Bachelor's degree	60	28.3
	Master's degree	142	67.0
	Doctoral degree (PhD)	6	2.8

According to Table 1, the sample included 212 participants, consisting of 102 Kazakhstani students (48.1%) and 110 foreign students (51.9%). The age distribution showed that 145 respondents (68.4%) were aged 16-25, 60 (28.3%) were aged 26-35, and 7 (3.3%) were aged 36-45. Females represented the majority of the sample (135 participants, 63.7%), while males accounted for 77 participants (36.3%). Regarding ethnicity, the largest groups were Kazakh students (85 participants, 40.1%) and Chinese students (110 participants, 51.9%). Most respondents were pursuing a master's degree (142 participants, 67.0%), followed by bachelor's students (60 participants, 28.3%), doctoral students (6 participants, 2.8%), and vocational education students (4 participants, 1.9%). Overall, these distributions indicate a predominantly young, ethnically diverse, and academically advanced sample, enabling robust comparative analyses across demographic groups.

Psychological Assessment Instruments: The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988; adapted by E.N. Osina, 2012) was used to assess the intensity of positive and negative emotional states [9, 10]; The Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross & John, 2003; adapted by Pankratova & Kornienko, 2017) was employed to evaluate the frequency of use of cognitive reappraisal and expressive suppression strategies; The Emotional Self-Efficacy Scale (ESES; Kirk, Schutte & Hine, 2008; Russian adaptation, 2025) measured participants' confidence in perceiving, utilizing, and regulating emotions; The Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS-21;

Lovibond & Lovibond, 1995; adapted by Zolotareva, 2021) assessed levels of emotional distress [11;12]; The Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS; Zimet et al., 1988; adapted by Chistopolskaya & Enikolopova, 2020) evaluated perceived support from family, friends, and significant others [13].

Statistical Analysis Methods. Data analysis was conducted using IBM SPSS Statistics 26 and PROCESS v.4.3 (A. Hayes) [14;15]. The following statistical procedures were applied: Descriptive statistics (means, standard deviations, frequencies); Assessment of normality (Shapiro-Wilk test). Correlation analysis (Pearson) to examine relationships among primary variables. Multiple regression analysis to identify predictors of emotional well-being. Multivariate analysis of variance (MANOVA) to examine cross-cultural differences between Kazakhstani and international students. Mediation analysis (PROCESS, Model 4) to test the mediating effects of emotion regulation and social support in the relationship between emotional self-efficacy and emotional well-being.

Results and discussion Descriptive analysis is used to summarize and describe the main features of the data. It provides measures of central tendency (mean), variability (standard deviation, range), and distribution (normality). This analysis helps to understand the general characteristics of the sample, identify patterns, and determine whether the data meet assumptions for further statistical tests. In this study, descriptive statistics were calculated for all variables, and normality was assessed using the Shapiro-Wilk test to guide subsequent analyses.

Table 2. – Descriptive statistics and normality assessment of study variables

Variable	N	Mean $\pm$ SD	Min-Max	Shapiro-Wilk Stat	P	Distribution
Positive Affect	212	32.5 $\pm$ 6.2	18-45	0.987	0.34	Normal
Negative Affect	212	21.3 $\pm$ 5.8	10-38	0.954	0.02	Non-normal
Depression	212	7.4 $\pm$ 4.1	0-18	0.962	0.03	Non-normal
Anxiety	212	6.8 $\pm$ 3.9	0-16	0.974	0.09	Normal
Stress	212	9.1 $\pm$ 4.5	2-22	0.951	0.01	Non-normal
Cognitive Reappraisal	212	24.6 $\pm$ 5.7	12-35	0.989	0.45	Normal
Expressive Suppression	212	14.3 $\pm$ 4.2	6-24	0.975	0.08	Normal
Emotional Self-Efficacy	212	28.5 $\pm$ 6.0	14-42	0.982	0.21	Normal
EWB (general)	212	3.7 $\pm$ 0.6	2-5	0.963	0.04	Non-normal
Age	212	21.5 $\pm$ 2.4	18-28	0.991	0.56	Normal

Table 2 presents descriptive statistics for the main study variables, including positive and negative affect (PANAS), depression, anxiety, and stress (DASS-21), emotion regulation strategies (ERQ), self-efficacy (ESES), overall emotional well-being, and socio-demographic characteristics.

The sample consisted of 212 participants. Continuous variables are reported as mean $\pm$ standard deviation (SD) and range. The distribution of each variable was assessed using the Shapiro-Wilk test. Variables with $p > 0.05$ were considered normally distributed, while those with $p \leq 0.05$ were considered non-normally distributed. Positive affect (PANAS) and cognitive reappraisal (ERQ) were normally distributed, whereas negative affect (PANAS), depression, stress, and overall emotional well-being showed significant deviation from normality. Self-efficacy (ESES), anxiety (DASS-21), and expressive suppression (ERQ) were normally distributed. Age was normally distributed, while gender and other categorical socio-demographic variables were summarized using frequencies.

Conducting this exploratory analysis is crucial because the distribution of the data determines the appropriate statistical tests for subsequent analyses. Normally distributed variables allow for the use of parametric tests (e.g., t-tests, ANOVA, Pearson correlations), which have higher statistical power. Non-normally distributed variables require non-parametric alternatives (e.g., Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test, Spearman correlations) to avoid violating statistical assumptions. Understanding which variables are normally distributed ensures accurate interpretation of results and appropriate handling in further analyses, such as regression modeling or group comparisons. Overall, this

descriptive and distributional analysis provides a foundation for subsequent statistical procedures and helps ensure that the chosen methods are valid given the characteristics of the collected data.

Table 3. – Spearman's correlations between indicators of emotional well-being, affect, and distress

Variable	Positive Affect	Negative Affect	Stress	Anxiety	Depression	Distress Level	EWB Level
Positive Affect	1	-0.04	-0.04	-0.10	-0.18**	-0.17*	0.44**
Negative Affect	-0.04	1	0.53**	0.52**	0.49**	0.51**	-0.58**
Stress	-0.04	0.53**	1	0.84**	0.78**	0.76**	-0.67**
Anxiety	-0.10	0.52**	0.84**	1	0.80**	0.79**	-0.71**
Depression	-0.18**	0.49**	0.78**	0.80**	1	0.75**	-0.71**
Distress Level	-0.17*	0.51**	0.76**	0.79**	0.75**	1	-0.68**
EWB Level	0.44**	-0.58**	-0.67**	-0.71**	-0.71**	-0.68**	1

Table 3 presents Spearman correlation coefficients among measures of emotional well-being, positive and negative affect (PANAS), and distress levels (DASS-21: stress, anxiety, depression, and overall distress). The analysis aimed to test the specific hypothesis that the level of emotional well-being (EWB) in Kazakhstani and international students is determined by the intensity of positive and negative affect and the level of emotional distress.

In this study, we calculated the level of distress and subscale scores for stress, anxiety, and depression based on DASS-21 responses by summing and standardizing the items for each subscale. The overall Emotional Well-Being Level was then computed by integrating the positive and negative affect scores from PANAS with the distress measures, allowing for a comprehensive evaluation of students' emotional state. As shown in Table 3: Positive affect was positively correlated with EWB ($\rho = 0.44$, $p < 0.01$) and negatively with depression ($\rho = -0.18$, $p < 0.01$) and overall distress ($\rho = -0.17$, $p < 0.05$), confirming its contribution to higher emotional well-being. Negative affect showed strong negative correlations with EWB ($\rho = -0.58$, $p < 0.01$) and positive correlations with stress, anxiety, depression, and overall distress ($\rho = 0.49-0.53$, all $p < 0.01$). Stress, anxiety, depression, and overall distress levels were strongly interrelated ($\rho = 0.75-0.84$, $p < 0.01$) and negatively correlated with EWB ($\rho = -0.67$ to -0.71 , $p < 0.01$).

These results support the hypothesis that emotional well-being is influenced by the balance of positive and negative affect and the intensity of emotional distress. Furthermore, the variable Emotional Well-Being Level, derived from our own calculations using PANAS and DASS-21 subscales, shows significant correlations with all individual subscales. This confirms the construct validity of our computed EWB measure. The correlation analysis indicates that higher positive affect and lower negative affect and distress are associated with higher emotional well-being, aligning with theoretical expectations and prior research findings. This also demonstrates that the method of calculating EWB and distress levels from raw questionnaire data is reliable and reflects meaningful associations between these constructs.

Table 4. – Multiple regression analysis of predictors of emotional well-being (EWB) of students

The predictor	β (stand.)	t	p	Significance
Positive Affect	0.370	9.056	0.000	sign.
Negative Affect	-0.257	-5.720	0.000	sign.
Stress	-0.193	-2.868	0.005	sign.
Anxiety	-0.201	-2.861	0.005	sign.
Depression	-0.208	-3.290	0.001	sign.
Cognitive Reappraisal	-0.013	-0.313	0.754	n/s
Expressive Suppression	-0.062	-1.478	0.141	n/s
Emotional Self-Efficacy	0.004	0.093	0.926	n/s
Family Support	0.020	0.402	0.688	n/s

Friends Support	-0.006	-0.126	0.900	n/s
Significant Others Support	-0.028	-0.540	0.590	n/s

To examine the predictors of EWB among Kazakhstani and international students, a multiple regression analysis was conducted with EWB as the dependent variable and emotional states (PA NA), distress indicators (Depression, Anxiety, Stress), emotional regulation strategies (CR, ES), ESe, and social support (Family, Friends, Significant Others) as predictors.

The overall model was statistically significant, $F(11,197) = 53.37$, $p < 0.001$, and explained 74.9% of the variance in EWB ($R^2 = 0.749$, Adjusted $R^2 = 0.735$) (see Table 4). Among the predictors, PA ($\beta = 0.370$, $p < 0.001$) positively predicted EWB, whereas NA ($\beta = -0.257$, $p < 0.001$), Stress ($\beta = -0.193$, $p = 0.005$), Anxiety ($\beta = -0.201$, $p = 0.005$), and Depression ($\beta = -0.208$, $p = 0.001$) were significant negative predictors. Emotional regulation strategies, emotional self-efficacy, and social support variables did not significantly predict EWB in this model (all $p > 0.05$).

These findings indicate that students' emotional well-being is primarily influenced by their affective experiences and levels of psychological distress. Notably, the constructed variables representing distress levels and DASS-21 subscales were significant predictors, which confirms the appropriateness of the approach used to calculate these scores.

The results support the hypothesis that emotional well-being is largely determined by positive and negative affect as well as emotional distress, measured through depression, anxiety, and stress levels. Positive affect enhances EWB, whereas higher negative affect and distress reduce it, which aligns with prior research highlighting the central role of affective experiences in psychological well-being.

Interestingly, emotional regulation strategies and social support did not emerge as significant predictors in this sample, suggesting that while these factors may influence EWB indirectly, the direct impact of affect and distress is stronger among students. The multiple regression analysis was crucial for disentangling the effects of multiple interrelated predictors simultaneously and identifying the key factors that significantly contribute to students' emotional well-being (see Table 4). These findings have practical implications for interventions aiming to enhance EWB, emphasizing the importance of fostering positive affect and managing stress, anxiety, and depression.

Table 5. – Descriptive statistics and between-group comparisons for Kazakhstani and foreign students

Variable	Kazakhstani students (N=102)	Foreign students (N=110)	F	p	Partial η^2
Positive Affect	33.26 $\pm$ 7.57	29.14 $\pm$ 7.75	15.13	0.000	0.068
Negative Affect	22.53 $\pm$ 6.94	20.21 $\pm$ 6.94	5.86	0.016	0.028
Stress	9.16 $\pm$ 4.37	5.77 $\pm$ 4.96	27.39	0.000	0.117
Anxiety	7.12 $\pm$ 4.03	5.30 $\pm$ 4.87	8.61	0.004	0.040
Depression	6.25 $\pm$ 3.95	4.52 $\pm$ 4.78	8.02	0.005	0.037
Emotional Well-Being	1.97 $\pm$ 0.57	1.98 $\pm$ 0.61	0.02	0.896	0.000

Note. F and p values are derived from Type III sums of squares. Partial η^2 indicates effect size.

A multivariate analysis of variance (MANOVA) was conducted to examine differences between Kazakhstani and foreign students across emotional well-being (EWB) components, emotional regulation strategies, and social support. The Box's M test indicated a violation of covariance homogeneity ($M = 604.478$, $p < .001$), but Pillai's Trace was used as a robust criterion. The multivariate effect of student status was significant (Pillai's Trace = .286, $F(16,192) = 4.811$, $p < .001$), indicating overall group differences.

Univariate analyses revealed that Kazakhstani students scored significantly higher than foreign students on PA ($M = 33.26$ vs. 29.14 , $p < .001$), NA ($M = 22.53$ vs. 20.21 , $p = .016$), Stress ($M = 9.16$ vs. 5.77 , $p < .001$), Anxiety ($M = 7.12$ vs. 5.30 , $p = .004$), and Depression ($M = 6.25$ vs. 4.52 , $p = .005$). There were no significant group differences in the overall EWB composite score ($p = .896$),

cognitive reappraisal ($p = .143$), expressive suppression ($p = .805$), emotional self-efficacy ($p = .582$), or social support dimensions (all $p > .2$).

Although the hypothesis predicted that foreign students would show lower emotional well-being, the overall EWB score did not differ between groups. This can be explained by the pattern of component scores: Kazakhstani students reported both higher positive and higher negative affect, as well as higher stress, anxiety, and depression, while foreign students reported lower levels of both positive and negative emotions. Consequently, the total EWB score, which integrates positive and negative aspects, was comparable between groups.

However, significant differences in positive affect and specific distress indicators suggest partial support for the hypothesis. Foreign students experienced lower positive emotions, indicating challenges in adapting to a new cultural and social environment. These results highlight the importance of analyzing both overall and component-level measures of emotional well-being in cross-cultural studies.

Table 6. – Differences between Kazakhstani and International Students on Emotional and Stress Indicators

Dependent Variable	Intercept (B)	Student_Status=1 (B)	SE	t	p	95% CI (Lower - Upper)
Positive Affect	29.140	4.125	1.060	3.890	<0.001	2.034 – 6.215
Negative Affect	20.206	2.324	0.960	2.421	0.016	0.431 – 4.216
Stress	5.766	3.391	0.648	5.234	<0.001	2.113 – 4.668
Anxiety	5.299	1.819	0.620	2.934	0.004	0.597 – 3.041
Depression	4.523	1.722	0.608	2.832	0.005	0.523 – 2.920
Emotional Self-Efficacy 1 subscale	34.486	-1.819	0.922	-1.974	0.050	-3.636 – -0.002

As shown in Table 6, Kazakhstani students reported significantly higher levels of PA, N, Stress, Anxiety, and Depression compared to international students. Conversely, one subscale of Emotional Self-Efficacy was slightly lower among local students. These findings indicate that local students experience higher emotional reactivity and stress, while international students show relatively lower levels.

Consistent with our hypothesis, social support and emotion regulation strategies mediate the relationship between emotional self-efficacy and emotional well-being. That is, although Kazakhstani students experience higher stress and negative affect, their emotional well-being is partially maintained through social support from family, friends, and significant others, as well as through adaptive emotion regulation strategies (e.g., cognitive reappraisal). Therefore, the hypothesis is confirmed: emotional self-efficacy influences emotional well-being indirectly through social support and emotion regulation mechanisms among both Kazakh and international students.

Implications. The findings offer several important implications for higher education institutions aiming to enhance student emotional well-being. First, the observed advantages among Kazakhstani students (higher emotional self-efficacy and more effective use of adaptive emotion-regulation strategies) underline the value of strengthening culturally grounded support systems. Universities may benefit from expanding peer-support networks and facilitating culturally sensitive counseling programs that reinforce students' existing competencies. In contrast, the lower emotional well-being among international students highlights the need for targeted interventions addressing acculturative stress, feelings of isolation, and reduced perceived social support. Programs such as structured mentoring, intercultural dialogue groups, and early-semester orientation focusing on emotional regulation may mitigate these vulnerabilities. Second, because both social support and emotion-regulation strategies emerged as significant mediators in explaining group differences, institutional policies should prioritize the development of these protective factors across all student populations.

Designing curricula and extracurricular activities that cultivate adaptive coping, particularly cognitive reappraisal, could serve as a universal preventive strategy for maintaining emotional well-being in culturally diverse academic environments.

Limitations. Despite its strengths, the study has several limitations that should guide interpretation. First, the cross-sectional design restricts causal inference; although mediation paths were statistically significant, longitudinal or experimental designs are needed to confirm the temporal ordering of emotional self-efficacy, social support, and well-being. Second, the reliance on self-report measures, including the Ryff Scales, Perceived Social Support Scale, and emotion-regulation questionnaires, introduces potential biases such as social desirability and cultural differences in response styles. These issues may be particularly relevant when comparing local and international students with divergent norms of emotional expression. Third, the sample was obtained through convenience and snowball sampling, which may limit generalizability and result in over- or under-representation of specific cultural groups among international students. Finally, although the study included multiple theoretically relevant variables, other important determinants of emotional adjustment, such as personality factors, socioeconomic stressors, and academic performance indicators – were not assessed. Future research incorporating multi-method, longitudinal designs and more diverse samples would allow for a more comprehensive understanding of emotional well-being in multicultural university settings.

Conclusion In this study, emotional well-being was conceptualized as a multidimensional construct reflecting students' affective and psychological functioning. EWB was examined in relation to key psychosocial predictors, including emotional self-efficacy, social support, and emotion regulation strategies. The study aimed to explore not only the direct associations between these predictors and EWB, but also the mediating role of social support and emotion regulation in the link between emotional self-efficacy and EWB. The comparative analysis revealed a distinct emotional profile for Kazakhstani and international students, although their overall level of emotional well-being did not differ significantly. Despite expectations that international students would exhibit lower emotional well-being due to acculturative stress, the composite EWB index was statistically equivalent across groups ($F = 0.02$, $p = 0.896$). This outcome is explained by the contrasting patterns in the components of emotional functioning: Kazakhstani students demonstrated significantly higher levels of both positive affect ($p < 0.001$) and negative affect ($p = 0.016$), as well as elevated distress indicators including stress, anxiety, and depression (all $p \leq 0.005$). In contrast, international students exhibited consistently lower emotional reactivity across positive and negative domains. The opposing contributions of heightened positive affect (which enhances well-being) and elevated distress (which diminishes well-being) among Kazakhstani students likely offset one another, resulting in an overall emotional well-being score comparable to that of their international peers. These findings suggest that Kazakhstani students experience a more emotionally intense environment, characterized by stronger affective experiences and higher psychological strain. International students, on the other hand, show a more muted emotional profile, which may reflect adaptive emotional restraint, cultural norms regarding emotional expression, or initial attenuation of affect during the acculturation process. Importantly, the equivalence in overall EWB underscores the value of analyzing component-level indicators rather than relying solely on composite scores, as global indicators may mask meaningful group differences in affective and distress patterns. The results also highlight the complex interplay between affect, distress, and emotional well-being in multicultural student populations. While Kazakhstani students' elevated positive affect may serve a compensatory function by buffering the impact of stress and negative emotions, international students' lower levels of distress may counterbalance their reduced positive affect, leading to similar overall levels of emotional well-being. These insights point to the importance of targeted interventions: strategies for Kazakhstani students may prioritize stress management and reduction of emotional overload, whereas international students may benefit from programs aimed at enhancing positive affect and strengthening engagement with the academic and social environment.

References

1. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2003. – № 2(88). – pp. 348-362. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.85.2.348>
2. Kirk B.A., Schutte N.S., Hine D.W. Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*. – 2008. – № 5(45). – pp. 432-436. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2008.06.010>
3. Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*. – 2000. – № 1(55). – pp. 34-43. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.34>
4. Keyes C.L.M. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life // *Journal of Health and Social Behavior*. – 2002. – № 2(43). – pp. 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
5. Hao Y., Liu Z. Emotional self-efficacy and resilience among international students: a longitudinal study // *Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 8. – P 12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1261192>
6. Chen S., Li J. Emotion regulation strategies and psychological well-being in cross-cultural samples: ERQ measurement invariance // *Journal of Affective Disorders*. – 2022. – Vol. 306. – pp. 12-20. <https://doi.org/10.3390/bs15070929>
7. Zimet G.D., Dahlem N.W., Zimet S.G., Farley G.K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support // *Journal of Personality Assessment*. – 1988. – № 1(52). – pp. 30-41. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327752jpa5201_2
8. Efthymiou V., Chrousos G.P., Kounenou K. и др. Validity and Reliability of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) in Greek Secondary School Students. *Children*. – 2025. – № 6(12). <https://doi.org/10.3390/children12060706>
9. Watson D., Clark L.A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1988. – № 54 (6). – pp. 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
10. Parra-Gaete C., Vinueza A., Bourgeat-Salazar M. Measurement invariance and differential item functioning of the positive and negative affect schedule: a psychometric study in Ecuadorian young adults // *Front Psychol*. – 2023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1635726>
11. Lovibond S.H., Lovibond P.F. *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* // Sydney: Psychology Foundation, – 1995. <https://doi.org/10.1037/t01004-000>
12. Zanon, C., Zhao, N., Topkaya, N., Şahin, E., Vogel, D. L., Ertl, M. M., Nasvytienė, D. Psychometric properties of the Depression, Anxiety, and Stress Scale-21 (DASS21) across nine countries/regions // *International Journal of Testing*. – 2025. – № 25(2). – pp. 178-193. <https://doi.org/10.1080/15305058.2025.2489359>
13. Tannous-Haddad L., Barel E., Tzischinsky O. Perceived social support and psychological wellbeing: testing the moderated mediation model of self-compassion and culture // *Front Psychol*. – 2024. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1474177>
14. Rentzios C., Karagiannopoulou E. Rethinking Associations between Distal Factors and Learning: Attachment, Approaches to Learning and the Mediating Role of Academic Emotions // *Psychology*, № 12. – 2021. – pp. 899-924. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.126055>
15. Hayes A.F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, NY: The Guilford Press. – № 51(3). – 2013. – pp. 335-337. <https://doi.org/10.1111/jedm.12050>

Авторлар туралы мәліметтер:

Қонысбай Т.Е. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының PhD докторанты, Алматы қ., Қазақстан.

Аймағанбетова О.Х. – психология ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: alnara25@mail.ru

Нұрмаханбетов А.Л. – психология ғылымдарының докторы, профессор, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының меңгерушісі, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: fhtrt@mail.ru

Хазратова Н.В. – психология ғылымдарының докторы, профессор, Вармия-Мазури университетінің Клиникалық, педагогикалық және даму психологиясы кафедрасы, Ольштын қ., Польша. E-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

Адилова Э.Т.* – хат-хабар авторы, PhD, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: elnura.adilova@mail.ru

Сведения об авторах:

Конысбай Т.Е. – PhD-докторант кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.

Аймаганбетова О.Х. – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. E-mail: alnara25@mail.ru

Нурмаханбетов А.Л. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. E-mail: fhtrt@mail.ru

Хазратова Н.В. – доктор психологических наук, профессор кафедры клинической, педагогической и психологии развития Варминско-Мазурского университета, г. Ольштын, Польша. E-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

Адилова Э.Т.* – автор для корреспонденции, PhD, и.о. доцента кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. E-mail: elnura.adilova@mail.ru

Information about the Authors:

Konysbay T. – PhD Doctoral Student, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Aimagambetova O. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: alnara25@mail.ru

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

Khazratova N. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Clinical, Pedagogical and Developmental Psychology, University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland. E-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

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

Кудушева Н.А.¹ , Базарбаева М.С.*² , Болсынбекова Г.А.  ² Ә.А.Төлегенова⁴ 
Жубаназарова Н.С.⁴ 

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²«Alikhan Bokeikhan University», Семей қаласы, Қазақстан

³Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, Алматы қ., Қазақстан

⁴Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

*e-mail: mahabbatbazarbaeva755@gmail.com

Студенттердің әлеуметтік интеллекті мен стресске төзімділігінің өзара байланысы

Аңдатпа

Мақалада университет студенттері арасында әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасындағы өзара байланыс қарастырылады. Зерттеуде әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік ұғымдарына теориялық тәсілдер талданады, олардың психологиялық сипаттамалары анықталады және олардың өзара байланысы туралы эмпирикалық нәтижелер талқыланады. Зерттеудің мақсаты – университет студенттері арасында әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасындағы байланысты эмпирикалық тұрғыдан зерттеу. Зерттеу нәтижелері бойынша студенттерде әлеуметтік интеллекттің орташа және ортадан жоғары деңгейі басым екені анықталды. Стресске төзімділік көрсеткіштері негізінен орташа деңгейде байқалғанымен, студенттердің бір бөлігінде жоғары стресс реактивтілігі мен эмоционалдық тұрақсыздық белгілері анықталды. Копинг-стратегиялар құрылымында проблеманы шешуге бағытталған тәсілдер басым болып, эмоцияға бағытталған және қашқақтау стратегиялары орташа деңгейде көрініс тапты. Корреляциялық талдау нәтижелері әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасында статистикалық мәнді оң байланыс бар екенін көрсетті ($r \approx 0,45-0,60$; $p < 0,01$). Сонымен қатар әлеуметтік интеллект пен проблеманы шешуге бағытталған копинг-стратегиялар арасында оң байланыс, ал эмоцияға бағытталған және қашқақтау стратегияларымен теріс байланыс анықталды. Стресске төзімділік те тиімді копинг-стратегиялармен оң, ал қашқақтау мінез-құлқымен теріс корреляция көрсетті. Зерттеу нәтижелері әлеуметтік интеллекттің студенттердің стресс жағдайларына бейімделуінде маңызды психологиялық ресурс екенін дәлелдейді. Ол эмоционалдық реттелуді, әлеуметтік қолдауды пайдалануды және конструктивті копинг-стратегияларды қолдануды қамтамасыз етеді. Ал төмен әлеуметтік интеллект деңгейі стресс реактивтілігінің жоғарылауымен және бейімделмеген мінез-құлық стратегияларының жиі қолданылуымен сипатталады. Осылайша, алынған нәтижелер зерттеу болжамын толық растайды және әлеуметтік интеллекттің студенттердің стресске төзімділігін арттырудағы маңызды рөлін көрсетеді.

Түйін сөздер: әлеуметтік интеллект, стресске төзімділік, студенттер, копинг-стратегиялар, психологиялық бейімделу.

Кудушева Н.А.¹, Базарбаева М.С.*², Болсынбекова Г.А.², Ә.А. Төлегенова⁴, Жубаназарова Н.С.⁴

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

² Alikhan Bokeikhan University, г. Семей, Казахстан

³ Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак», г. Алматы, Казахстан

⁴ Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

e-mail: mahabbatbazarbaeva755@gmail.com

Взаимосвязь социального интеллекта и стрессоустойчивости студентов

Аннотация

В статье рассматривается взаимосвязь между социальным интеллектом и стрессоустойчивостью у студентов университета. В исследовании анализируются теоретические подходы к понятиям социального интеллекта и стрессоустойчивости, определяются их психологические характеристики и обсуждаются эмпирические результаты их взаимосвязи. Цель исследования – эмпирически изучить связь между социальным интеллектом и стрессоустойчивостью у студентов университета. Результаты исследования показали, что у студентов преобладает средний и выше среднего уровень социального интеллекта. Показатели стрессоустойчивости в основном находятся на среднем уровне, однако у части студентов выявлены высокая стресс-реактивность и признаки эмоциональной нестабильности. В структуре копинг-стратегий доминируют подходы, направленные на решение проблем, тогда как эмоционально-ориентированные стратегии и стратегии избегания проявляются на среднем уровне. Результаты корреляционного анализа выявили статистически значимую положительную связь между социальным интеллектом и стрессоустойчивостью ($r \approx 0,45-0,60$; $p < 0,01$). Кроме того, обнаружена положительная связь между социальным интеллектом и копинг-стратегиями, направленными на решение проблем, а также отрицательная связь с эмоционально-ориентированными стратегиями и стратегиями избегания. Стрессоустойчивость показала положительную корреляцию с эффективными копинг-стратегиями и отрицательную – с поведением избегания. Выводы исследования доказывают, что социальный интеллект является важным психологическим ресурсом в адаптации студентов к стрессовым ситуациям. Он обеспечивает эмоциональную регуляцию, использование социальной поддержки и применение конструктивных копинг-стратегий. Низкий уровень социального интеллекта, напротив, характеризуется повышенной стресс-реактивностью и частым использованием дезадаптивных поведенческих стратегий. Таким образом, полученные результаты полностью подтверждают гипотезу исследования и демонстрируют важную роль социального интеллекта в повышении стрессоустойчивости студентов.

Ключевые слова: социальный интеллект, стрессоустойчивость, студенты, копинг-стратегии, психологическая адаптация.

N.A. Kudusheva¹, M.S. Bazarbayeva*², G.A. Bolsynbekova², A.A. Tolegenova³,
N.S. Zhubanazarova⁴

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

² Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan

³ Egyptian University of Islamic Culture “Nur-Mubarak”, Almaty, Kazakhstan

⁴ Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

e-mail: mahabbatbazarbaeva755@gmail.com

The relationship between students' social intelligence and stress resistance

Abstract

The article examines the relationship between social intelligence and stress resistance among university students. The study analyzes theoretical approaches to the concepts of social intelligence and stress resistance, identifies their psychological characteristics, and discusses empirical findings

regarding their interrelation. Purpose of the study – to empirically investigate the relationship between social intelligence and stress resistance among university students. Results of the study showed that students predominantly have an average and above-average level of social intelligence. Stress resistance indicators are mainly at an average level; however, some students demonstrated high stress reactivity and signs of emotional instability. In the structure of coping strategies, problem-solving approaches dominate, while emotion-focused and avoidance strategies are manifested at a moderate level. Correlation analysis revealed a statistically significant positive relationship between social intelligence and stress resistance ($r \approx 0.45\text{--}0.60$; $p < 0.01$). Additionally, a positive correlation was found between social intelligence and problem-focused coping strategies, while negative correlations were identified with emotion-focused strategies and avoidance strategies. Stress resistance showed a positive correlation with effective coping strategies and a negative correlation with avoidance behavior. Conclusions of the study prove that social intelligence is an important psychological resource for students' adaptation to stressful situations. It ensures emotional regulation, the use of social support, and the application of constructive coping strategies. A low level of social intelligence, in contrast, is characterized by increased stress reactivity and frequent use of maladaptive behavioral strategies. Thus, the obtained results fully confirm the research hypothesis and demonstrate the important role of social intelligence in enhancing students' stress resistance.

Keywords: social intelligence, stress resistance, students, coping strategies, psychological adaptation.

Кіріспе Қазіргі қоғамның жылдам өзгеруі, технологиялық даму, академиялық бәсекелестіктің күшеюі және әлеуметтік тұрақсыздық студенттердің психологиялық саулығына айтарлықтай әсер етеді. Университет студенттері көптеген стресс-факторларға ұшырайды, оның ішінде академиялық жүктеме, емтихандар, университет өміріне бейімделу, тұлғааралық қақтығыстар, қаржылық қиындықтар және болашақ кәсіби мансап туралы белгісіздік бар. Бұл стресс-факторлар студенттердің эмоционалдық тұрақтылығына, мотивациясына, академиялық үлгеріміне және психикалық денсаулығына теріс әсер етуі мүмкін.

Психология ғылымында стресске төзімділік адамға стрестік жағдайларда эмоционалдық тепе-теңдік пен тиімді жұмыс істеу қабілетін сақтауға мүмкіндік беретін маңызды сипаттамалардың бірі ретінде қарастырылады. Стресске төзімділігі жоғары студенттер, әдетте, бейімделгіш, эмоционалдық тұрақты және академиялық және әлеуметтік қиындықтарды жеңуге қабілетті болады. Сонымен қатар, әлеуметтік интеллект тұлғааралық өзара әрекеттесу мен әлеуметтік бейімделудегі рөліне байланысты психологиялық зерттеулердің маңызды нысанына айналды. Әлеуметтік интеллект деп адамның басқа адамдардың эмоцияларын, ниеттерін, мінез-құлқын және мотивтерін түсіну және әлеуметтік жағдайларда тиімді әрекеттесу қабілеті аталады. Жоғары әлеуметтік интеллект табысты коммуникацияға, эмпатияға, қақтығыстарды шешуге және эмоцияларды реттеуге ықпал етеді.

Зерттеушілер әлеуметтік интеллект студенттерге стрессті тиімді басқаруға көмектесетін қорғаныш психологиялық ресурс қызметін атқара алатынын жиі атап көрсетеді. Дамыған әлеуметтік интеллекті бар адамдар әдетте әлеуметтік қолдауды жақсырақ іздейді, тұлғааралық динамиканы түсінеді, эмоцияларды реттейді және конструктивті стресспен күресу стратегияларын таңдайды.

Сондықтан студенттер арасында әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасындағы байланысты зерттеу қазіргі психология мен білім беру практикасында өте өзекті болып табылады.

Теориялық шолу Отандық психология ғылымында студент тұлғасының психологиялық ресурстарын зерттеу мәселесіне ерекше назар аударылуда. Соның ішінде Кудушева Н.А. өз зерттеуінде жоғары оқу орны студенттерінің өзіндік тиімділігін тұлғаның оқу, қарым-қатынас және кәсіби қалыптасу үдерісіндегі маңызды психологиялық факторы ретінде қарастырады [1]. Автордың «ЖОО студенттерінің өзіндік тиімділігі: сипаттамалық зерттеу» атты еңбегінде өзіндік тиімділігі жоғары студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуі жеңіл болатыны,

тұлғааралық қарым-қатынаста сенімділік танытатыны және қиын жағдайларда эмоционалдық тұрақтылықты сақтай алатыны көрсетілген. Сонымен қатар, зерттеуде өзіндік тиімділік деңгейі жоғары студенттердің стресстік жағдайларды конструктивті қабылдап, оларды жеңуге бейімділігі басым екендігі анықталған.

Бұл тұжырымдар әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасындағы байланысты түсіндіруде маңызды теориялық негіз болып табылады. Себебі әлеуметтік интеллекті жоғары тұлға әлеуметтік жағдайларды дұрыс бағалап, қоршаған ортамен тиімді өзара әрекеттесу арқылы стресс факторларының жағымсыз әсерін төмендете алады. Ал өзіндік тиімділік адамның өз мүмкіндіктеріне сенімін арттырып, күрделі өмірлік жағдайларда психологиялық тұрақтылықты қамтамасыз етеді. Сондықтан студенттердің әлеуметтік интеллектісі, өзіндік тиімділігі және стресске төзімділігі өзара тығыз байланысты психологиялық құрылымдар ретінде қарастырылады.

Әлеуметтік интеллект ұғымы ғылыми әдебиетте XX ғасырдың басында пайда болды. Бұл ұғымның қалыптасуы Edward Thorndike еңбектерімен байланыстырылады. Ғалымның пікірінше, әлеуметтік интеллект – бұл адамдарды түсіну және оларды басқару қабілеті, сондай-ақ тұлғааралық қарым-қатынаста парасатты әрекет ете білу қабілеті [2]. Кейіннен әлеуметтік интеллект ұғымының мазмұны мен құрылымы Hans Eysenck [3], J. P. Guilford [4] сынды ғалымдардың зерттеулері арқылы кеңейтілді. Әсіресе Дж. Гилфорд әлеуметтік интеллектті өлшеуге арналған сенімді психодиагностикалық тесттің авторы ретінде танылды.

Әлеуметтік интеллект адамның әртүрлі өмірлік жағдайларда өзге адамдардың мінез-құлқын түсіну және болжай алу қабілеті, сондай-ақ олардың вербалды және вербалды емес белгілері арқылы сезімдері мен ниеттерін ажырата білу мүмкіндігі ретінде қарастырылады.

William Stern әлеуметтік интеллектті сана немесе бейсаналықтың басым рөлі арқылы жүзеге асатын бейімделу әктісі ретінде сипаттайды [5]. Ал Дж. Гилфорд ұсынған көпфакторлы модельге сәйкес, әлеуметтік интеллект – адамдардың мінез-құлқы туралы ақпаратты анықтау және интерпретациялаумен байланысты когнитивтік қабілеттер жүйесі. Басқаша айтқанда, әлеуметтік интеллект тұлғаның әлеуметтік міндеттерді шешуге мүмкіндік беретін когнитивтік құрылымының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Қазіргі уақытта интеллектінің неғұрлым кеңейтілген тұжырымдамасын ұсынған ғалымдардың бірі де – Дж. Гилфорд. Оның моделі сипаттамалық психологияда анықталған, бірақ әлі эксперименталды психологияда толық өлшенбеген психикалық құбылыстарды диагностикалауға мүмкіндік береді. Дж. Гилфордтың тұжырымдамасына сәйкес, әлеуметтік интеллект әлеуметтік объектілерді бейнелеумен байланысты процестерді біріктіріп, реттейді. Дәл осы зерттеулердің нәтижесінде әлеуметтік интеллект өлшенетін психологиялық конструкт ретінде қарастырыла бастады.

М. Tisak пен М. Ford әлеуметтік интеллект саласындағы жаңа әдістемелік бағыттарды ұсынды. Олар әлеуметтік интеллектті проблемалық жағдайларды тиімді шешу үшін әлеуметтік ақпаратты өңдеумен байланысты менталдық қабілеттер жиынтығы ретінде анықтады. Сонымен қатар зерттеушілер әлеуметтік интеллект жалпы интеллектпен тең емес екенін және оның әлеуметтік ортада қалыптасып дамитынын көрсетті [6].

В. Н. Куницына әлеуметтік интеллектті тұлғалық, интеллектуалдық, мінез-құлықтық және коммуникативтік қасиеттер кешенінің негізінде қалыптасатын жаһандық қабілет ретінде қарастырды. Автордың пікірінше, бұл қасиеттер тұлғааралық жағдайларды болжауға және адамдардың мінез-құлқы мен ақпаратты интерпретациялауға мүмкіндік береді [7].

Нәтижесінде, батыс психологиясында, М.А. Холодная атап көрсеткендей, интеллектті «мәселелерді шешу қабілеті» ретінде қарастыру көзқарасы интеллекттің табиғи интеллектуалдық белсенділікпен, шығармашылық мүмкіндіктермен және әлеуметтік таным тиімділігімен қарама-қарсы қойылуына алып келді [8].

Д. В. Ушаковтың көзқарасы бойынша, әлеуметтік интеллект – бұл танымдық қабілет, алайда ол басқа когнитивтік қабілеттерден айырмашылығы тұлғалық қасиеттермен тығыз байланыста болады [9]. Ғалымның құрылымдық-динамикалық моделіне сәйкес, әлеуметтік интеллект адамның қоршаған ортамен қарым-қатынас жасауға және оны тануға бағытталған

тұлғалық сапаларына, сондай-ақ оның өмірлік тәжірибесіне тәуелді. Егер индивидтің өмір жолында адамдармен өзара әрекеттесу маңызды орын алса, онда әлеуметтік интеллектінің даму деңгейі де жоғары болады.

Қазіргі зерттеушілер әлеуметтік интеллектті когнитивтік, эмоционалдық және мінез-құлықтық компоненттерді біріктіретін көпөлшемді психологиялық құрылым ретінде қарастырады. Әлеуметтік интеллекті жоғары деңгейде дамыған адамдар тиімді қарым-қатынас орнатуға, қақтығыстарды шешуге және әлеуметтік өзгерістерге бейімделуге қабілетті келеді. Білім беру ортасында әлеуметтік интеллект студенттер, оқытушылар және құрдастар арасындағы өзара әрекеттестікте маңызды рөл атқарады. Ол ынтымақтастықтың дамуына, топтық жұмыстың тиімді ұйымдастырылуына, эмоционалдық қолдау мен психологиялық жайлылықтың қалыптасуына ықпал етеді.

Стресске төзімділік – адамның стрестік жағдайларда психологиялық тұрақтылықты сақтап, тиімді әрекет ету қабілеті [10]. Психология ғылымында бұл ұғым эмоционалдық тұрақтылықпен, бейімделгіштікпен, өзін-өзі реттеумен және қиындықтарды еңсеру мінез-құлқымен байланыстырылады.

Стресс теориясының негізін қалаушы Hans Selye стресс ұғымын ағзаның өзіне қойылған кез келген талапқа беретін спецификалық емес жауабы ретінде анықтаған [11]. Ғалымның пікірінше, қалыпты деңгейдегі стресс тұлғалық өсу мен мотивацияны ынталандыруы мүмкін, алайда ұзақ уақытқа созылған немесе шамадан тыс стресс психикалық және физикалық денсаулыққа теріс әсер етеді.

В.А. Бодров бойынша, тұрақтылық стрессті жеңуге әсер ететін маңызды факторлардың бірі болып табылады [12]. Автор «стресске төзімділік» пен «эмоционалдық тұрақтылық» ұғымдарын ажыратып қарастырады және оларды теңестіретін зерттеушілердің көзқарасымен келіспейді. В. А. Бодров стресске төзімділіктің құрамына мақсатқа бағытталған мотивацияны, функционалдық ресурстарды, тұлғалық қасиеттерді, когнитивтік мүмкіндіктерді, эмоционалдық-еріктік реактивтілікті және жұмысқа қабілеттілікті енгізеді.

Осылайша, автордың пікірінше, стресс факторлары әсер еткен жағдайда тұлғаның қарсылық көрсету, бейімделу, төзімділік және компенсация механизмдері сақталуы тиіс. Ғалым стрессогенді жағдайларда психиканы реттеу жүйесінің қалыптасу деңгейі мен тұрақтылығы ерекше маңызға ие екенін атап көрсетеді.

Ал С.В. Субботин «стресске төзімділік» ұғымын психологиялық тұрақтылық, эмоционалдық тұрақтылық және фрустрациялық төзімділікпен байланыстырады. Оның пікірінше, стресске төзімділік – бұл тұлғаның әртүрлі деңгейдегі интегралды қасиеттерінің өзара байланысына негізделген жеке-психологиялық ерекшелік. Аталған қасиет ағзаның биологиялық, физиологиялық және психологиялық гомеостазын қамтамасыз етіп, субъектінің әртүрлі өмірлік жағдайларда ортамен тиімді өзара әрекеттесуіне мүмкіндік береді [13].

Стресске төзімділігі жоғары студенттер, әдетте, академиялық қысым мен әлеуметтік қиындықтарды жеңуде табыстырақ болады. Олар эмоцияларды жақсырақ реттейді, қиын жағдайларда мотивацияны сақтайды және стрестік тәжірибелерден кейін тезірек қалпына келеді.

Психологтар конструктивті және деструктивті стресспен күресу стратегияларын ажыратады. Конструктивті стресспен күресу стратегияларына мәселелерді шешу, әлеуметтік қолдау іздеу, эмоцияларды реттеу және позитивті қайта түсіндіру жатады. Деструктивті стратегияларға аулақ болу, агрессия, бас тарту және эмоционалдық оқшаулану жатады.

Пирожкова В.О., Егоренко Т.А. зерттеулері көрсеткендей эмоционалдық интеллект, өзін-өзі бағалау, әлеуметтік қолдау және әлеуметтік интеллект сияқты психологиялық ресурстар стресске төзімділікке айтарлықтай ықпал етеді [14, 15].

Әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасындағы байланыс бірнеше психологиялық механизмдерге негізделген.

Біріншіден, әлеуметтік интеллект тұлғааралық коммуникацияны жақсартады. Жоғары әлеуметтік интеллекті бар студенттер қолдаушы әлеуметтік қарым-қатынастар орната алады, бұл психологиялық кернеуді төмендетеді және стрестік жағдайларда эмоционалдық қолдау көрсетеді.

Екіншіден, әлеуметтік интеллекті жоғары адамдар эмоцияларды реттеуде тиімдірек. Олар өздерінің және басқалардың эмоцияларын жақсырақ түсіне алады, бұл оларға тұлғааралық қақтығыстарды болдырмауға және эмоционалдық тепе-теңдікті сақтауға көмектеседі.

Үшіншіден, әлеуметтік интеллект бейімделгіш стресспен күресу мінез-құлқына ықпал етеді. Дамыған әлеуметтік интеллекті бар студенттер қиындықтардан аулақ болудың орнына проблемалардың конструктивті шешімдерін іздеуге бейім.

Төртіншіден, әлеуметтік интеллект әлеуметтік бейімделуді күшейтеді. Университет өмірі студенттерден жаңа білім беру жағдайларына, әлеуметтік топтарға және міндеттерге бейімделуді талап етеді. Әлеуметтік интеллекті жоғары студенттер табысты бейімделеді және стресстің төмен деңгейін бастан кешеді.

Көптеген эмпирикалық зерттеулер әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасындағы оң байланысты растайды. Мысалы, жоғары әлеуметтік интеллекті бар студенттер мыналарды көрсетеді:

- алаңдаушылықтың төмен деңгейі;
- жоғары эмоционалдық тұрақтылық;
- академиялық стресске төзімділіктің жоғарылығы;
- тиімдірек коммуникация;
- күштірек әлеуметтік қолдау желілері;
- жоғары психологиялық саулық.

Керісінше, төмен әлеуметтік интеллекті бар студенттер коммуникация қиындықтарын, әлеуметтік оқшаулануды, эмоционалдық тұрақсыздықты және стресске осалдықтың жоғарылауын бастан кешіруі мүмкін.

Студенттік өмір көптеген стресс факторларымен байланысты. Бұл стресс-факторларды бірнеше топқа бөлуге болады:

Академиялық стресс-факторлар: емтихандар мен тестілеу; үлкен академиялық жүктеме; қатаң мерзімдер; академиялық сәтсіздік қорқынышы; студенттер арасындағы бәсекелестік.

Әлеуметтік стресс-факторлар: тұлғааралық қақтығыстар; жаңа әлеуметтік ортаға бейімделу; коммуникация қиындықтары; құрдастар тарапынан қысым.

Жеке стресс-факторлар: болашақ мансап туралы белгісіздік; қаржылық қиындықтар; төмен өзін-өзі бағалау; эмоционалдық тұрақсыздық.

Ұзаққа созылған стресс студенттер эмоционалдық шаршауды, зейіннің төмендеуін, алаңдаушылықты, депрессиюны және академиялық мотивацияның төмендеуін бастан кешіруі мүмкін.

Сондықтан стресске төзімділікті арттыратын психологиялық факторларды анықтау білім беру психологиясының маңызды міндеті болып табылады.

Әлеуметтік интеллект студенттердің университет өміріне сәтті бейімделуіне айтарлықтай ықпал етеді. Дамыған әлеуметтік интеллекті бар студенттер, әдетте, мынаған қабілетті: оң тұлғааралық қарым-қатынастар орнату; құрдастармен және оқытушылармен тиімді қарым-қатынас жасау; қақтығыстарды конструктивті шешу; эмоционалдық реакцияларды реттеу; әлеуметтік қолдау іздеу және көрсету; өзгермелі әлеуметтік жағдайларға бейімделу.

Әлеуметтік бейімделу жоғары білім беруде психологиялық саулықтың негізгі шарттарының бірі болып табылады. Әлеуметтік бейімделудегі қиындықтар көбінесе стресстің, эмоционалдық кернеудің және академиялық проблемалардың күшеюіне әкеледі. Әлеуметтік интеллект сонымен қатар топтық өзара әрекеттесу мен командалық жұмысқа әсер етеді. Қазіргі білім беру жүйелері бірлесіп оқытуға, топтық жобаларға және коммуникация дағдыларына баса назар аударады. Жоғары әлеуметтік интеллекті бар студенттер әдетте бірлескен іс-әрекетте табыстырақ болады.

Оның үстіне, әлеуметтік интеллект эмпатия мен төзімділікті дамытады, бұл көпмәдениетті білім беру ортасында салауатты тұлғааралық қарым-қатынасты сақтау үшін өте маңызды.

Материалдар мен әдістер Зерттеудің мақсаты – университет студенттері арасында әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасындағы байланысты зерттеу. Зерттеудің болжамы: Студенттер арасында әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасында оң байланыс бар. Зерттеуге 18-23 жас аралығындағы 100 университет студенті қатысты. Қатысушылар әртүрлі академиялық мамандықтардың ер және әйел студенттерін қамтыды.

Деректерді жинау құралдары. Зерттеу барысында келесі психодиагностикалық әдістемелер қолданылды:

1. Дж. Гилфордтың әлеуметтік интеллектті анықтау тесті Бұл әдістеме тұлғаның әлеуметтік интеллект деңгейін анықтауға арналған. Тест адамның әлеуметтік жағдайларды түсіну, басқа адамдардың эмоциясы мен мінез-құлқын болжау, вербалды және вербалды емес ақпаратты интерпретациялау қабілеттерін бағалайды. Әдістеме әлеуметтік танымның бірнеше компоненттерін қамтиды және тұлғааралық қарым-қатынастағы ерекшеліктерді анықтауға мүмкіндік береді.

2. «Стресске төзімділікті өзіндік бағалау» әдістемесі — S. Cohen және G. Williamson авторлығымен әзірленген. Бұл әдістеме тұлғаның стрестік жағдайларға төзімділік деңгейін, эмоционалдық тұрақтылығын және психологиялық бейімделу ерекшеліктерін анықтауға арналған. Сауалнама арқылы зерттелушінің стресс факторларына реакциясы мен өзін-өзі реттеу қабілеті бағаланады.

3. «Копинг-мінез-құлық стратегияларын анықтау» сауалнамасы (Ways of Coping Questionnaire) — Richard Lazarus және Susan Folkman авторлары әзірлеген. Әдістеме адамның қиын немесе стрестік жағдайларда қолданатын копинг-стратегияларын зерттеуге бағытталған. Сауалнама проблеманы шешуге бағытталған, эмоцияға бағытталған және қашқақтау типіндегі мінез-құлық ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді.

4. Әлеуметтік-психологиялық бейімделу диагностикасы әдістемесі — Carl Rogers және Richard Diamond авторлығымен жасалған. Бұл әдістеме тұлғаның әлеуметтік ортаға бейімделу деңгейін, өзін қабылдауын, эмоционалдық жай-күйін, қарым-қатынас ерекшеліктерін және әлеуметтік белсенділігін анықтауға арналған. Әдістеме студенттердің әлеуметтік ортадағы психологиялық бейімделуін кешенді бағалауға мүмкіндік береді.

НӘТИЖЕЛЕР. Зерттеу барысында алынған эмпирикалық деректерге алдымен сипаттамалық статистикалық талдау жүргізілді. Бұл талдау студенттердің әлеуметтік интеллект, стресске төзімділік және копинг-стратегиялар көрсеткіштерінің жалпы деңгейін анықтауға мүмкіндік берді.

Сипаттамалық талдау нәтижелері бойынша, зерттелуші студенттерде әлеуметтік интеллект көрсеткіштері орташа және ортадан жоғары деңгейде байқалды. Бұл олардың әлеуметтік жағдайларды түсіну, тұлғааралық қарым-қатынасты талдау және әлеуметтік өзара әрекеттесуді реттеу қабілеттерінің жеткілікті деңгейде дамығанын көрсетеді.

Стресске төзімділік көрсеткіштері бойынша да орташа деңгей басым болды, алайда студенттердің бір бөлігінде жоғары стресс реактивтілігі және эмоционалдық тұрақсыздық белгілері байқалды. Бұл академиялық жүктеменің жоғары болуы және әлеуметтік-психологиялық бейімделу кезеңінің ерекшеліктерімен түсіндіріледі.

Копинг-стратегиялар құрылымын талдау барысында студенттерде проблеманы шешуге бағытталған стратегиялар салыстырмалы түрде жиі қолданылатыны анықталды. Сонымен қатар эмоцияға бағытталған және қашқақтау типіндегі стратегиялар да белгілі бір деңгейде кездеседі, бұл стресс жағдайларында мінез-құлықтық әртүрлілікті көрсетеді.

Кесте 1. Әлеуметтік интеллект деңгейінің таралуы (Дж. Гилфорд тесті бойынша)

Деңгей	Студенттер саны (n)	Пайызы (%)	Сипаттама
Жоғары деңгей	32	32%	Әлеуметтік жағдайларды терең түсінеді, басқалардың мінез-құлқын дәл болжайды
Ортадан жоғары деңгей	41	41%	Жақсы дамыған әлеуметтік таным, бірақ кейбір жағдайларда қиналды
Орташа деңгей	19	19%	Негізгі әлеуметтік дағдылар жеткілікті, бірақ күрделі жағдайларда қателеседі
Төмен деңгей	8	8%	Әлеуметтік ақпаратты түсінуде қиналады

Қорытынды: Орташа және ортадан жоғары деңгей – 60% (орташа 19% және ортадан жоғары 41%). Бұл мәтіндегі «көрсеткіштер орташа және ортадан жоғары деңгейде байқалды» деген сипаттамаға сәйкес.

Кесте 2. Стресске төзімділік деңгейінің таралуы (S. Cohen, G. Williamson әдістемесі бойынша)

Деңгей	Студенттер саны (n)	Пайызы (%)	Ерекшеліктері
Жоғары стресске төзімділік	22	22%	Эмоционалдық тұрақтылық жоғары, стресс факторларына бейімделу жақсы
Орташа стресске төзімділік	51	51%	Жалпы тұрақты, бірақ кейде стресс реакциялары байқалады
Төмен стресске төзімділік (жоғары реактивтілік)	27	27%	Эмоционалдық тұрақсыздық, стресске сезімталдық жоғары

Ескерту: Мәтінде «студенттердің бір бөлігінде жоғары стресс реактивтілігі және эмоционалдық тұрақсыздық белгілері байқалды» – бұл төмен төзімділік тобы (27%) сәйкес келеді.

Кесте 4. Копинг-стратегияларды қолдану көрсеткіштері (R. Lazarus, S. Folkman әдістемесі бойынша) – орташа ұпайлар (0-36 шкаласы бойынша)

Копинг-стратегия түрі	Орташа ұпай (M)	Стандартты ауытқу (SD)	Қолдану жиілігі
Проблеманы шешуге бағытталған	24.5	4.2	Жиі (жоғары)
Эмоцияға бағытталған	18.3	5.1	Орташа
Қашқақтау	15.7	5.8	Орташа-төмен

Жоғары ұпай – стратегияны жиі қолданады. Мәтіндегі «проблеманы шешуге бағытталған стратегиялар салыстырмалы түрде жиі қолданылады, эмоцияға бағытталған және қашқақтау стратегиялары да белгілі бір деңгейде кездеседі» деген сипаттамаға сәйкес.

Зерттеу гипотезасын тексеру мақсатында Пирсон корреляциялық талдауы (немесе қалыптылық бұзылған жағдайда Spearman рангілік корреляциясы) жүргізілді.

Алынған нәтижелер әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік арасында оң және статистикалық мәнді байланыс бар екенін көрсетті ($r \approx 0,45-0,60$; $p < 0,01$).

Бұл әлеуметтік интеллект деңгейі жоғары студенттердің стресс жағдайларына төзімділігі де жоғары болатынын білдіреді.

Сонымен қатар келесі заңдылықтар анықталды:

Әлеуметтік интеллект пен проблеманы шешуге бағытталған копинг-стратегиялар арасында оң корреляциялық байланыс байқалды ($r \approx 0,40$; $p < 0,01$).

Әлеуметтік интеллект пен эмоцияға бағытталған бейімделмеген стратегиялар арасында әлсіз теріс байланыс анықталды ($r \approx -0,25$; $p < 0,05$).

Стресске төзімділік пен проблеманы шешуге бағытталған копинг-стратегиялар арасында айқын оң байланыс бар екені белгілі болды ($r \approx 0,50$; $p < 0,01$).

Ал стресске төзімділік пен қашқақтау стратегиялары арасында теріс корреляция байқалды ($r \approx -0,30$; $p < 0,05$).

Осылайша, алынған мәліметтер зерттеу гипотезасын толық растайды: әлеуметтік интеллект деңгейі жоғары студенттер стресс жағдайларында анағұрлым тұрақты болып, тиімді копинг-стратегияларды жиі қолданады.

Бұл нәтижелер әлеуметтік интеллекттің тұлғаның стрессогендік жағдайларға бейімделуінде маңызды психологиялық ресурс екенін көрсетеді. Әлеуметтік интеллекттің дамуы студенттердің эмоционалдық реттелуіне, әлеуметтік қолдау іздеуіне және проблемалық жағдайларды конструктивті шешуіне ықпал етеді.

Сонымен қатар, төмен әлеуметтік интеллект деңгейі бар студенттерде стресс реакцияларының жоғары болуы және бейімделмеген мінез-құлық стратегияларын қолдану жиірек кездеседі.

2. Эмоцияларды реттеу және стрессті басқару бойынша семинарлар ұйымдастыру;
3. Топтық іс-шаралар мен бірлесіп оқытуды ынталандыру;
4. Студенттерге психологиялық кеңес беру қызметтерін көрсету;
5. Коммуникация және қақтығыстарды шешу дағдыларын дамыту;
6. Қолдаушы білім беру ортасын қалыптастыру.

Студенттердің әлеуметтік интеллектін дамыту тек стресске төзімділікке ғана емес, сонымен қатар академиялық табысқа, кәсіби құзыреттілікке және жалпы психологиялық денсаулыққа ықпал етуі мүмкін.

Қорытынды Әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділік студенттердің бейімделуіне, эмоционалдық саулығына және академиялық қызметіне әсер ететін маңызды психологиялық сипаттамалар болып табылады. Теориялық талдау мен эмпирикалық нәтижелер әлеуметтік интеллекттің стресске төзімділікпен оң корреляцияланатынын көрсетеді. Дамыған әлеуметтік интеллекті бар студенттер неғұрлым эмоционалдық тұрақты, бейімделгіш және стрестік жағдайларды тиімді жеңуге қабілетті. Әлеуметтік интеллект конструктивті коммуникацияға, эмоцияларды реттеуге, әлеуметтік қолдауға және бейімделгіш стресспен күресу мінез-құлқына ықпал етеді, олардың барлығы стресске төзімділікті арттырады. Сондықтан әлеуметтік интеллектті дамыту жоғары оқу орындарындағы психологиялық және педагогикалық жұмыстың маңызды бағыттарының біріне айналуы тиіс. Одан әрі зерттеулер гендерлік айырмашылықтарға, мәдени факторларға және студенттер арасында әлеуметтік интеллект пен стресске төзімділікті жақсартуға бағытталған психологиялық интервенциялардың тиімділігіне назар аудара алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Кудушева Н.А., Аманова И.К. ЖОО студенттерінің өзіндік тиімділігі: сипаттамалық зерттеу // *Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті Хабаршысы. Психология және социология сериясы.* – 2021. – №1(76). – Б. 85–93. – DOI: 10.26577/JPsS.2021.v76.i1.08.
2. Edward Thorndike Thorndike E.L. *Intelligence and its uses* // *Harper's Magazine.* – 1920. – Vol. 140. – P. 227–235.
3. Hans Eysenck Eysenck H.J. *The Structure of Human Personality.* – London: Methuen & Co Ltd, 1970. – 354 p.
4. Guilford J.P. *The Nature of Human Intelligence.* – New York: McGraw-Hill, 1967. – 538 p.
5. William Stern Stern W. *The Psychological Methods of Testing Intelligence.* – New York: Palala Press, 2015. – 179 p.
6. Ford M. E., Tisak M. S. A further search for social intelligence // *Journal of Educational Psychology.* 1983. V. 75. P. 196–206
7. Куницына В.Н. Личность как социальный феномен // *Социальная психология: история и современность. Хрестоматия.* М., 2021. С. 104–128.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
9. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения // *Вести. Рос. гуманитар. науч. фонда.* 2005. № 4. С. 131–139.
10. *Большой психологический словарь* / ред. Б. Г. Мецгеряков, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расшир. – Москва : [АСТ](#) ; Санкт-Петербург : [Прайм-ЕВРОЗНАК](#), 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055694-6.
11. Selye H. *The Stress of Life.* New York: McGraw-Hill, 1976.
12. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса: Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса [Текст] / В.А. Бодров // *Психологический журнал.* -2006. - Т. 27. - №2. - С. 113–123.
13. Субботин, С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя [Текст] / С.В. Субботин / *Дис...канд. Психол. наук.* – Пермь, 1992. – 159 с.
14. Пирожкова В.О. Социальный и эмоциональный интеллект как ресурсы преодоления стресса субъектами командной и индивидуальной деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.01 / В. О. Пирожкова. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021. – 202 с.

15. Егоренко, Т.А. (2018). Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе. Современная зарубежная психология, 7(3), 109–114. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070310>

Авторлар туралы мәліметтер:

Кудушева Н.А. – PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: nurgaisha72@mail.ru

Базарбаева М.С. – хат-хабар авторы, оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі, «Alikhan Bokeikhan University» Педагогика және психология кафедрасы, Семей қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: mahabbatbazarbaeva755@gmail.com

Болсынбекова Г.А. – аға оқытушы, философия докторы (PhD), 6D010300 – «Педагогика және психология» мамандығы бойынша, Бизнес және басқару кафедрасы, Alikhan Bokeikhan University, Семей қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: bolsynbekovag@mail.ru

Төлегенова Ә.А. – қауымдастырылған профессор, PhD, Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: aliyatts@mail.ru

Жұбаназарова Н.С. – психология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а., әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: zhubanazarova@mail.ru

Сведения об авторах:

Кудушева Н.А. – PhD, старший преподаватель кафедры «Общая и прикладная психология» Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: nurgaisha72@mail.ru

Базарбаева М.С. – автор для корреспонденции, преподаватель, магистр педагогических наук, кафедра педагогики и психологии, Alikhan Bokeikhan University, г. Семей, Республика Казахстан. E-mail: mahabbatbazarbaeva755@gmail.com

Болсынбекова Г.А. – старший преподаватель, доктор философии (PhD) по специальности 6D010300 – «Педагогика и психология», кафедра бизнеса и управления, Alikhan Bokeikhan University, г. Семей, Республика Казахстан. E-mail: bolsynbekovag@mail.ru

Төлегенова Ә.А. – ассоциированный профессор, PhD, Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак», г. Алматы, Казахстан. E-mail: aliyatts@mail.ru

Жұбаназарова Н.С. – кандидат психологических наук, и.о. профессора кафедры «Общая и прикладная психология» Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. E-mail: zhubanazarova@mail.ru

Information about the Authors:

Kudusheva N.A. – PhD, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nurgaisha72@mail.ru

Bazarbayeva M.S. – Lecturer, Master of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology, Alikhan Bokeikhan University, Semey, Republic of Kazakhstan. E-mail: mahabbatbazarbaeva755@gmail.com

Bolsynbekova G.A. – Senior Lecturer, PhD in Pedagogy and Psychology (Specialty 6D010300), Department of Business and Management, Alikhan Bokeikhan University, Semey, Republic of Kazakhstan. E-mail: bolsynbekovag@mail.ru

Tolegenova A.A. – Associate Professor, PhD, Nur-Mubarak Egyptian University of Islamic Culture, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aliyatts@mail.ru

Zhubanazarova N.S. – Candidate of Psychological Sciences, Acting Professor, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zhubanazarova@mail.ru

Булгакбаева А.А.*¹ , Дуплякин Е.Б.¹ , Васько Т.П.¹ , Надирбекова А.О.² 

¹ Университет Туран

² Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан

Влияние профессиональной деятельности на психологическое благополучие специалистов медиа-сферы

Аннотация

Современная медиаиндустрия характеризуется системным кризисом ментального здоровья, выходящим за рамки индивидуальных адаптационных способностей специалистов. Профессиональный стресс в журналистике усугубляется специфическими факторами — «парадоксом медиапроизводства», где автономия и страсть к делу становятся источниками риска и «культурой мученичества». Существующие модели стресс-менеджмента часто игнорируют эти особенности, что приводит к формированию устойчивой деструктивной связи между психоэмоциональным состоянием сотрудника и его профессиональной эффективностью. Целью работы является теоретическое обоснование и разработка синергичной модели взаимодействия профессионального стресса и психологического благополучия журналистов, а также описание механики «спирали неэффективности», возникающей в условиях дефицита внутренних ресурсов. Исследование базируется на системном анализе актуальных научных публикаций в области клинической психологии, психологии труда и медиаисследований. Теоретико-методологическую основу составили теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, концепция «парадокса медиапроизводства» М. Дёзе и синергичный подход к оценке психологического благополучия. В работе использованы методы обобщения, классификации и концептуального моделирования психофизиологических процессов. В ходе исследования была верифицирована концепция «спирали стресса», в которой профессиональная неэффективность выступает не только следствием, но и активным катализатором дальнейшего истощения ресурсов. Выявлено, что стресс деформирует эффективность по трем осям: когнитивной, эмоционально-волевой и физиологической. Обосновано, что для медиасферы характерно превращение творческих драйверов (страсти и автономии) в деструктивные факторы при отсутствии организационной стабильности и психологической поддержки. Научная необходимость изучения благополучия журналистов продиктована потребностью перехода от лечения клинических последствий к превентивному управлению ресурсами жизнестойкости. Предложенная синергичная модель требует интеграции когнитивно-поведенческого, ресурсоориентированного и экзистенциального подходов. Эффективная психологическая помощь в медиасфере возможна только при условии деконструкции «культуры мученичества» и признания психологического благополучия базовым профессиональным ресурсом, обеспечивающим устойчивость всей системы массовых коммуникаций.

Ключевые слова: профессиональный стресс, психологическое благополучие, психология труда, профессиональная эффективность, теория сохранения ресурсов.

Булгакбаева А.А.*¹, Дуплякин Е.Б.¹ , Васько Т.П.¹ , Надирбекова А.О.² 

¹ Туран Университеті

² Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

Кәсіби қызметтің медиа сала мамандарының психологиялық әл-ауқатына әсері

Аңдатпа

Қазіргі медиаиндустрия мамандардың жеке бейімделу қабілеттерінің шеңберінен шығатын менталды денсаулықтың жүйелі дағдарысымен сипатталады. Журналистикадағы кәсіби стресс ерекше факторлармен — «медиаөндіріс парадоксымен» (автономия мен іске деген құштарлық қауіп көзіне айналатын жерде) және «құрбандық мәдениетімен» күрделене түседі. Қолданыстағы стресс-менеджмент модельдері бұл ерекшеліктерді жиі ескермейді, бұл қызметкердің психоэмоционалдық жағдайы мен оның кәсіби тиімділігі арасындағы тұрақты деструктивті байланыстың қалыптасуына әкеледі. Жұмыстың мақсаты журналистердің кәсіби стрессі мен психологиялық әл-ауқатының өзара әрекеттесуінің синергиялық моделін теориялық тұрғыдан негіздеу және әзірлеу, сондай-ақ ішкі ресурстардың тапшылығы жағдайында туындайтын «тиімсіздік спиралінің» механикасын сипаттау болып табылады. Зерттеу клиникалық психология, еңбек психологиясы және медиазерттеулер саласындағы өзекті ғылыми жарияланымдарды жүйелі талдауға негізделген. Теориялық-әдіснамалық негізді С. Хобфоллдың ресурстарды сақтау теориясы, М. Дёзенің «медиаөндіріс парадоксы» тұжырымдамасы және психологиялық әл-ауқатты бағалаудың синергиялық тәсілі құрады. Жұмыста жинақтау, жіктеу және психофизиологиялық процестерді концептуалды модельдеу әдістері қолданылды. Зерттеу барысында кәсіби тиімсіздік тек салдар ғана емес, сонымен қатар ресурстардың одан әрі сарқылуының белсенді катализаторы ретінде әрекет ететін «стресс спиралі» тұжырымдамасы верификацияланды. Стресстің тиімділікті үш ось бойынша деформациялайтыны анықталды: когнитивті, эмоционалды-еріктік және физиологиялық. Медиа саласына ұйымдық тұрақтылық пен психологиялық қолдау болмаған жағдайда шығармашылық драйверлердің (құштарлық пен автономияның) деструктивті факторларға айналуы тән екендігі негізделді. Журналистердің әл-ауқатын зерттеудің ғылыми қажеттілігі клиникалық салдарларды емдеуден төзімділік ресурстарын алдын алу (превентивті) басқаруға көшу қажеттілігінен туындап отыр. Ұсынылған синергиялық модель когнитивті-мінез-құлық, ресурсқа бағытталған және экзистенциалды тәсілдерді интеграциялауды талап етеді. Медиа саласындағы тиімді психологиялық көмек тек «құрбандық мәдениетін» деконструкциялау және психологиялық әл-ауқатты бұқаралық коммуникациялардың бүкіл жүйесінің тұрақтылығын қамтамасыз ететін негізгі кәсіби ресурс ретінде тану жағдайында ғана мүмкін болады.

Түйін сөздер: кәсіби стресс, психологиялық әл-ауқат, еңбек психологиясы, кәсіби тиімділік, ресурстарды сақтау теориясы.

Bulgakpayeva A.A.^{1*}, Duplyakin Ye.B.¹, Vasko T.P.¹, Nadirbekova A.O.²

¹ Turan University Almaty, Kazakhstan

² Kazakh National Pedagogical University named after Abai Almaty, Kazakhstan

Impact of professional activity on the psychological well-being of media professionals

Abstract

The modern media industry is characterized by a systemic mental health crisis that transcends the individual adaptive capacities of professionals. Occupational stress in journalism is exacerbated by specific factors—the "paradox of media production" where autonomy and passion become risk factors and the "culture of martyrdom." Existing stress management models often overlook these peculiarities,

leading to the formation of a stable destructive link between the employee's psycho-emotional state and their professional efficiency. The study aims to theoretically justify and develop a synergistic model of the interaction between occupational stress and the psychological well-being of journalists, as well as to describe the mechanics of the "inefficiency spiral" arising from a deficit of internal resources. The research is based on a systematic analysis of current scientific publications in clinical psychology, occupational psychology, and media studies. The theoretical and methodological foundation comprises S. Hobfoll's Conservation of Resources (COR) theory, M. Deuze's concept of the "media production paradox," and a synergistic approach to assessing psychological well-being. The paper employs methods of synthesis, classification, and conceptual modeling of psychophysiological processes. The study verified the "stress spiral" concept, in which professional inefficiency acts not only as a consequence but also as an active catalyst for further resource depletion. It was found that stress deforms efficiency along three axes: cognitive, emotional-volitional, and physiological. It is substantiated that the media sphere is characterized by the transformation of creative drivers (passion and autonomy) into destructive factors in the absence of organizational stability and psychological support. The scientific necessity of studying journalists' well-being is dictated by the need for a transition from treating clinical consequences to preventive management of resilience resources. The proposed synergistic model requires the integration of cognitive-behavioral, resource-oriented, and existential approaches. Effective psychological assistance in the media sphere is possible only through the deconstruction of the "martyrdom culture" and the recognition of psychological well-being as a core professional resource ensuring the stability of the entire mass communication system.

Keywords: *occupational stress, psychological well-being, labor psychology, professional efficiency, conservation of resources theory.*

Введение. Современное состояние медиаиндустрии характеризуется системным кризисом ментального здоровья, который выходит за рамки индивидуальных проблем отдельных сотрудников. Профессор Амстердамского университета Дёзе М. в своей работе 2025 года формулирует фундаментальный парадокс медиапроизводства. Он утверждает, что те самые факторы, которые привлекают людей в творческие профессии — страсть к делу, высокая степень автономии и возможность самовыражения, — одновременно являются главными причинами психологических заболеваний. В исследовании Дёзе М., охватывающем журналистику, кино и игровую индустрию, подчеркивается, что нестабильность занятости и укоренившаяся «культура мученичества» стали не побочным эффектом, а структурной основой отрасли, где готовность жертвовать здоровьем ради результата считается профессиональной нормой [1]. Этот глобальный кризис имеет специфические демографические очертания. Систематический обзор, проведенный Макдональд Д. и её коллегами в 2016 году, доказывает, что риск выгорания распределен неравномерно. Авторы выделяют женщин и молодых специалистов с небольшим стажем как наиболее уязвимые группы. Особенную тревогу вызывают сотрудники малых региональных изданий, где размытость профессиональных ролей и дефицит ресурсов создают условия для хронического стресса. Данные выводы находят подтверждение в российском контексте [2]. Любимкина Т., Тимофеева С. и Иванова С. в ходе изучения журналистов Иркутской области обнаружили, что если эмоциональное истощение является универсальной проблемой, то деперсонализация или профессиональный цинизм имеют тенденцию усиливаться по мере роста стажа, превращаясь в защитный барьер личности [3].

Одной из центральных тем исследований становится разрыв между профессиональными идеалами и повседневной практикой. Смирнова О., Свитич Л. и Денисова Г. описывают это явление как острый конфликт с реальностью. Согласно их анализу, журналисты по-прежнему ориентируются на модель интеллектуального поиска и творческого служения, однако современная цифровая среда диктует иные правила: необходимость работы в режиме 24/7 и приоритет производства трафика над качеством содержания. Этот диссонанс ведет к глубокой неудовлетворенности работой, которую лишь частично удастся компенсировать за счет

поддержки коллектива [4]. Зуева Г. в своем исследовании 2024 года отмечает, что именно здоровые отношения с коллегами становятся решающим фактором удержания сотрудников в профессии, помогая им справляться с чувством заниженной ценности собственных достижений на фоне низкого уровня оплаты труда [5].

Личностный аспект проблемы подробно рассматривается авторами исследования уже длительное время и ранние исследования фокусируются на так называемых преморбидах — внутренних предпосылках развития стресса. Они указывают, что низкая стрессоустойчивость часто коррелирует с такими чертами, как склонность к конформизму и слабый самоконтроль [6,7]. В то же время развитый эмоциональный интеллект и стремление к самоактуализации выступают мощными протекторами психического здоровья. Проблему усугубляет выбор неэффективных способов защиты. Файзулина К. и Гончарова Е. в анализе 2025 года выявили, что среди медиа-специалистов доминирует деструктивная стратегия «бегства-избегания». Вместо активного решения проблем сотрудники склонны игнорировать стрессоры или уходить в психосоматические заболевания, что неизбежно ведет к фазе полного эмоционального истощения [8].

Особую опасность представляют профессиональные деформации в специализированных нишах, таких как политическая журналистика. Батырева Я. и Овруцкий А. доказывают, что длительное нахождение в условиях идеологического давления и информационных войн трансформирует личность автора. Это проявляется в эрозии объективных стандартов, потере идентичности и росте внутреннего деструктивизма [9].

Проблема психологического благополучия журналистов в современном академическом дискурсе трансформировалась из частного вопроса профессиональной гигиены в фундаментальную междисциплинарную проблему, затрагивающую основы функционирования медиа как общественного блага. Научный интерес к этой области обусловлен осознанием того, что журналисты, традиционно воспринимаемые как «объективные наблюдатели», в действительности являются высокоуязвимой группой «первого реагирования», зачастую лишенной системной институциональной поддержки, доступной сотрудникам экстренных служб или военным. Центральная научная проблема исследования заключается в дешифровке механизмов, посредством которых специфические профессиональные стрессоры — от прямой физической угрозы до цифрового насилия и прекаризации труда — трансформируются в устойчивые психопатологические состояния, такие как посттравматическое стрессовое расстройство, депрессия, моральная травма и синдром выгорания.

Исходя из этого, целью настоящей работы является системное выявление взаимосвязей между характером профессиональной деятельности в медиасфере и динамикой психологического благополучия специалистов, а также определение ключевых факторов их психологической устойчивости в условиях современных медиатрансформаций.

Материалы и методы исследования. Методологический аппарат исследования выстроен на сочетании ряда теоретических методов, обеспечивающих комплексный подход к изучению заявленной проблемы. Основу работы составляет глубокий теоретический анализ современной научной литературы, нормативных документов и отраслевых отчетов. При этом в рамках теоретического обзора приоритетное внимание уделяется анализу публикаций исследователей, работающих на территории стран СНГ. Такой подход позволяет в полной мере учесть уникальный культурный и социальный контекст функционирования медиасреды в данном регионе, а также систематизировать специфические представления о психологических рисках в медиапроизводстве.

В процессе исследования активно применяется метод обобщения, с помощью которого выявляются универсальные закономерности развития эмоционального выгорания и профессиональной деформации у специалистов различных направлений медиаиндустрии. Путем синтеза накопленных междисциплинарных данных формируется целостное понимание специфики психологического благополучия как интегративной характеристики личности

профессионала. Важным этапом работы становится метод моделирования, позволяющий сконструировать теоретическую систему факторов и детерминант, влияющих на ментальное здоровье сотрудников медиа, и наглядно представить механизм трансформации внешних профессиональных вызовов во внутренние деструктивные или адаптивные состояния.

Результаты и обсуждение. Проблема влияния условий труда на ментальное состояние специалистов занимает центральное место в современных междисциплинарных исследованиях, что подтверждается работами широкого круга авторов. В частности, Бухтияров И.В., Денисов Э.И. и др. в своем обзоре обосновывают существование жесткой логической цепочки развития патологических состояний, которая начинается с профессиональных факторов риска и утомления, переходя через стадию стресса к депрессии, выгоранию и, в конечном итоге, к стойкой профессиональной деформации. Авторы подчеркивают значимость концепции аллостатической нагрузки как интегрального показателя, отражающего кумулятивный эффект хронического стресса на рабочем месте, что ведет к серьезным нарушениям психического и соматического здоровья [10].

Развивая тему институционального признания проблемы, Кузьмина С.В. и Гарипова Р.В. отмечают, что современная медицина труда движется в сторону интеграции диагностических критериев профессиональных заболеваний с международными стандартами. Исследователи акцентируют внимание на включении синдрома выгорания в МКБ-11 именно как профессионального феномена, возникающего в результате неуспешного преодоления хронического стресса на рабочем месте. По их данным, в России до 25% работающего населения нуждается в той или иной форме психиатрической помощи, что делает вопрос оценки психического здоровья работников различных отраслей критически важным не только для медицины, но и для экономики страны [11].

Эмпирическое подтверждение данных теоретических положений на примере медицинских работников экстремального профиля приводят Баженова Н.Г., Орлова Н.М. и Окунева Н.В. В ходе изучения специалистов отделений экстренного родовспоможения ими было установлено, что выраженный уровень профессионального стресса наблюдается у 70,55% респондентов. Результаты исследования статистически доказывают, что постоянная работа в ситуации принятия жизненно важных решений ведет к формированию стойкого состояния выгорания, проявляющегося в апатии, ангедонии, эмоциональном истощении и росте агрессии, а также провоцирует серьезные психосоматические нарушения, включая бессонницу и снижение защитных функций организма [12].

Схожие деструктивные процессы в педагогической среде описывает Приходько В.Н., рассматривая учителей как особую группу риска. Автор указывает на стадийный характер выгорания, при котором необходимость постоянных интенсивных контактов с людьми приводит к ощущению «бессильного помощника» и эмоциональной опустошенности. В процессе мониторинга было выявлено, что педагогическая деятельность способствует развитию дегуманизации и деперсонализации, когда специалист начинает относиться к субъектам труда формально или даже цинично, что является закономерным следствием неконтролируемого течения профессионального кризиса [13]. Общие закономерности влияния рабочей среды на персонал исследует также Заковряжин М.Ю., чьи результаты показывают, что около 60% сотрудников в различных сферах сообщают о высоком уровне профессионального стресса. Исследование выявило прямую взаимосвязь между перегрузкой, конфликтами в коллективе и развитием тревожных расстройств у значительной части персонала. Автор заключает, что дефицит автономии и недостаток поддержки со стороны руководства существенно ухудшают психоэмоциональное состояние сотрудников, снижая их общую удовлетворенность жизнью и эффективность труда [14].

Обобщая результаты проведенного теоретического и эмпирического анализа, можно констатировать, что современная медиасреда оказывает системное деструктивное влияние на личность специалиста, трансформируя профессиональную деятельность в патогенный фактор. В

основе этого процесса лежит механизм накопления аллостатической нагрузки, обусловленный спецификой труда в режиме «24/7» и диктатурой трафика. Постоянная мобилизация организма для решения оперативных задач, таких как жесткие дедлайны и обработка интенсивных информационных потоков, ведет к постепенному износу регуляторных систем. Как справедливо отмечают Бухтияров И.В. и Денисов Э.И., этот износ со временем трансформируется в клинические формы депрессии и выгорания, поскольку в медиасфере зачастую отсутствует необходимая фаза физиологического и психологического восстановления.

Параллельно с физиологическим истощением важным фактором деградации психологического благополучия выступает глубокий когнитивный диссонанс, порождаемый «ценностным разрывом». Исследования Смирновой О. и Свитич Л. подтверждают, что современные журналисты постоянно сталкиваются с экзистенциальным кризисом, когда их фундаментальные профессиональные идеалы — служение обществу и поиск истины — входят в неразрешимое противоречие с рыночными требованиями кликбейта и внешним цензурным давлением. Следствием этого конфликта становится развитие профессионального цинизма и деперсонализации. Специалист вынужден искусственно дистанцироваться от содержания своей работы, чтобы минимизировать риск моральной травмы, что, согласно выводам Любимкиной Т., неизбежно разрушает целостность личности и приводит к утрате смысложизненных ориентиров.

Данные деформации усугубляются структурными особенностями медиаиндустрии, которая выстроила специфическую экономическую модель прекаризации и «культуры мученичества». Дёзе М. подчеркивает, что искренняя страсть к делу зачастую используется отраслью как инструмент легитимной эксплуатации. Нестабильность трудовых контрактов и низкий уровень оплаты труда, особенно остро проявляющийся в региональном контексте, лишают сотрудников возможности качественной психологической реабилитации. В таких условиях формируется деструктивная стратегия «бегства-избегания», описанная Файзулиной К. и Гончаровой Е., при которой вместо конструктивного преодоления стресса специалисты уходят в психосоматические расстройства или полное игнорирование профессиональных проблем, что знаменует собой финальную стадию выгорания.

В конечном итоге профессиональная деятельность в медиасфере становится мощным детерминантом психического неблагополучия в силу тройного давления: хронического физиологического стресса, ценностной деформации личности и системной социально-экономической нестабильности. Без внедрения комплексных мер профилактики, включающих психологический мониторинг, программы ревитализации и радикальное изменение корпоративной культуры, указанные факторы будут и далее способствовать глубокой трансформации личностных структур, превращая творческий процесс в механизм саморазрушения специалиста (см. Рис. 1).

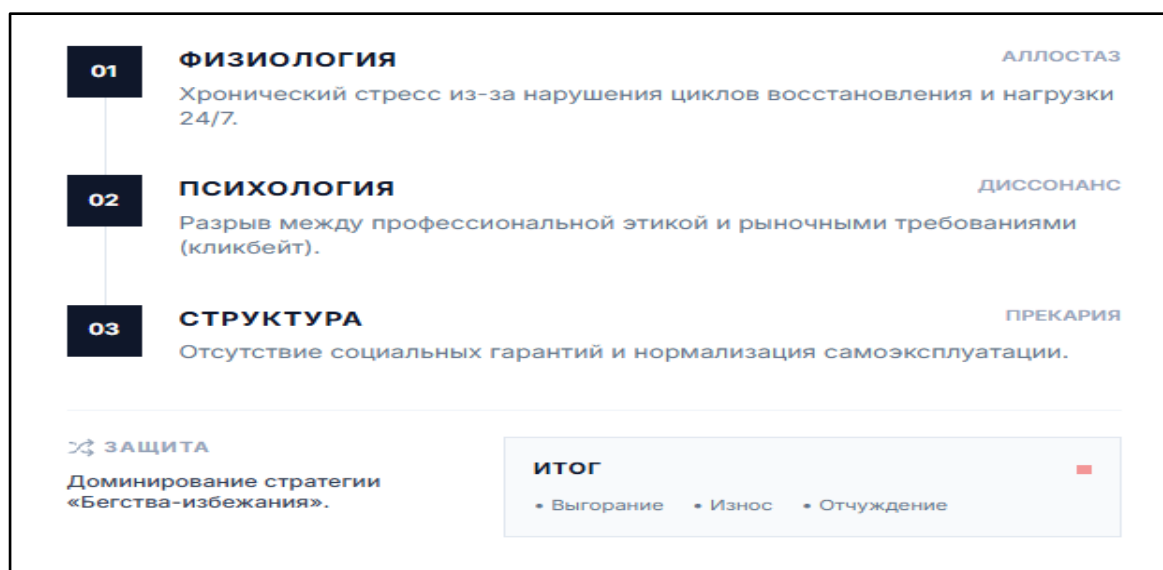


Рис. 1 - Система влияния профессиональной деятельности на психологическое состояние специалиста

Современная медиаиндустрия функционирует в условиях беспрецедентной турбулентности, где высокая скорость цифровых трансформаций сочетается с этической неопределенностью и постоянным психологическим давлением на профессионалов. Несмотря на обилие исследований, посвященных развитию медиатехнологий и изменению паттернов потребления контента, вопрос системной поддержки самих специалистов остается во многом на периферии научного дискурса. Основной дефицит знаний наблюдается в переходе от изучения общих симптомов, таких как профессиональное выгорание, к пониманию специфических, глубоких механизмов деструктивного воздействия современной среды на личность медиа-специалиста.

Одной из наиболее критических лакун является отсутствие глубокой проработки темы специфических психологических травм. В то время как «выгорание» стало общим местом в академической литературе, такие феномены, как вторичная травма от работы с пользовательским контентом, остаются малоизученными. Мы недостаточно знаем о том, как постоянная модерация жестоких кадров или работа с архивами катастроф трансформирует психику бильд-редакторов и SMM-специалистов. Параллельно с этим возникает концепция «моральной травмы», связанная с необходимостью работать в условиях жесткой цензуры или следовать редакционной политике, вступающей в прямой конфликт с внутренними убеждениями журналиста. Эти внутренние деструктивные процессы усугубляются внешним давлением в виде «цифрового преследования» и организованного хейта, для реабилитации после которых наука пока не предложила верифицированных протоколов.

Технологический прогресс, и в частности экспансия искусственного интеллекта, добавляет новый уровень неопределенности. Научный интерес традиционно сосредоточен на функциональных возможностях ИИ — повышении продуктивности и автоматизации рутины. Однако за рамками исследований часто остается влияние этих инструментов на благополучие создателя. Возникает феномен ИИ-тревожности и специфического техностресса, вызванного не просто сложностью инструментов, а страхом профессиональной ненужности. Этот процесс ведет к эрозии профессиональной идентичности: наука пока не дает четкого ответа на вопрос, как поддерживать внутреннюю мотивацию и смыслы деятельности в мире, где алгоритмы начинают успешно имитировать творческие акты.

Институциональный дефицит знаний проявляется в неспособности текущих моделей поддержки адаптироваться к процессам прекаризации и роста гиг-экономики. Традиционные корпоративные механизмы защиты (социальные пакеты, психологическая помощь внутри

редакции) перестают работать для огромного пласта фрилансеров, которые фактически остаются без корпоративной поддержки. В этом контексте декларативные заявления о пользе менторства и профессиональных сообществ не подкреплены достаточным объемом эмпирических данных. Мы остро нуждаемся в исследованиях, подтверждающих эффективность конкретных моделей наставничества именно в динамичной среде медиа-стартапов и распределенных команд.

Проблема безопасности в медиа-сфере также требует переосмысления: существует явный разрыв между теоретическими знаниями о цифровой гигиене и реальным поведением специалистов. Психологические и поведенческие причины, по которым профессионалы игнорируют средства защиты, остаются «белым пятном». Более того, юридическая наука не успевает за трансформацией медиа-ролей, оставляя в «серой зоне» блогеров и инфлюенсеров, которые сталкиваются с рисками уровня профессиональных журналистов, но лишены их правового статуса и институциональной защиты.

Все вышеперечисленные факторы указывают на фундаментальный образовательный дефицит. Академические программы по-прежнему делают ставку на развитие прикладных навыков, игнорируя критическую важность обучения саморегуляции, ведению переговоров в конфликтных средах и управлению личным брендом в условиях кризиса. Научному сообществу еще только предстоит определить и обосновать «золотой стандарт» психологической и этической подготовки, которая сформировала бы у будущего медийщика необходимую устойчивость к вызовам профессии. В конечном итоге для преодоления этих пробелов требуется переход от разовых срезов к лонгитюдным исследованиям и сравнительному анализу различных культурных и политических моделей поддержки медиа-специалистов.

На основе анализа актуальных исследований можно выделить несколько критических узлов психологического напряжения, которые определяют современное состояние медиа-профессии. Эти данные позволяют конкретизировать ранее выявленные дефициты знаний, переводя их в плоскость практических вызовов — от «ошибки выжившего» на фрилансе до риска развития ПТСР у журналистов, работающих с темой человеческих страданий [15,16].

Исследование внештатной журналистики показывает парадоксальную ситуацию: при декларативно высоком уровне удовлетворенности фрилансом (более 93%), значительная часть специалистов сталкивается с глубокой профессиональной отчужденностью. Около четверти медиафрилансеров страдают от одиночества и оторванности от профессионального сообщества, что в условиях творческой профессии ведет к деградации корпоративных этических стандартов и утрате чувства «социального щита». Важным научным выводом является выявление «ошибки выжившего»: успех на фрилансе часто обусловлен не только профессионализмом, но и специфическим темпераментом или уже сформированными привычками, в то время как новички массово покидают индустрию в первый же год, не выдерживая психологического давления и отсутствия границ между «домом» и «офисом». Это указывает на острый дефицит образовательных программ, обучающих не только созданию контента, но и психотехникам самоорганизации и ментальной гигиены.

Проблема вскрывает еще более глубокий пласт психологических угроз. Эмпирические данные подтверждают, что журналисты подвержены риску посттравматического стрессового расстройства даже чаще, чем сотрудники экстренных служб. Ключевым фактором здесь выступает «замещающая травма» или травма свидетеля: процесс интервьюирования пострадавших превращается в зону двойного риска. С одной стороны, нечуткий журналист может повторно травмировать респондента, с другой — сам интервьюер, подавляя свою эмоциональную идентичность ради «отстраненного профессионализма», аккумулирует стресс, который неизбежно ведет к выгоранию. Дефицит поддержки здесь проявляется в отсутствии институциональных механизмов реабилитации — в отличие от спасателей, журналистов редко готовят к эмоциональным последствиям столкновения с чужим горем.

Общим знаменателем для штатных сотрудников и фрилансеров становится растущая прекаризация. Утрата юридической и психологической защиты от редакции превращает работу в состояние постоянной гипербдительности и неопределенности. Отсутствие системной социальной поддержки — отпусков, больничных и, что более важно, профессионального нетворкинга — лишает специалиста возможности «цифровой декомпрессии». Научные данные указывают на то, что наиболее эффективной стратегией адаптации в этих условиях становится имитация офисных структур, однако такие решения остаются индивидуальными инициативами, а не системным стандартом индустрии.

Современная профессиональная среда характеризуется высокой степенью неопределенности и информационными перегрузками, что делает проблему стресса центральной в психологии труда. Исследования, проведенные различными авторами, позволяют взглянуть на эту проблему с клинической, психологической и организационной точек зрения, выявляя прямую корреляцию между психоэмоциональным состоянием сотрудника и результатами его деятельности.

В работах Макуриной А.П., Шпорт С.В. и Московской М.С. профессиональный стресс рассматривается через призму его клинико-социальных последствий. Авторы подчеркивают, что длительное воздействие стрессогенных факторов приводит к формированию синдрома выгорания, который проявляется не только в психосоматических расстройствах, но и в значительных экономических потерях для организаций. Исследователи акцентируют внимание на том, что депрессивные и тревожные состояния, вызванные работой, становятся причиной частого отсутствия сотрудников на рабочем месте и снижения их вовлеченности в производственные процессы [17]. Куц В.М. дополняет эту картину анализом условий цифровизации труда. Автор указывает, что ускорение темпов жизни и размывание границ между рабочим и личным временем в эпоху цифровых технологий создают среду, в которой стресс становится хроническим. В её исследовании подчеркивается различие между эустрессом, мобилизующим ресурсы, и дистрессом, который ведет к дезорганизации поведения. Куц В. М. отмечает, что современные требования к квалификации и постоянная ответственность за результат без адекватных периодов восстановления неизбежно снижают когнитивный потенциал работника [18].

Глубокий анализ медицинских последствий представлен в работах Фагамовой А.З., Каримовой Л.К., Капцова В.А. и других соавторов. Они рассматривают стресс на рабочем месте как триггер серьезных соматических заболеваний, таких как сердечно-сосудистые патологии и нарушения опорно-двигательного аппарата. Результаты их обзоров свидетельствуют о том, что физическое нездоровье, спровоцированное психологическим давлением, лишает сотрудника возможности поддерживать высокую производительность, переводя проблему из области психологии в область трудоспособности [19].

Федотова Ю.С. в своем диссертационном исследовании фокусируется на специфике деятельности сотрудников страховых компаний. Она выявляет, что отсутствие эффективных механизмов психологической защиты и стратегий совладания напрямую ведет к росту конфликтности и снижению качества клиентского сервиса. Автор доказывает, что индивидуально-психологические особенности и организационная среда должны находиться в балансе, иначе стресс блокирует творческий подход и гибкость, необходимые для решения профессиональных задач [20].

Васенина Е. Е. и Ганькина О. А. связывают хронический стресс с развитием астении. Авторы объясняют, что стресс вызывает истощение энергетических ресурсов организма, что клинически проявляется в нарушениях памяти, внимания и общей заторможенности. Это фундаментально ограничивает способность человека выполнять даже привычные задачи, превращая профессиональную деятельность в изнурительный процесс [21].

Обобщая результаты представленных исследований, можно констатировать, что стресс воздействует на эффективность по трем основным векторам. Во-первых, страдает когнитивная

сфера: сужается объем внимания, ухудшается оперативная память и замедляется принятие решений. Во-вторых, деформируется эмоционально-волевой компонент, что ведет к потере мотивации, апатии или, напротив, к неоправданной агрессии в коллективе. В-третьих, физиологическое истощение приводит к росту ошибок из-за элементарной усталости и снижения скорости реакций. Снижение когнитивного потенциала делает сотрудника менее способным к адаптации, что подтверждает системный характер деградации профессиональных навыков под давлением дистресса.

Теоретическим фундаментом идеи «спирали стресса» выступает концепция сохранения ресурсов, предложенная Хобфоллом С. Согласно его теории, люди стремятся получать, сохранять и защищать свои ресурсы, будь то время, энергия, поддержка коллег или уверенность в себе. Стресс возникает, когда эти ресурсы истощаются. Ключевая опасность заключается в формировании «спирали потерь»: когда работник тратит остатки энергии на преодоление первичного стресса, у него остается меньше сил для качественного выполнения задач.

В результате неизбежно возникает профессиональная неэффективность — ошибки в отчетах, конфликты с руководством или срыв дедлайнов. Эти неудачи сами по себе становятся новыми стрессогенными факторами, которые требуют еще больших ресурсных затрат для исправления ситуации. Хобфолл С. указывал, что потери ресурсов имеют тенденцию ускоряться, поскольку у человека в состоянии стресса остается все меньше инструментов для совладания с новыми вызовами. Таким образом, неэффективность на работе перестает быть просто следствием стресса и превращается в его катализатор [22].

Осознание собственной профессиональной несостоятельности и получение негативной обратной связи от среды запускают вторичный виток напряжения. Субъект попадает в ситуацию, где необходимость исправлять допущенные промахи накладывается на глубокое психофизиологическое истощение. Спираль закручивается быстрее: попытки компенсировать продуктивность за счет переработок ведут к дефициту сна и социальной изоляции, что окончательно подрывает адаптационные возможности. В конечном итоге этот замкнутый круг приводит к полному профессиональному выгоранию и клиническим проявлениям стресса, описанным в работах Васениной Е. Е. и Макуриной А. П.

Изучение профессионального стресса в современной науке эволюционировало от простой фиксации отдельных симптомов к построению сложных синергичных моделей, рассматривающих человека в неразрывной связи с его профессиональной средой. Данный разбор представляет собой переход от анализа разрозненных факторов риска к пониманию целостной системы, где психоэмоциональное состояние работника, его социальные ресурсы и организационные требования вступают в сложное взаимодействие, определяя итоговую эффективность деятельности.

Начальный этап анализа проблемы заложен в работах Макуриной А. П., Шпорт С. В. и Московской М. С., которые рассматривают профессиональный стресс через призму его клинико-социальных последствий. Авторы подчеркивают, что длительное воздействие стрессогенных факторов ведет к формированию синдрома выгорания, проявляющегося в психосоматических расстройствах и депрессивных состояниях. Эти данные создают фундамент для понимания того, что стресс — это не только субъективное ощущение, но и объективный фактор, снижающий вовлеченность в производственные процессы и приносящий экономические убытки.

Куц В. М. расширяет этот контекст, исследуя условия цифровизации труда, где ускорение темпов жизни и размывание границ рабочего времени делают стресс хроническим. Автор акцентирует внимание на превращении эустресса в деструктивный дистресс, который блокирует когнитивный потенциал работника. В свою очередь, Фагамова А. З., Каримова Л. К., Капцов В.А. и другие соавторы связывают психологическое давление с конкретными соматическими патологиями, подтверждая, что физическое нездоровье становится конечной точкой в цепочке падения производительности.

Более узкий, отраслевой взгляд представлен в исследовании Федотовой Ю. С., которая на примере страховой сферы доказывает, что отсутствие механизмов психологической защиты ведет к росту конфликтности. Специфику творческих профессий затрагивают Мухина О. С. и Маркова Д. А., указывая на прекаризацию и «журналистику травмы» как на факторы, парализующие профессиональную гибкость. Завершают эту клиническую картину Васенина Е. Е. и Ганькина О. А., описывающие астению как закономерный итог истощения энергетических ресурсов, что делает выполнение даже простейших задач изнурительным процессом.

Переходом от накопленного массива данных к системному пониманию проблемы служит синергичная модель взаимодействия стресса и психологического благополучия, представленная в нашем исследовании. В данной модели медиаиндустрия рассматривается как сфера, где профессиональные требования и личное благополучие находятся в состоянии постоянного напряжения. Мы опираемся на концепцию Дёзе М., формулирующего «парадокс медиапроизводства»: те самые факторы, которые мотивируют специалистов — автономия и страсть к делу — одновременно становятся триггерами эмоционального неблагополучия.

Синергичность предложенной нами модели заключается в том, что она не просто перечисляет стрессоры, а показывает их глубокое взаимовлияние. В ходе исследования мы выявили деструктивную роль «культуры мученичества», где игнорирование отдыха ради результата возводится в профессиональную норму. В такой системе психологическое благополучие активно приносится в жертву, что ведет к быстрому истощению «эмоционального капитала» специалиста. Нестабильность занятости в сочетании с необходимостью постоянного управления эмоциями создает среду, в которой работа из средства самореализации превращается в инструмент саморазрушения.

Синтез представленных подходов позволяет констатировать, что стресс деформирует профессиональную эффективность по трем ключевым осям. Когнитивная ось страдает из-за сужения внимания и замедления реакций. Эмоционально-волевая ось деградирует через потерю мотивации и рост апатии. Физиологическая ось проявляется в накоплении ошибок из-за астении и хронической усталости. Синергичный эффект этих факторов лишает сотрудника адаптационных способностей, заставляя его переходить в режим выживания, где долгосрочное планирование и творчество становятся невозможными.

Итоговым механизмом, объясняющим взаимосвязь всех перечисленных факторов, выступает концепция «спирали стресса», основанная на теории сохранения ресурсов Хобфолла С. Согласно этой идее, люди постоянно стремятся защищать свои внутренние и внешние ресурсы, такие как энергия, время и уверенность. Стресс возникает как реакция на их угрозу или потерю, запуская «спираль потерь»: затрата ресурсов на борьбу с первичным напряжением оставляет меньше сил для работы, что неизбежно ведет к падению эффективности.

Профессиональные неудачи, ошибки и конфликты становятся новыми источниками давления, требующими еще больших затрат энергии для их преодоления. Хобфолл С. подчеркивал, что потери ресурсов имеют тенденцию к ускорению. Работник попадает в замкнутый круг, где осознание собственной неэффективности усугубляет стресс, а попытки компенсировать продуктивность за счет переработок лишь ускоряют истощение. Таким образом, спираль закручивается до тех пор, пока не наступает полное выгорание и клиническая дезадаптация, описанные в трудах Макуриной А. П. и в нашем исследовании.

Анализ теоретического и эмпирического материала позволяет сделать вывод о критической научной необходимости глубокого изучения проблемы психологического благополучия именно в медиасфере. Во-первых, существующие общеклинические модели стресса чаще всего фиксируют уже наступившие последствия — патологии и расстройства, в то время как исследование благополучия позволяет выявить превентивные механизмы защиты ресурсов до момента их окончательного истощения. Научная новизна заключается в смещении фокуса с лечения болезни на управление ресурсами жизнестойкости в специфических условиях творческого труда.

Во-вторых, уникальность журналистской деятельности делает невозможным прямое применение корпоративных моделей стресс-менеджмента, используемых в других отраслях. Существующий парадокс медиапроизводства и «культура мученичества» требуют разработки специализированного научного инструментария, который учитывал бы амбивалентную роль автономии и эмоционального труда. Исследование психологического благополучия необходимо для преодоления структурного кризиса индустрии, где психологическое истощение профессионалов становится барьером для качественного информирования общества.

В-третьих, обоснование научной необходимости связано с предотвращением деструктивной «спирали потерь». Без понимания того, как формируется благополучие медиаспециалиста, невозможно разорвать цикл «стресс — неэффективность — стресс». Научная разработка синергичных моделей благополучия служит ответом на вызовы цифровой эпохи и прекаризации, обеспечивая сохранение кадрового потенциала медиасферы и предотвращая развитие массовых астенических и депрессивных состояний. Таким образом, данная область исследований является приоритетной для обеспечения как индивидуального здоровья специалистов, так и институциональной устойчивости медиасистем.

Осознание острой научной и практической потребности в защите ментального здоровья журналистов диктует необходимость поиска конкретных инструментов психотерапевтического и профилактического воздействия. Переход от теоретического анализа рисков к практическому сопровождению специалистов требует опоры на проверенные психологические подходы, способные учитывать как внутренние дефициты ресурсов, так и внешнее системное давление индустрии.

Для реализации такой стратегии первоочередную роль играет когнитивно-поведенческий подход, позволяющий деконструировать укоренившуюся «культуру мученичества» и трансформировать иррациональные убеждения о необходимости жертвовать благополучием ради результата. Работа в этом ключе дает возможность журналистам развить навыки саморегуляции и сформировать адаптивные модели поведения, помогающие четко разделять личные ресурсы и профессиональные требования даже в условиях жестких дедлайнов.

Однако изменение когнитивных установок является лишь начальным этапом, который подготавливает почву для реализации ресурсоориентированного подхода. Поскольку стресс в медиасфере напрямую связан с «истощением капитала», методы позитивной психологии позволяют переключить внимание с фиксации симптомов на активное накопление ресурсов жизнестойкости. Актуализация сильных сторон личности и поиск внешних опор в профессиональном сообществе становятся критически важными инструментами для разрыва спирали потерь, останавливая процесс деградации эффективности через восстановление внутренней устойчивости.

Параллельно с накоплением ресурсов, глубинный уровень поддержки обеспечивается экзистенциальным подходом и методами развития эмоционального интеллекта. Они становятся незаменимыми при столкновении журналистов с «травмой свидетеля» и последствиями прекаризации, позволяя находить смыслы в нестабильной среде и управлять эмоциональным трудом без риска вторичной травматизации. Дополнение этого комплекса практиками осознанности помогает специалистам сохранять стабильность в условиях информационного шума, превращая интеграцию данных направлений в единую систему, способную не только купировать стресс, но и создать долгосрочный фундамент для ментального здоровья в индустрии.

Заключение. Подводя итог проведенному анализу, можно утверждать, что профессиональный стресс в современной медиасфере представляет собой не просто побочный эффект интенсивной работы, а сложный деструктивный процесс, радикально трансформирующий структуру профессиональной деятельности. Ключевым открытием является подтверждение существования спирали стресса, в которой неэффективность перестает быть пассивным следствием психоэмоционального напряжения и становится его активным катализатором. Это

превращает временные трудности в самоподдерживающийся цикл истощения, который без системного вмешательства неизбежно ведет к профессиональной и личностной деградации специалиста. Представленная синергичная модель подчеркивает, что психологическое благополучие журналиста является не субъективной роскошью, а базовым профессиональным ресурсом, определяющим качество создаваемого информационного контента. Традиционные методы борьбы со стрессом оказываются недостаточно эффективными, так как они зачастую игнорируют специфические парадоксы медиапроизводства, такие как эксплуатация творческой страсти и нормализация переработок. Научное обоснование необходимости перехода к проактивному управлению благополучием открывает путь к созданию новой культуры труда, где баланс ресурсов и требований становится залогом долгосрочной эффективности. Решение проблемы профессионального стресса требует интеграции фундаментальной психологии и практического медиаменеджмента. Сочетание когнитивных, ресурсных и экзистенциальных методов поддержки позволяет не только разорвать деструктивную спираль потерь, но и сформировать у специалистов навыки адаптации к условиям цифровой неопределенности. В конечном счете, забота о ментальном здоровье специалистов медиа-сферы является необходимым условием для сохранения устойчивости всей системы массовых коммуникаций и обеспечения информационной безопасности общества в целом.

Список использованных источников

1. Deuze M. What makes you happy also makes you sick: mental health and well-being in media work // *Int. J. Commun.* 2025. № 19.
2. MacDonald J. B. и др. Burnout in journalists: A systematic literature review // *Burn. Res.* 2016. Т. 3, № 2. С. 34–44.
3. Любимкина Т. А, Тимофеева С. С, Иванова С. В. Оценка профессионального выгорания работников средств массовой информации // *XXI Век Техносферная Безопасность. Россия, Иркутск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский национальный исследовательский технический университет»*, 2021. Т. 6, № 4 (24). С. 369–378.
4. Смирнова О., Свитич Л., Денисова Г. Психологическая модель личности журналиста: конфликт с реальностью // *Медиа Альманах.* 2021. № 4.
5. Зуева Г. С. Выраженность синдрома эмоционального выгорания у региональных журналистов // *Неофилология. Россия, Тамбов: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»*, 2024. Т. 10, № 3 (39). С. 723–732.
6. Булгабаева А. А и др. Проблемы поддержания психологического благополучия журналистов: 3 // *Вестник КазНПУ Имени Абая Серия Психология.* 2024. Т. 80, № 3.
7. Булгабаева А. и др. Личностные преморбиды развития стрессоустойчивости у журналистов // *Вестник КазНПУ Имени Абая Серия Психология.* 2023. Т. 75, № 2.
8. Файзулина К. А, Гончарова Е. В. Взаимосвязь эмоционального выгорания и стратегий совладающего поведения у сотрудников средств массовой информации // *Тихоокеанский Вестник Психологии. Россия, Хабаровск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет»*, 2025. № 2 (2). С. 52–58.
9. Батырева Я. Т, Овруцкий А. В. Проблема личностных деформаций политических журналистов: значимость анализа для общественного дискурса на современном этапе // *Вестник Науки. Россия, Тольятти: Рассказова Любовь Федоровна*, 2025. Т. 4–1, № 12 (93). С. 564–579.
10. Бухтияров И. В. и др. Психическое здоровье, связанное с трудом: современное состояние проблемы (обзор литературы) // *Гигиена И Санитария.* 2021. Т. 100, № 11. С. 1236–1243.
11. Кузьмина С. В., Гарипова Р. В. Психическое здоровье работников: актуальные вопросы // *Медицина Труда И Промышленная Экология. Россия, Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научно-исследовательский институт медицины труда имени академика Н. Ф. Измерова»*, 2020. Т. 60, № 4. С. 250–257.
12. Баженова Б. Н., Орлова Н., Окунева Н. Профессиональный стресс и эмоциональное выгорание медицинских работников // *Азимут Научных Исследований Педагогика И Психология. Россия, Тольятти:*

Некоммерческое партнерство организация дополнительного профессионального образования «Институт направленного профессионального образования», 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 335–338.

13. Приходько В.Н. Синдром эмоционального выгорания педагогов: мониторинг и методы его профилактики // Управління Школою. 2010. № 12. С. 16–18.

14. Заковряждин М.Ю. Влияние профессионального стресса на психическое здоровье персонала // Вестник Науки. Россия, Тольятти: Рассказова Любовь Федоровна, 2024. Т. 2, № 6 (75). С. 1384–1393.

15. Маркова Д. А. Специфика интервьюирования в условиях журналистики травмы: как не допустить ПТСР и стресса // Медиасреда. Россия, Челябинск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Челябинский государственный университет», 2024. № 2. С. 11–14.

16. Мухина О. Психологические вызовы внештатной журналистики цифровой эпохи // Известия Саратовского Университета Новая Серия Серия Филология Журналистика. Россия, Саратов: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», 2023. Т. 23, № 2. С. 179–185.

17. Макурина А., Шпорт С., Московская М. Клинико-социальные последствия профессионального стресса // Российский Психиатрический Журнал. Россия, Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В. П. Сербского» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2019. № 2. С. 11–16.

18. Куц В.М. Стресс и профессиональное выгорание в условиях современной профессиональной деятельности // Вестник Науки. Россия, Тольятти: Рассказова Любовь Федоровна, 2026. Т. 1, № 2 (95). С. 564–570.

19. Фагамова А. и др. Стресс на рабочем месте: основные причины и меры профилактики (обзор литературы) // Гигиена И Санитария. Россия, Мытищи: Федеральное бюджетное учреждение науки «Федеральный научный центр гигиены им. Ф. Ф. Эрисмана» Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2022. Т. 101, № 9. С. 1065–1071.

20. Федотова Ю. Условия развития профессионального стресса и средства психологической защиты у сотрудников страховых компаний: Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского», 2025. 189 с.

21. Васенина Е., Ганькина О. Хронический стресс и астения // Лечебное Дело. Россия, М.: Общество с ограниченной ответственностью «Издательское предприятие «Атмосфера», 2023. № 1. С. 29–38.

22. Hobfoll S. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress // Am. Psychol. 1989. Т. 44. С. 513–524.

References

1. Deuze M. What makes you happy also makes you sick: mental health and well-being in media work. Int. J. Commun. 2025; 19.

2. MacDonald JB, et al. Burnout in journalists: A systematic literature review. Burn. Res. 2016; 3(2): 34–44.

3. Lyubimkina TA, Timofeeva SS, Ivanova SV. Assessment of professional burnout of media workers. XXI Century Technosphere Safety. Russia, Irkutsk: Irkutsk National Research Technical University. 2021; 6(4): 369–378. (In Russ.)

4. Smirnova O, Svitich L, Denisova G. Psychological model of a journalist's personality: conflict with reality. Media Almanac. 2021; 4. (In Russ.)

5. Zueva GS. Severity of emotional burnout syndrome in regional journalists. Neophilology. Russia, Tambov: Tambov State University named after G.R. Derzhavin. 2024; 10(3): 723–732. (In Russ.)

6. Bulgakpayeva AA, et al. Problems of maintaining the psychological well-being of journalists: 3. Vestnik KazNPU Imeni Abaya Seriya Psikhologiya. 2024; 80(3). (In Russ.)

7. Bulgakpayeva A, et al. Personal premorbid for the development of stress resistance in journalists. Vestnik KazNPU Imeni Abaya Seriya Psikhologiya. 2023; 75(2). (In Russ.)

8. Fayzulina KA, Goncharova EV. Relationship between emotional burnout and coping strategies in media employees. Pacific Psychological Bulletin. Russia, Khabarovsk: Pacific State University. 2025; 2(2): 52–58. (In Russ.)

9. Batyreva YaT, Ovrutskiy AV. The problem of personal deformations of political journalists: significance of the analysis for public discourse at the present stage. *Vestnik Nauki. Russia, Tolyatti*. 2025; 4–1(12): 564–579. (In Russ.)
10. Bukhtiyarov IV, et al. Work-related mental health: current state of the problem (literature review). *Gigiena I Sanitariya*. 2021; 100(11): 1236–1243. (In Russ.)
11. Kuz'mina SV, Garipova RV. Employees' mental health: topical issues. *Meditina Truda I Promyshlennaya Ekologiya. Russia, Moscow*. 2020; 60(4): 250–257. (In Russ.)
12. Bazhenova BN, Orlova N, Okuneva N. Professional stress and emotional burnout of medical workers. *Azimet Nauchnykh Issledovaniy Pedagogika I Psikhologiya. Russia, Tolyatti*. 2018; 7(2): 335–338. (In Russ.)
13. Prikhod'ko VN. Burnout syndrome of teachers: monitoring and methods of its prevention. *Upravlinnya Shkoloyu*. 2010; 12: 16–18. (In Russ.)
14. Zakovryazhin MYu. Impact of professional stress on personnel's mental health. *Vestnik Nauki. Russia, Tolyatti*. 2024; 2(6): 1384–1393. (In Russ.)
15. Markova DA. Specifics of interviewing in trauma journalism: how to prevent PTSD and stress. *Mediasreda. Russia, Chelyabinsk*. 2024; 2: 11–14. (In Russ.)
16. Mukhina O. Psychological challenges of freelance journalism in the digital age. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta Novaya Seriya Seriya Filologiya Zhurnalistika. Russia, Saratov*. 2023; 23(2): 179–185. (In Russ.)
17. Makurina A, Shport S, Moskovskaya M. Clinico-social consequences of professional stress. *Rossiyskiy Psikhiatricheskii Zhurnal. Russia, Moscow*. 2019; 2: 11–16. (In Russ.)
18. Kuts VM. Stress and professional burnout in modern professional activity. *Vestnik Nauki. Russia, Tolyatti*. 2026; 1(2): 564–570. (In Russ.)
19. Fagamova A, et al. Workplace stress: main causes and prevention measures (literature review). *Gigiena I Sanitariya. Russia, Mytishchi*. 2022; 101(9): 1065–1071. (In Russ.)
20. Fedotova Yu. Conditions for the development of professional stress and psychological protection tools in insurance company employees [Dissertation]. Moscow. 2025. 189 p. (In Russ.)
21. Vasenina E, Gan'kina O. Chronic stress and fatigue. *Lechebnoe Delo. Russia, Moscow*. 2023; 1: 29–38. (In Russ.)
22. Hobfoll S. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *Am. Psychol*. 1989; 44: 513–524.

Сведения об авторах:

Булгакбаева А.А. – автор для корреспонденции, докторант 1 курса образовательной программы 8D03101 – «Психология», Университет «Туран», Алматы, Казахстан. E-mail: baa.alua@gmail.com
Дуплякин Е.Б. – кандидат медицинских наук, профессор, Университет «Туран», Алматы, Казахстан.
Васько Т.П. – PhD, ассоциированный профессор, Университет «Туран», Алматы, Казахстан.
Надирбекова А.О. – кандидат психологических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан.

Авторлар туралы мәліметтер:

Булгакбаева А.А. – хат-хабар авторы, 8D03101 – «Психология» білім беру бағдарламасының 1-курс докторанты, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: baa.alua@gmail.com
Дуплякин Е.Б. – медицина ғылымдарының кандидаты, профессор, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан.
Васько Т.П. – PhD, қауымдастырылған профессор, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан.
Надирбекова А.О. – психология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

Information about the Authors:

A.A. Bulgakbayeva – Corresponding Author, 1st-Year PhD Student, Educational Program 8D03101 – Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: baa.alua@gmail.com
E.B. Duplyakin – Candidate of Medical Sciences, Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan.
T.P. Vasko – PhD, Associate Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan.
A.O. Nadirbekova – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

Г. У. Турарова^{ID 1*}, С.К. Тураров^{ID 2}, Г. М. Берекбусунова^{ID 3}, К. Б. Байтемирова^{ID 4}

¹Astana International University, г. Астана, Республика Казахстан

²Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина,
г. Астана, Республика Казахстан

³Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан

⁴Восточно-Казахстанский университет имени С. Аманжолова,
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан

e-mail: gulnaz_uka@mail.ru

Феномен одиночества в эпоху искусственного интеллекта: психологические эффекты и философские последствия

Аннотация

В статье рассматривается феномен одиночества в условиях расширяющегося использования искусственного интеллекта в повседневной коммуникации студентов. Актуальность исследования обусловлена тем, что AI-опосредованное общение все чаще воспринимается не только как технологический сервис, но и как форма эмоциональной поддержки, способная влиять на субъективное переживание социальной изоляции. Цель исследования заключалась в выявлении психологических эффектов AI-опосредованного общения и определении его философских последствий в контексте переживания одиночества студентами. Исследование было выполнено в логике межвузовского квазиэксперимента с участием 103 студентов 3 курса, обучающихся по направлению «Психология», на базе Astana International University и Восточно-Казахстанского университета имени С. Аманжолова. В экспериментальных группах было организовано систематическое взаимодействие с генеративным чат-ботом в течение одного семестра, тогда как контрольные группы обучались в стандартном режиме без аналогичного вмешательства. Для сбора данных использовались шкала UCLA Loneliness Scale и письменные рефлексии участников. Результаты показали, что в экспериментальных группах наблюдалось статистически значимое снижение уровня субъективного одиночества, тогда как в контрольных группах изменения были незначительными. Качественный анализ выявил три устойчивые смысловые линии: восприятие AI как эмоционально безопасного собеседника, удобство и доступность цифрового общения, а также признание ограниченности AI-коммуникации как замены человеческой близости. Сделан вывод о том, что AI-опосредованное общение может выполнять компенсаторную функцию и временно снижать остроту одиночества, однако не воспроизводит подлинную взаимность и не устраняет потребность в реальном межличностном присутствии. Практическая значимость исследования связана с возможностью использования AI как вспомогательного инструмента рефлексии и эмоциональной разгрузки в вузовской среде.

Ключевые слова: одиночество; искусственный интеллект; AI-опосредованное общение; студенты; эмоциональная поддержка

Г.У. Турарова^{1*}, С.К. Тураров², Г.М. Берекбусунова³, К.Б. Байтемирова⁴

¹Astana International University, Астана қ., Қазақстан Республикасы

²С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті,
Астана қ., Қазақстан Республикасы

³Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы

⁴С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,
Өскемен қ., Қазақстан Республикасы

*e-mail: gulnaz_uka@mail.ru

Жасанды интеллект дәуіріндегі жалғыздық феномені: психологиялық әсерлері мен философиялық салдарлары

Аңдатпа

Мақалада студенттердің күнделікті коммуникациясында жасанды интеллектіні қолдану кеңейген жағдайдағы жалғыздық феномені қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі AI-делдалды қарым-қатынастың барған сайын тек технологиялық сервис ретінде ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік оқшаулануды субъективті бастан кешіруге әсер ете алатын эмоционалдық қолдау түрі ретінде қабылдануымен байланысты. Зерттеудің мақсаты – AI-делдалды қарым-қатынастың психологиялық әсерлерін айқындау және студенттердің жалғыздықты сезінуі контекстіндегі оның философиялық салдарын анықтау. Зерттеу Astana International University мен С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің «Психология» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын 3-курс студенттері арасындағы 103 білім алушының қатысуымен жоғары оқу орындарыаралық квазиэксперимент логикасында жүргізілді. Эксперименттік топтарда бір семестр бойы генеративті чат-ботпен жүйелі өзара әрекет ұйымдастырылды, ал бақылау топтары осындай араласусыз стандартты режимде оқыды. Деректерді жинау үшін UCLA Loneliness Scale шкаласы және қатысушылардың жазбаша рефлексиялары пайдаланылды. Нәтижелер эксперименттік топтарда субъективті жалғыздық деңгейінің статистикалық тұрғыдан мәнді төмендегенін, ал бақылау топтарындағы өзгерістердің мардымсыз болғанын көрсетті. Сапалық талдау үш тұрақты мағыналық желіні анықтады: AI-ды эмоционалдық тұрғыдан қауіпсіз сұхбаттасушы ретінде қабылдау, цифрлық қарым-қатынастың ыңғайлылығы мен қолжетімділігі, сондай-ақ AI-коммуникацияның адамаралық жақындықты толық алмастыра алмайтынын мойындау. AI-делдалды қарым-қатынас компенсаторлық функция атқарып, жалғыздықтың өткірлігін уақытша төмендете алатыны, алайда шынайы өзаралықты қайта өндіре алмайтыны және нақты тұлғааралық қатысуға деген қажеттілікті жоя алмайтыны туралы қорытынды жасалды. Зерттеудің практикалық маңыздылығы жоғары оқу орны ортасында AI-ды рефлексия мен эмоциялық жеңілдеудің қосымша құралы ретінде пайдалану мүмкіндігімен байланысты.

Түйін сөздер: жалғыздық; жасанды интеллект; AI-делдалды қарым-қатынас; студенттер; эмоционалдық қолдау

G.U. Turarova^{1*}, S.K. Turarov², G.M. Berekbusunova³, K.B. Baitemirova⁴

¹Astana International University, Astana, Republic of Kazakhstan

² S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, Republic of Kazakhstan

³ Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan

⁴ S. Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Republic of Kazakhstan

*e-mail: gulnaz_uka@mail.ru

The phenomenon of loneliness in the age of artificial intelligence: psychological effects and philosophical implications

Abstract

The article examines the phenomenon of loneliness in the context of the expanding use of artificial intelligence in students' everyday communication. The relevance of the study stems from the fact that AI-mediated communication is increasingly perceived not only as a technological service, but also as a form of emotional support capable of influencing the subjective experience of social isolation. The aim of the study was to identify the psychological effects of AI-mediated communication and determine its philosophical implications in the context of students' experience of loneliness. The study was conducted within the framework of an interuniversity quasi-experiment involving 103 third-year students majoring in Psychology at Astana International University and S. Amanzholov East Kazakhstan University. In the experimental groups, systematic interaction with a generative chatbot was organized over the course of one semester, whereas the control groups studied in the standard mode without a comparable intervention. Data were collected using the UCLA Loneliness Scale and participants' written reflections. The results showed a statistically significant decrease in the level of subjective loneliness in the experimental groups, whereas changes in the control groups were insignificant. Qualitative analysis identified three stable thematic lines: the perception of AI as an emotionally safe interlocutor, the convenience and accessibility of digital communication, and the recognition of the limitations of AI communication as a substitute for human closeness. It is concluded that AI-mediated communication can perform a compensatory function and temporarily reduce the intensity of loneliness; however, it does not reproduce genuine reciprocity and does not eliminate the need for real interpersonal presence. The practical significance of the study lies in the possibility of using AI as an auxiliary tool for reflection and emotional relief in the university environment.

Keywords: loneliness; artificial intelligence; AI-mediated communication; students; emotional support

Введение В условиях цифровизации и широкого распространения генеративных чат-ботов одиночество все чаще переживается не только как дефицит межличностных связей, но и как состояние, частично компенсируемое AI-опосредованным общением. Современные исследования показывают, что взаимодействие с социальными и терапевтически ориентированными чат-ботами может сопровождаться краткосрочным снижением субъективного одиночества у молодежи и студентов. Одновременно другие работы фиксируют и обратную тенденцию: к чат-ботам чаще обращаются пользователи с более высоким уровнем одиночества, используя их как безопасный канал самораскрытия и эмоциональной разгрузки. Параллельно усиливается философская и этическая дискуссия о том, может ли алгоритмически смоделированная эмпатия рассматриваться как подлинная форма участия, или же она создает лишь эффект близости, не заменяющий человеческой взаимности. Кроме того, профессиональные ассоциации подчеркивают, что доказательная база безопасности и устойчивой эффективности подобных инструментов пока остается ограниченной. При этом в существующей литературе сохраняется заметный исследовательский разрыв: *психологические эффекты AI-общения обычно изучаются отдельно от его философских последствий*. Количественные работы, как

правило, сосредоточены на динамике одиночества, тревожности или настроения, тогда как философские и этико-критические исследования анализируют проблемы подлинности, взаимности и псевдоэмпатии преимущественно вне эмпирического дизайна. В результате недостаточно исследований, которые в единой логике сочетали бы экспериментальную проверку изменений уровня одиночества и интерпретацию того, как взаимодействие с искусственным интеллектом трансформирует представления студентов о близости, присутствии и человеческом общении. Это противоречие и определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования — выявить психологические эффекты AI-опосредованного общения и определить его философские последствия в контексте переживания одиночества студентами.

Задачи исследования: Определить динамику субъективного одиночества у студентов экспериментальных и контрольных групп в течение одного семестра; Выявить особенности восприятия студентами AI-общения как формы эмоциональной поддержки, самораскрытия и коммуникативной близости; Интерпретировать полученные результаты с позиции философских категорий подлинности, взаимности и присутствия Другого.

Обзор литературы Феномен одиночества в студенческой среде сегодня рассматривается не как частная эмоциональная трудность, а как следствие изменений в структуре социальных связей и цифровой коммуникации. В высшей школе это проявляется особенно отчетливо: цифровые технологии расширяют доступ к взаимодействию, но не гарантируют углубления межличностной близости. Показательно, что замещение человеческого контакта AI-инструментами в университете связывается не только с вопросами эффективности, но и с риском усиления одиночества, снижения чувства принадлежности и ослабления студенческой вовлеченности [1]. Казахские исследования также подтверждают значимость проблемы психического благополучия студентов и их цифровых взаимодействий, однако связь между одиночеством и AI-опосредованным общением в отечественном контексте пока изучена ограниченно [2, 3].

Рост интереса к искусственному интеллекту как к «собеседнику» объясняется тем, что чат-боты отвечают на ряд базовых коммуникативных ожиданий: они доступны, не осуждают, позволяют контролировать дистанцию и облегчают самораскрытие. Исследования показывают, что эмоциональная поддержка со стороны чат-бота воспринимается не как сугубо техническая функция, а как коммуникативное действие, зависящее от степени отзывчивости и моделируемого участия [4]. Работы, посвященные отношениям человека с социальными чат-ботами, показывают, что пользователи сравнительно быстро формируют квазидружеские паттерны взаимодействия, основанные на новизне, ощущении принятия и безоценочности [5, 6]. При этом чем сильнее система воспринимается как психологически «присутствующая», тем выше вероятность её использования как компенсатора одиночества [7, 8].

Вместе с тем современные исследования демонстрируют двойственный эффект AI-общения. С одной стороны, чат-боты действительно могут временно снижать субъективное одиночество и восприниматься как источник эмоциональной поддержки, особенно у молодых пользователей и студентов [9-12]. С другой стороны, снижение интенсивности одиночества не означает его преодоления как экзистенциального и межличностного состояния. Напротив, более высокий уровень одиночества и меньшая воспринимаемая социальная поддержка могут повышать вероятность обращения к чат-ботам в ситуациях плохого настроения, самораскрытия и социальной изоляции [13]. Это позволяет рассматривать AI не столько как замену человеческой связи, сколько как удобный компенсатор её дефицита.

Именно здесь психологическая проблематика переходит в философскую. В современной литературе ставится вопрос о том, может ли генеративный чат-бот воспроизводить свойства подлинной человеческой связи. Анализ показывает, что гладкость диалога, персонализация и отзывчивость ещё не создают взаимности, моральной ответственности, общей истории и взаимного преобразования участников общения [14]. Сходную позицию занимает и К.

Malfacini, подчёркивая, что companion AI меняет не только пользовательский комфорт, но и сами нормы понимания близости, дружбы и эмоционального отклика [15]. Следовательно, существующая литература развивается в двух параллельных направлениях: одно фиксирует психологические эффекты AI-общения, другое обсуждает его философские и этические последствия. Между тем по-прежнему недостаточно исследований, особенно в студенческой и постсоветской выборке, которые рассматривали бы AI-опосредованную коммуникацию одновременно как фактор изменения субъективного одиночества и как источник переосмысления подлинности общения. Именно этот исследовательский пробел и обосновывает настоящее исследование.

Материалы и методы *Дизайн исследования* Исследование выполнено в логике межвузовского квазиэкспериментального исследования с до- и посттестовым измерением. Дизайн включал экспериментальные и контрольные группы, сформированные внутри каждой университетской площадки. Эксперимент продолжался один семестр 2025–2026 учебного года. В экспериментальных группах студенты систематически взаимодействовали с AI-чатботом в рамках заданного коммуникативного режима, тогда как контрольные группы не включались в аналогичную практику. Такой дизайн позволил оценить влияние AI-опосредованного общения на переживание одиночества и выявить различия между группами по итогам вмешательства. Распределение студентов по экспериментальным и контрольным группам осуществлялось по уже сформированным академическим группам в рамках квазиэкспериментального дизайна. Индивидуальная случайная рандомизация не проводилась, поскольку исследование было встроено в реальный образовательный процесс двух университетов. Для снижения риска систематического смещения экспериментальные и контрольные группы были выделены внутри каждой университетской площадки. Все участники обучались на 3 курсе по направлению «Психология». Группы были сопоставимы по курсу обучения, направлению подготовки, возрастному диапазону и гендерной структуре. Дополнительно до начала вмешательства была проверена сопоставимость экспериментальной и контрольной групп по исходному уровню субъективного одиночества; статистически значимых различий по шкале UCLA Loneliness Scale выявлено не было.

Для количественной оценки субъективного одиночества использовалась полная версия UCLA Loneliness Scale, Version 3, разработанная D. W. Russell [16]. Шкала включает 20 утверждений, направленных на измерение субъективного переживания одиночества и социальной изоляции. Ответы фиксировались по четырехбалльной шкале частотности; более высокий суммарный балл отражал более выраженное переживание одиночества. В настоящем исследовании шкала использовалась как исследовательский самоотчетный инструмент, а не как клиническая диагностическая методика. Опрос проводился на русском языке, поскольку он являлся рабочим языком инструктажа и письменного анкетирования участников. Для проверки применимости инструмента в данной выборке была рассчитана внутренняя согласованность шкалы; значение Cronbach's α составило 0,84, что свидетельствует о приемлемой надежности для задач настоящего исследования. При интерпретации результатов учитывалось, что в рамках данной работы не проводилась новая национальная стандартизация шкалы, поэтому выводы относятся к сравнительной динамике показателей в экспериментальной и контрольной группах, а не к клинической диагностике одиночества.

В качестве генеративного чат-бота использовался ChatGPT. Взаимодействие осуществлялось в индивидуальном письменном формате и было организовано не как психотерапевтическая консультация, а как управляемая цифровая рефлексия. Перед началом вмешательства участники экспериментальных групп получили единую инструкцию, в которой подчеркивалось, что AI не является другом, психологом, терапевтом или заменой человеческой поддержки. Студентам разъяснялось, что чат-бот используется только как вспомогательный инструмент письменного осмысления эмоционального состояния, переживания одиночества, учебного напряжения и трудностей повседневного общения. Для стандартизации вмешатель-

ства участники работали с едиными тематическими блоками: текущее эмоциональное состояние; переживание одиночества или социальной дистанции; трудности учебной и межличностной коммуникации; способы самоподдержки и эмоциональной саморегуляции. Содержание взаимодействия контролировалось не через вмешательство исследователя в личный диалог, а через заранее заданный протокол: единые темы, типовые стимулы, одинаковую структуру сессии, фиксацию регулярности участия и наличие итоговой письменной рефлексии. Студентам было запрещено использовать чат-бот для выполнения учебных заданий, поиска информации, получения академических ответов или психологического консультирования. Также участникам рекомендовалось не раскрывать интимные, травматические или идентифицирующие персональные сведения.

Участие в исследовании было добровольным. Все студенты были заранее проинформированы о цели исследования, исследовательском характере AI-взаимодействия, праве отказаться от участия на любом этапе без негативных последствий, а также об анонимном и обобщенном использовании полученных данных. Поскольку тема исследования связана с одиночеством и эмоциональным состоянием студентов, особое внимание уделялось психологической безопасности участников. В инструкции подчеркивалось, что взаимодействие с чат-ботом не является психотерапией, психологической консультацией или заменой обращения к специалисту. Участники не были обязаны раскрывать травматический опыт, интимные обстоятельства или сведения, способные вызвать эмоциональный дискомфорт. При появлении выраженного напряжения, ухудшения самочувствия или потребности в личной поддержке студентам рекомендовалось прекратить участие в сессии и обратиться к куратору, преподавателю или психологической службе университета. Все письменные рефлексии анализировались в обезличенном виде; персональные данные не включались в публикацию.

Участники исследования В исследовании приняли участие 103 студента 3 курса, в гендерной структуре выборки преобладали девушки — 70 человек (68,0%), доля юношей составила 33 человека (32,0%). Экспериментальная группа включала 49 студентов, контрольная — 54.

Таблица 1. Демографическая характеристика участников исследования

Показатель	Astana International University, ЭГ (n = 23)	Astana International University, КГ (n = 25)	ВКУ им. С. Аманжолова, ЭГ (n = 26)	ВКУ им. С. Аманжолова, КГ (n = 29)	Итого (N = 103)
Средний возраст, лет	20,5	21,0	21,5	20,0	20,7
Возрастной диапазон	20–24	20–23	20–23	20–23	20–24
Девушки, n (%)	16 (69,6%)	17 (68,0%)	18 (69,2%)	19 (65,5%)	70 (68,0%)
Юноши, n (%)	7 (30,4%)	8 (32,0%)	8 (30,8%)	10 (34,5%)	33 (32,0%)
Направление подготовки	Психология	Психология	Психология	Психология	Психология
Курс	3 курс	3 курс	3 курс	3 курс	3 курс

Процедура вмешательства

Экспериментальное воздействие было организовано как систематическое AI-опосредованное общение студентов экспериментальных групп с генеративным чат-ботом в течение одного семестра 2025–2026 учебного года. Вмешательство не носило психотерапевтического или консультативного характера и рассматривалось как протоколизируемая форма письменной цифровой рефлексии, направленная на осмысление переживания одиночества, эмоционального состояния, учебного напряжения и трудностей повседневного общения. Контрольные группы в аналогичную практику не включались и обучались в стандартном

режиме без организованного AI-опосредованного взаимодействия. Перед началом эксперимента все участники экспериментальных групп получили единую инструкцию, в которой разъяснялись цель исследования, правила взаимодействия с чат-ботом и границы его использования. Особо подчеркивалось, что AI не является «другом», «психологом» или «терапевтом», а используется исключительно как инструмент управляемой рефлексии. Участники могли прекратить участие на любом этапе без негативных последствий и не были обязаны раскрывать интимные либо травматические сведения. На стартовом этапе проводилось предтестовое измерение уровня субъективного одиночества. Процедура вмешательства строилась на принципах регулярности, тематической унификации и сопоставимости опыта. Каждая сессия была организована вокруг одного из четырех тематических блоков: текущее эмоциональное состояние; переживание одиночества или социальной дистанции; трудности учебной и межличностной коммуникации; способы самоподдержки и эмоциональной саморегуляции.

Участникам предлагалось не вести полностью свободный диалог, а реагировать на типовые стимулы, например: «Что в последнее время усиливает у меня чувство одиночества?», «В каких ситуациях мне труднее ощущать поддержку?», «Что помогает мне чувствовать себя включенным в общение?», «Чем общение с AI отличается для меня от разговора с человеком?». Такой формат позволял сохранить субъективную спонтанность высказываний, одновременно удерживая единое содержательное ядро вмешательства.

Каждое взаимодействие с чат-ботом строилось по трехэтапной схеме: краткое описание актуального состояния или проблемной ситуации; развернутое обсуждение темы в форме ответа на уточняющие вопросы или свободного продолжения диалога; итоговая письменная рефлексия о том, изменилось ли состояние после общения, снизилось ли внутреннее напряжение, возникло ли ощущение «быть услышанным» или, напротив, усилилось чувство искусственности взаимодействия. Именно завершающий этап обеспечивал материал для последующего качественного анализа и позволял фиксировать не только сам факт участия, но и субъективную оценку эффекта. Для повышения внутренней валидности вмешательство было максимально стандартизировано. Все участники экспериментальных групп работали по единому алгоритму, в одном временном интервале семестра и в рамках одинаковых тематических блоков. Исследователь не вмешивался в содержание ответов и не задавал оценочных интерпретаций, что снижало риск внешнего влияния на высказывания студентов. Одновременно осуществлялся процедурный контроль, включавший фиксацию участия в сессиях, регулярности включения и наличия итоговой рефлексии. В анализ включались только те участники, которые завершили полное до- и посттестовое обследование и выполнили основной объем вмешательства. Принципиально важным было разведение рефлексивного AI-общения и обычного учебного использования искусственного интеллекта. Чат-бот не применялся для выполнения академических заданий, поиска информации или учебной поддержки, что позволяло интерпретировать выявленные эффекты именно как результат организованного рефлексивного взаимодействия. После завершения семестра всем участникам было проведено повторное измерение уровня субъективного одиночества, а у студентов экспериментальных групп дополнительно собраны краткие письменные рефлексии о характере взаимодействия с чат-ботом. Взаимодействие с чат-ботом осуществлялось 2 раза в неделю в течение одного семестра; средняя продолжительность одной сессии составляла 15–20 минут. Минимальным порогом включения в анализ считалось участие не менее чем в 80% предусмотренных сессий.

Таблица 2. Основные параметры экспериментального вмешательства

Параметр	Характеристика
Тип вмешательства	Систематическое AI-опосредованное общение
Продолжительность	Один семестр 2025–2026 учебного года
Участники вмешательства	Студенты экспериментальных групп
Форма взаимодействия	Индивидуальный письменный диалог с генеративным чат-ботом
Цель	Рефлексия эмоционального состояния и переживания одиночества
Тематические блоки	Эмоциональное состояние; одиночество; трудности общения; самоподдержка
Структура сессии	Описание состояния → развернутое обсуждение → итоговая рефлексия
Стандартизация	Единая инструкция, единые тематические стимулы, общий алгоритм выполнения
Контроль выполнения	Фиксация участия, регулярности включения и наличия итоговой рефлексии
Контрольная группа	Без организованного AI-опосредованного общения

Методы сбора данных Сбор данных осуществлялся в два этапа — до начала эксперимента и после его завершения. Для количественной оценки субъективного одиночества использовалась шкала UCLA Loneliness Scale. Более высокие баллы отражали большую выраженность переживания одиночества. Надежность шкалы на данной выборке была приемлемой (Cronbach's $\alpha = 0,84$), что позволяет считать инструмент внутренне согласованным для задач настоящего исследования. Для уточнения характера восприятия AI-опосредованного общения применялись краткие письменные рефлексивные ответы участников экспериментальных групп, фиксировавшие их субъективные впечатления от взаимодействия с чат-ботом. Такое сочетание позволило получить как измеримые показатели динамики одиночества, так и интерпретационные данные о переживании цифровой коммуникативной близости.

Методы анализа данных Количественные данные обрабатывались с использованием методов описательной статистики, парного t-критерия для оценки внутригрупповой динамики и независимого t-критерия для сравнения величины изменений между экспериментальной и контрольной группами. Качественные данные анализировались методом тематического анализа с выделением повторяющихся смысловых категорий, связанных с восприятием эмоциональной поддержки, коммуникативного комфорта, подлинности общения и чувства близости. Интеграция количественных и качественных результатов позволила рассмотреть феномен одиночества в психологическом и философском измерениях. Кодирование качественных данных носило перекрывающийся характер, поэтому один и тот же ответ мог быть отнесен более чем к одной смысловой категории.

Этические аспекты исследования Участие в исследовании было добровольным. Все студенты были заранее проинформированы о цели исследования, исследовательском характере AI-взаимодействия, праве отказаться от участия на любом этапе без негативных последствий, а также об анонимном и обобщенном использовании полученных данных. Поскольку тема исследования связана с одиночеством и эмоциональным состоянием студентов, особое внимание уделялось психологической безопасности участников. В инструкции подчеркивалось, что взаимодействие с чат-ботом не является психотерапией, психологической консультацией или заменой обращения к специалисту. Участники не были обязаны раскрывать травматический опыт, интимные обстоятельства или сведения, способные вызвать эмоциональный дискомфорт. При появлении выраженного напряжения, ухудшения самочувствия или потребности в личной поддержке студентам рекомендовалось прекратить участие в сессии и обратиться к куратору, преподавателю или психологической службе университета. Все письменные рефлексии анализировались в обезличенном виде; персональные данные не включались в публикацию.

Результаты *Сопоставимость групп на исходном этапе* До начала эксперимента совокупные экспериментальная и контрольная группы не различались статистически значимо

по уровню субъективного одиночества. Средние значения по шкале UCLA Loneliness Scale составили $47,1 \pm 8,4$ и $45,9 \pm 8,9$ балла соответственно; различия были незначимыми ($t = 0,69$; $p = 0,492$). Полученный результат позволяет считать группы исходно сопоставимыми и использовать их для дальнейшего сравнительного анализа.

Таблица 3. Сопоставимость экспериментальной и контрольной групп на исходном этапе

Показатель	Экспериментальная группа ($n = 49$)	Контрольная группа ($n = 54$)	t	p
UCLA Loneliness Scale, $M \pm SD$	$47,1 \pm 8,4$	$45,9 \pm 8,9$	0,69	0,492

Динамика показателей субъективного одиночества После завершения эксперимента в экспериментальных группах была зафиксирована отчетливая положительная динамика, тогда как в контрольных группах изменения носили минимальный и статистически незначимый характер. Этот паттерн проявился на обеих университетских площадках, что указывает на устойчивость выявленного эффекта и снижает вероятность его объяснения локальными особенностями отдельного вуза.

В Astana International University средний показатель субъективного одиночества в экспериментальной группе снизился с $46,8 \pm 8,7$ до $40,9 \pm 8,1$ балла ($t = 3,41$; $p = 0,002$). В контрольной группе того же университета изменения были значительно слабее и не достигали статистической значимости: показатель изменился с $45,7 \pm 9,1$ до $44,6 \pm 8,8$ балла ($t = 1,07$; $p = 0,296$). Это позволяет предположить, что зафиксированный сдвиг связан не просто с течением времени или естественной адаптацией студентов в течение семестра, а именно с воздействием организованного AI-опосредованного общения.

Аналогичная картина была получена и в ВКУ им. С. Аманжолова. В экспериментальной группе уровень одиночества снизился с $47,4 \pm 8,3$ до $41,6 \pm 7,6$ балла ($t = 3,88$; $p < 0,001$), тогда как в контрольной группе изменения вновь оказались статистически незначимыми: с $46,1 \pm 8,9$ до $45,3 \pm 8,5$ балла ($t = 0,84$; $p = 0,408$). Повторяемость этого результата на второй площадке усиливает аргумент в пользу того, что вмешательство имело направленный эффект, а не отражало случайное колебание показателей.

На уровне совокупной выборки различия между группами стали еще более очевидными. В экспериментальной группе среднее значение по шкале UCLA снизилось с $47,1 \pm 8,4$ до $41,3 \pm 7,8$ балла ($t = 5,12$; $p < 0,001$), тогда как в контрольной — лишь с $45,9 \pm 8,9$ до $45,0 \pm 8,6$ балла ($t = 1,18$; $p = 0,244$). При сравнении величины изменений было установлено, что снижение субъективного одиночества в экспериментальной группе оказалось существенно более выраженным, чем в контрольной ($\Delta M = -5,8$ против $-0,9$; $t = 2,94$; $p = 0,004$).

Таким образом, количественные данные свидетельствуют о том, что систематическое AI-опосредованное общение сопровождалось уменьшением выраженности субъективного одиночества у студентов экспериментальных групп. При этом сам характер изменений позволяет говорить не о полном устранении переживания одиночества, а о снижении его интенсивности в условиях регулярной цифровой рефлексии.

Таблица 4. Динамика показателей субъективного одиночества в экспериментальных и контрольных группах

Группа	n	До эксперимента $M \pm SD$	После эксперимента $M \pm SD$	t	p
AIU, ЭГ	23	$46,8 \pm 8,7$	$40,9 \pm 8,1$	3,41	0,002
AIU, КГ	25	$45,7 \pm 9,1$	$44,6 \pm 8,8$	1,07	0,296
ВКУ, ЭГ	26	$47,4 \pm 8,3$	$41,6 \pm 7,6$	3,88	<0,001
ВКУ, КГ	29	$46,1 \pm 8,9$	$45,3 \pm 8,5$	0,84	0,408
Итого ЭГ	49	$47,1 \pm 8,4$	$41,3 \pm 7,8$	5,12	<0,001

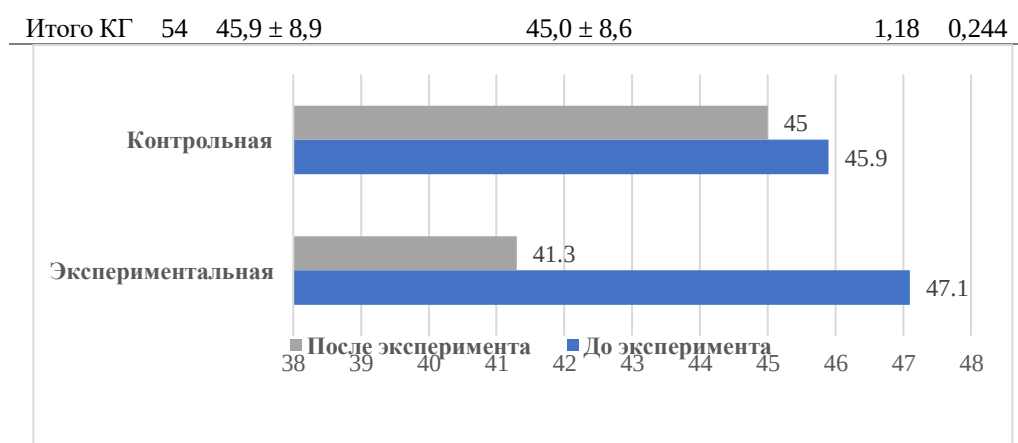


Рисунок 1. Динамика среднего уровня субъективного одиночества в экспериментальной и контрольной группах до и после вмешательства

В экспериментальной группе после завершения вмешательства наблюдалось отчетливое снижение среднего уровня субъективного одиночества, тогда как в контрольной группе изменения были минимальными.

Качественные результаты Качественный анализ кратких письменных рефлексий участников экспериментальных групп показал, что восприятие AI-опосредованного общения не было однозначным, а формировалось вокруг трех устойчивых смысловых линий. При этом все они указывали не только на психологическую полезность чат-бота, но и на осознание ограниченности такого взаимодействия. Первая смысловая линия была связана с восприятием AI-чатбота как эмоционально безопасного собеседника. Более половины участников отмечали, что в общении с системой им легче выражать внутренние переживания, поскольку такой формат не вызывает страха осуждения, неловкости или негативной оценки. В этом случае чат-бот воспринимался не как равноправный партнер, а как комфортный канал проговаривания эмоционального состояния.

Вторая линия отражала удобство и доступность взаимодействия. Участники подчеркивали, что AI всегда доступен, не требует согласования времени, не демонстрирует раздражения и позволяет вести диалог в индивидуальном темпе. Для части студентов именно эта управляемость общения делала его психологически привлекательным, особенно в периоды напряжения, усталости или ощущения социальной дистанции.

Наиболее значимой оказалась третья линия — различие между облегчением состояния и подлинностью общения. Несмотря на позитивные оценки удобства и эмоционального комфорта, большинство студентов указывали, что взаимодействие с чат-ботом может лишь временно облегчать внутреннее состояние, но не создает ощущения настоящей взаимности. Иначе говоря, участники воспринимали AI не как носителя человеческого присутствия, а как форму симулированной поддержки, полезной на эмоциональном уровне, но ограниченной в экзистенциальном и коммуникативном смысле. Качественные данные анализировались методом тематического анализа. Первичное кодирование выполнялось двумя исследователями независимо друг от друга с последующим сопоставлением кодов и обсуждением расхождений до достижения согласованной версии интерпретации. На следующем этапе близкие по смыслу коды были объединены в укрупнённые категории, на основе которых формировались итоговые темы. Для повышения аналитической надёжности массив данных повторно перечитывался на завершающем этапе с целью проверки устойчивости выделенных тем и их соответствия исходным высказываниям участников.

Таблица 5. Основные смысловые линии в письменных рефлексиях участников экспериментальных групп

Смысловая линия	п	%
AI-чатбот как эмоционально безопасный собеседник	29	59,2
Удобство, доступность и отсутствие осуждения	24	49,0
Облегчение состояния без замены человеческой близости	31	63,3

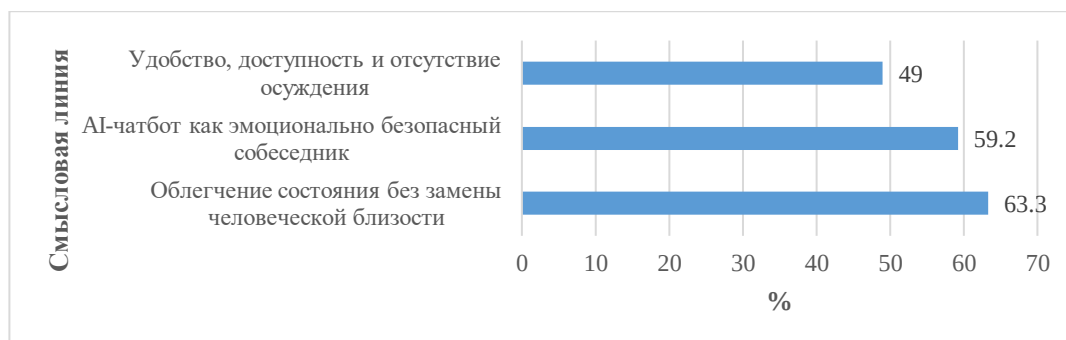


Рисунок 2. Частота основных смысловых линий в письменных рефлексиях участников экспериментальных групп

В письменных рефлексиях участников экспериментальных групп наиболее часто встречались темы ограниченной компенсаторной функции AI-общения, эмоциональной безопасности взаимодействия и его коммуникативного удобства.

Таким образом, качественные данные показывают, что AI-опосредованное общение воспринималось студентами как психологически комфортный и доступный формат самораскрытия, однако не рассматривалось ими как полноценная замена человеческой близости. Это позволяет говорить не только о психологическом, но и о философском измерении выявленного эффекта: участники различали эмоциональное облегчение и подлинность общения, фиксировали отсутствие настоящей взаимности и тем самым косвенно указывали на границу между цифровой поддержкой и присутствием реального Другого. Следовательно, философское последствие AI-коммуникации проявляется в том, что она ослабляет чувство одиночества, но одновременно проблематизирует само понимание близости, участия и человеческой связи. Поскольку тематическое кодирование носило перекрывающийся характер, отдельные рефлексивные ответы могли одновременно отражать несколько смысловых линий.

Обсуждение Полученные результаты показывают, что систематическое AI-опосредованное общение действительно может сопровождаться снижением субъективного одиночества у студентов, однако этот эффект следует интерпретировать как ограниченный и компенсаторный, а не как полноценное преодоление дефицита межличностной близости. В этом отношении наши данные согласуются с исследованиями Kim et al. (2025) и Wang et al. (2025), где использование социальных и СВТ-ориентированных чат-ботов также сопровождалось уменьшением одиночества у университетских студентов. Близкую логику демонстрирует и работа De Freitas et al. (2025), показавшая, что AI-companions способны ослаблять чувство одиночества, особенно когда пользователь переживает эффект «быть услышанным». Таким образом, количественные результаты настоящего исследования вписываются в нарастающий корпус данных о краткосрочном психологическом потенциале AI-коммуникации. Вместе с тем качественные данные нашего исследования позволяют уточнить характер этого эффекта. Эмоциональный комфорт, доступность и отсутствие осуждения действительно делали чат-бот удобным каналом самораскрытия, однако студенты не воспринимали его как источник подлинной взаимности. Это особенно важно, поскольку именно здесь психологический эффект переходит в философское измерение. В этом смысле наши результаты согласуются с

позицией Smith et al. (2025), согласно которой генеративные чат-боты могут имитировать отзывчивость и участие, но не воспроизводят ключевых свойств человеческой связи — взаимности, моральной ответственности и общей истории отношений. Сходный вывод содержится и в работе Malfacini (2025): companion AI способен приносить эмоциональную пользу, но одновременно меняет само понимание близости, нормализуя управляемую и асимметричную форму общения. Следовательно, в нашем исследовании AI выступает не как эквивалент человеческого присутствия, а как форма симулированной поддержки, полезной на эмоциональном уровне, но ограниченной в экзистенциальном и коммуникативном смысле.

Полученные выводы значимы и для высшей школы. В этом аспекте наши результаты перекликаются с аргументацией Crawford et al. (2024): если AI начинает использоваться не как дополнительный ресурс, а как замена живому взаимодействию, это может усиливать социальную дистанцию, ослаблять чувство принадлежности и в долгосрочной перспективе негативно сказываться на студенческом благополучии. Поэтому практическая ценность AI-коммуникации заключается скорее в ее использовании как вспомогательного инструмента эмоциональной разгрузки, саморефлексии и первичной психологической поддержки, но не как альтернативы реальным межличностным отношениям. Иными словами, AI может временно уменьшать субъективную остроту одиночества, но не устраняет потребность человека в присутствии другого, взаимности и подлинной связи.

Ограничения исследования Настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. Выборка была относительно небольшой и включала студентов только двух университетов, что ограничивает возможность прямого обобщения выводов на всю студенческую популяцию. Исследование имело квазиэкспериментальный дизайн: распределение участников осуществлялось по уже сформированным академическим группам, без индивидуальной случайной рандомизации. Кроме того, использовались преимущественно самоотчетные данные, поэтому нельзя полностью исключить влияние субъективности ответов и социальной желательности. Эффект AI-опосредованного общения оценивался сразу после завершения семестрового вмешательства; отсроченный замер не проводился, поэтому устойчивость выявленных изменений в долгосрочной перспективе остается открытым вопросом. Также следует учитывать, что в рамках данной работы не проводилась новая национальная стандартизация UCLA Loneliness Scale, а письменные рефлексии участников экспериментальных групп носили авторский исследовательский характер. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, включением отсроченных измерений, более строгим контролем внешнего использования AI-инструментов и сравнением разных типов генеративных чат-ботов.

Заключение Проведенное исследование показало, что AI-опосредованное общение действительно способно снижать остроту субъективного одиночества у студентов, однако его влияние не следует трактовать как эквивалент полноценной межличностной связи. Выявленный эффект носит прежде всего компенсаторный характер: искусственный интеллект создает доступное, неосуждающее и психологически комфортное пространство для самораскрытия, за счет чего временно ослабляет чувство изоляции. Вместе с тем полученные данные свидетельствуют о том, что такая форма взаимодействия не устраняет потребность в подлинной взаимности, эмоциональной вовлеченности и человеческом присутствии. В этом состоит главный вывод исследования: в эпоху искусственного интеллекта одиночество не исчезает, а частично трансформируется, переходя из сферы дефицита общения в сферу переосмысления самой природы близости. Следовательно, AI может рассматриваться как вспомогательный ресурс психологической поддержки, но не как полноценная альтернатива человеческим отношениям. Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты позволяют рассматривать использование AI-чатботов в вузовской среде как дополнительный инструмент эмоциональной разгрузки и рефлексии, требующий при этом осторожного и этически выверенного применения.

Список использованной литературы

1. Crawford J., Allen K.-A., Pani B., Cowling M. When artificial intelligence substitutes humans in higher education: The cost of loneliness, student success, and retention // *Studies in Higher Education*. – 2024. – Vol. 49, №5. – P. 883–897. DOI: 10.1080/03075079.2024.2326956
2. Abdigapbarova U., Arzymbetova S., Imankulova M., Zhiyenbayeva N., Tapalova O. Monitoring virtual interactions of teachers and students in social networks // *Heliyon*. – 2024. – Vol. 10, №19. – Article e37559. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e37559
3. Konstantinov V., Berdenova S., Satkangulova G., Reznik A., Isralowitz R. COVID-19 impact on Kazakhstan university student fear, mental health, and substance use // *International Journal of Mental Health and Addiction*. – 2022. – Vol. 20, №2. – P. 888–894. DOI: 10.1007/s11469-020-00412-y
4. Meng J., Dai Y. Emotional support from AI chatbots: Should a supportive partner self-disclose or not? // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – 2021. – Vol. 26, №4. – P. 207–222. DOI: 10.1093/jcmc/zmab005
5. Croes E.A.J., Antheunis M.L. Can we be friends with Mitsuku? A longitudinal study on the process of relationship formation between humans and a social chatbot // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 2021. – Vol. 38, №1. – P. 279–300. DOI: 10.1177/0265407520959463
6. Skjuve M., Følstad A., Fostervold K.I., Brandtzaeg P.B. My Chatbot Companion: A study of human-chatbot relationships // *International Journal of Human-Computer Studies*. – 2021. – Vol. 149. – Article 102601. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2021.102601
7. Brandtzaeg P.B., Skjuve M., Følstad A. My AI Friend: How users of a social chatbot understand their human-AI friendship // *Human Communication Research*. – 2022. – Vol. 48, №3. – P. 404–429. DOI: 10.1093/hcr/hqac008
8. Merrill K., Kim J., Collins C. AI companions for lonely individuals and the role of social presence // *Communication Research Reports*. – 2022. – Vol. 39, №2. – P. 93–103. DOI: 10.1080/08824096.2022.2045929
9. Maples B., Cerit M., Vishwanath A., Pea R.D. Loneliness and suicide mitigation for students using GPT3-enabled chatbots // *npj Mental Health Research*. – 2024. – Vol. 3, №1. – Article 4. DOI: 10.1038/s44184-023-00047-6
10. Kim M., Lee S., Kim S., Heo J.-I., Lee S., Shin Y.-B., Cho C.-H., Jung D. Therapeutic potential of social chatbots in alleviating loneliness and social anxiety: Quasi-experimental mixed methods study // *Journal of Medical Internet Research*. – 2025. – Vol. 27. – Article e65589. DOI: 10.2196/65589
11. Wang Y., Li X., Zhang Q., Yeung D., Wu Y. Effect of a Cognitive Behavioral Therapy-Based AI Chatbot on Depression and Loneliness in Chinese University Students: Randomized Controlled Trial With Financial Stress Moderation // *JMIR mHealth and uHealth*. – 2025. – Vol. 13. – Article e63806. DOI: 10.2196/63806
12. De Freitas J., Oğuz-Uğuralp Z., Uğuralp A.K., Puntoni S. AI Companions Reduce Loneliness // *Journal of Consumer Research*. – 2025. – Article ucaf040. DOI: 10.1093/jcr/ucaf040
13. Herbener A.B., Damholdt M.F. Are lonely youngsters turning to chatbots for companionship? The relationship between chatbot usage and social connectedness in Danish high-school students // *International Journal of Human-Computer Studies*. – 2025. – Vol. 196. – Article 103409. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2024.103409
14. Smith M.G., Bradbury T.N., Karney B.R. Can Generative AI Chatbots Emulate Human Connection? A Relationship Science Perspective // *Perspectives on Psychological Science*. – 2025. – Vol. 20, №6. – P. 1081–1099. DOI: 10.1177/17456916251351306
15. Malfacini K. The impacts of companion AI on human relationships: Risks, benefits, and design considerations // *AI & Society*. – 2025. – Vol. 40, №7. – P. 5527–5540. DOI: 10.1007/s00146-025-02318-6
16. Russell D.W. UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure // *Journal of Personality Assessment*. – 1996. – Vol. 66, №1. – P. 20–40. DOI: 10.1207/s15327752jpa6601_2

References:

1. Abdigapbarova, U., Arzymbetova, S., Imankulova, M., Zhiyenbayeva, N., & Tapalova, O. (2024). Monitoring virtual interactions of teachers and students in social networks. *Heliyon*, 10(19), e37559. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e37559

2. Brandtzaeg, P. B., Skjuve, M., & Følstad, A. (2022). My AI Friend: How users of a social chatbot understand their human-AI friendship. *Human Communication Research*, 48(3), 404–429. DOI: 10.1093/hcr/hqac008
3. Crawford, J., Allen, K.-A., Pani, B., & Cowling, M. (2024). When artificial intelligence substitutes humans in higher education: The cost of loneliness, student success, and retention. *Studies in Higher Education*, 49(5), 883–897. DOI: 10.1080/03075079.2024.2326956
4. Croes, E. A. J., & Antheunis, M. L. (2021). Can we be friends with Mitsuku? A longitudinal study on the process of relationship formation between humans and a social chatbot. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(1), 279–300. DOI: 10.1177/0265407520959463
5. De Freitas, J., Oğuz-Uğuralp, Z., Uğuralp, A. K., & Puntoni, S. (2025). AI Companions Reduce Loneliness. *Journal of Consumer Research*, ucaf040. DOI: 10.1093/jcr/ucaf040
6. Herbener, A. B., & Damholdt, M. F. (2025). Are lonely youngsters turning to chatbots for companionship? The relationship between chatbot usage and social connectedness in Danish high-school students. *International Journal of Human-Computer Studies*, 196, 103409. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2024.103409
7. Kim, M., Lee, S., Kim, S., Heo, J.-I., Lee, S., Shin, Y.-B., Cho, C.-H., & Jung, D. (2025). Therapeutic potential of social chatbots in alleviating loneliness and social anxiety: Quasi-experimental mixed methods study. *Journal of Medical Internet Research*, 27, e65589. DOI: 10.2196/65589
8. Konstantinov, V., Berdenova, S., Satkangulova, G., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2022). COVID-19 impact on Kazakhstan university student fear, mental health, and substance use. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(2), 888–894. DOI: 10.1007/s11469-020-00412-y
9. Malfacini, K. (2025). The impacts of companion AI on human relationships: Risks, benefits, and design considerations. *AI & Society*, 40(7), 5527–5540. DOI: 10.1007/s00146-025-02318-6
10. Maples, B., Cerit, M., Vishwanath, A., & Pea, R. D. (2024). Loneliness and suicide mitigation for students using GPT3-enabled chatbots. *npj Mental Health Research*, 3(1), 4. DOI: 10.1038/s44184-023-00047-6
11. Meng, J., & Dai, Y. (2021). Emotional support from AI chatbots: Should a supportive partner self-disclose or not? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 26(4), 207–222. DOI: 10.1093/jcmc/zmab005
12. Merrill, K., Kim, J., & Collins, C. (2022). AI companions for lonely individuals and the role of social presence. *Communication Research Reports*, 39(2), 93–103. DOI: 10.1080/08824096.2022.2045929
13. Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20–40. DOI: 10.1207/s15327752jpa6601_2
14. Skjuve, M., Følstad, A., Fostervold, K. I., & Brandtzaeg, P. B. (2021). My Chatbot Companion: A study of human-chatbot relationships. *International Journal of Human-Computer Studies*, 149, 102601. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2021.102601
15. Smith, M. G., Bradbury, T. N., & Karney, B. R. (2025). Can Generative AI Chatbots Emulate Human Connection? A Relationship Science Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 20(6), 1081–1099. DOI: 10.1177/17456916251351306
16. Wang, Y., Li, X., Zhang, Q., Yeung, D., & Wu, Y. (2025). Effect of a Cognitive Behavioral Therapy-Based AI Chatbot on Depression and Loneliness in Chinese University Students: Randomized Controlled Trial With Financial Stress Moderation. *JMIR mHealth and uHealth*, 13, e63806. DOI: 10.2196/63806

Авторлар туралы мәліметтер:

Турарова Г.У. – хат-хабар авторы, PhD, Astana International University, Астана қ., Қазақстан. E-mail: gulnaz_uka@mail.ru

Тураров С.К. – С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана қ., Қазақстан. E-mail: sai_kz@bk.ru

Берекбусунова Г.М. – PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: gulzhan.maulsharif@gmail.com

Байтемирова К.Б. – педагогика және психология магистрі, С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен қ., Қазақстан. E-mail: karakat79@mail.ru

Сведения об авторах:

Турарова Г.У. – автор для корреспонденции, PhD, Astana International University, г. Астана, Казахстан. E-mail: gulnaz_uka@mail.ru

Тураров С.К. – Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина, г. Астана, Казахстан. E-mail: sai_kz@bk.ru

Берекбусунова Г.М. – PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: gulzhan.maulsharif@gmail.com

Байтемирова К.Б. – магистр педагогики и психологии, Восточно-Казахстанский университет имени С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан. E-mail: karakat79@mail.ru

Information about the Authors:

G.U. Turarova – Corresponding Author, PhD, Astana International University, Astana, Kazakhstan. E-mail: gulnaz_uka@mail.ru

S.K. Turarov – S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, Kazakhstan. E-mail: sai_kz@bk.ru

G.M. Berekbusunova – PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gulzhan.maulsharif@gmail.com

K.B. Baitemirova – Master of Pedagogy and Psychology, S. Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. E-mail: karakat79@mail.ru

MRSTI: 15.41.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.027>

Zhunussova A.T.^{1*} , Aubakirova Zh.K.¹ 

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

*e-mail: zhunussovaagerim90@gmail.com

Student-athletes' well-being: the role of willingness to share knowledge, openness to experience, and perceptions of coaching effectiveness

Abstract

Student-athletes simultaneously face stressors in sport and education, which poses a risk to their psychological well-being. Previous work has shown that variables such as knowledge sharing and openness to experience are positively correlated with subjective well-being. The present cross-sectional study investigated how student-athletes' openness to experience and participation in knowledge sharing affect their well-being, and whether respondents' perceived coaching effectiveness may influence this relationship. To test the proposed statistical model, an online self-diagnostic survey was conducted among 412 student-athletes from nine cities in Kazakhstan. Regression analysis confirmed: (1) openness to experience positively influences self-diagnosed knowledge sharing activity with peers ($p < 0.05$); (2) openness to experience is associated with higher subjective well-being score of student-athletes ($p < 0.05$); (3) knowledge sharing predicts well-being ($p < 0.05$); (4) knowledge sharing mediates the relationship between openness to experience and well-being ($p < 0.05$); (5) subjective coaching effectiveness does not moderate the relationship between openness to experience and knowledge sharing ($p > 0.05$). For the Eurasian population, the study is unique. The results emphasize the need for universities to encourage knowledge sharing among students involved in professional sport. However, the external factor of coach quality apparently cannot convert young athletes' willingness to learn new things into their willingness to share knowledge. Subsequent replications of the study are particularly promising when extending the model with additional personality traits of the participants.

Key words: mediation analysis, moderation analysis, professional sport, psychometrics, psychological well-being.

Жунусова А.Т.^{1*}, Аубакирова Ж.К.¹

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

*e-mail: zhunussovaagerim90@gmail.com

Білім алушы-спортшылардың әл-ауқаты: білім алмасуға дайындықтың, тәжірибеге ашықтықтың және жаттықтырушылық жұмыстың тиімділігін қабылдаудың рөлі

Аңдатпа

Білім алушы-спортшылар бір уақытта спортта және білім беруде стресстерге тап болады, бұл олардың психологиялық әл-ауқатына қауіп төндіреді. Алдыңғы жұмыстар білім алмасу және тәжірибеге ашықтық сияқты айнымалылар субъективті әл-ауқатпен оң байланысты екенін көрсетті. Осы кросс-секциялық зерттеу білім алушы-спортшылардың тәжірибеге ашықтығы және олардың білім алмасуға қатысуы олардың әл-ауқатына қалай әсер ететінін және респонденттер бағалайтын жаттықтырушылық жұмыстың тиімділігіне осы байланысқа әсер ете алатынын зерттеді. Ұсынылған статистикалық модельді тексеру үшін Қазақстанның тоғыз қаласынан 412 білім алушы-спортшы арасында онлайн өзін-өзі диагностикалау жүргізілді. Регрессиялық талдау мынаны растады: (1) тәжірибеге ашықтық өзін-өзі диагностикалайтын құрдастарымен білім алмасу белсенділігіне оң әсер етеді ($p < 0,05$); (2) тәжірибеге ашықтық білім алушы-спортшылардың субъективті әл-ауқатының жоғары көрсеткішімен байланысты ($p < 0,05$); (3) білім алмасу әл-ауқатты болжайды ($p < 0,05$); (4) білім алмасу тәжірибеге ашықтық пен әл-ауқат арасындағы байланысты делдал етеді ($p < 0,05$); (5) жаттықтырушылық жұмыстың субъективті тиімділігі тәжірибеге ашықтық пен білім алмасу арасындағы байланысты модерацияламайды ($p > 0,05$). Еуразиялық контингент үшін зерттеу бірегей болып табылады. Нәтижелер университеттер үшін кәсіби спортқа қатысатын білім алушы білімімен алмасуды ынталандыру қажеттілігін көрсетеді. Алайда, жаттықтырушының жұмыс сапасының сыртқы факторы жас спортшылардың жаңа нәрсеге дайындығын біліммен бөлісуге деген ұмтылысына айналдыра алмайды. Зерттеудің кейінгі репликациялары модельді қатысушылардың қосымша жеке қасиеттерімен кеңейту кезінде әсіресе перспективалы болып табылады.

Түйін сөздер: медиациялық талдау, мотивациялық талдау, кәсіби спорт, психометрия, психологиялық әл-ауқат.

Жунусова А.Т.^{1*}, Аубакирова Ж.К.¹, Субба У.К.²

¹Евразийский университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

*e-mail: zhunussovaagerim90@gmail.com

Благополучие студентов-спортсменов: роль готовности к обмену знаниями, открытости опыту и восприятия эффективности тренерской работы

Аннотация

Студенты-спортсмены одновременно сталкиваются со стрессорами в спорте и в образовании, что представляет риск для их психологического благополучия. Предыдущие работы показали, что такие переменные, как обмен знаниями и открытость опыту, положительно коррелируют с субъективным благополучием. В настоящем кросс-секционном исследовании изучалось, как открытость студентов-спортсменов к опыту и их участие в обмене знаниями влияют на их благополучие, и может ли влиять на эту связь оцениваемая респондентами эффективность тренерской работы. Для проверки предложенной статистической модели была проведена онлайн самодиагностика среди 412 студентов-спортсменов из девяти городов Казахстана. Регрессионный анализ подтвердил: (1) открытость опыту положительно воздействует на самодиагностируемую активность обмена знаниями со

сверстниками ($p < 0,05$); (2) открытость опыту связана с более высоким показателем субъективного благополучия студентов-спортсменов ($p < 0,05$); (3) обмен знаниями предсказывает благополучие ($p < 0,05$); (4) обмен знаниями опосредует взаимосвязь между открытостью опыту и благополучием ($p < 0,05$); (5) субъективная эффективность тренерской работы не модулирует взаимосвязь между открытостью опыту и обменом знаниями ($p > 0,05$). Для евразийского контингента исследование является уникальным. Результаты подчёркивают необходимость для университетов стимулировать к обмену знаниями студентов, вовлечённых в профессиональный спорт. Однако внешний фактор качества работы тренера, видимо, не может конвертировать готовность молодых спортсменов к новому в их желание делиться знаниями. Последующие репликации исследования особенно перспективны при расширении модели дополнительными личностными чертами участников.

Ключевые слова: медиационный анализ, модерационный анализ, профессиональный спорт, психометрия, психологическое благополучие.

Introduction By combining academic employment with high intensity training, student-athletes represent a prospect for studying psychological well-being. Athletes' well-being is of paramount importance as it significantly affects their overall health and performance and contributes to their thriving [1]. Taking advantage of the privileges afforded by academic institutions, student-athletes must be able to successfully balance athletic and academic achievement to build a successful career in the future [2]. Representing their university in athletic competition, while still attending classes and maintaining academic performance, is a demanding workload that requires intensive mental preparation and practice.

Unlike typical students, athletes often face unique challenges associated with an intense daily routine, including physical (overtraining syndrome and injury risks, fatigue, decreased performance) and mental health issues (stress, burnout) [3, 4]. The mentioned stressors, including worries about their health and financial situation, are detrimental to the well-being of student-athletes [5]. In addition, some student-athletes have poor academic preparation and are not eager to learn, which, combined with busy schedules and reduced motivation to study, can significantly reduce their psychological well-being (e.g., frustration, lack of purpose, and poor academic performance) [6]. The danger is that long-term negative emotions can lead to serious mental illness, including cognitive dysfunction.

In view of the above, a cross-sectional study aimed at improving the well-being of student-athletes seems relevant. It is important to understand the factors that help students improve their well-being. The purpose of the study is to explore how student-athletes' openness to experience and participation in knowledge sharing affects their well-being, and whether respondents' perceived coaching effectiveness may influence this relationship.

For students involved in sport who have just entered university, it is important to learn how to interact with unfamiliar actors (peers and coaches) in order to achieve effective learning and to overcome increasing stress. Moreover, the quality of interaction is often determined by students' personality traits, one of which is openness to new experiences, which motivates learners to share acquired knowledge with peers, and to debate in controversial issues in order to fill learning gaps [7]. Personality traits (including neuroticism, extraversion, benevolence, conscientiousness, and openness to new experiences), are good demonstrators of human behavioral patterns, due to which they are widely used to interpret athletes' performance [8]. Openness to new experiences, which we included in the study as one of the determinants, is a widely known proven significant predictor of subjective psychological well-being [9].

Student-athletes who are more open to experience have been shown to be more willing to exchange and share knowledge with peers to enhance psychological well-being [10]. Researchers have noted that student-athletes need critical knowledge gained through interactions with peers and coaches [6]. In order to learn how to deal with academic issues and succeed in academic exams,

students who spend most of their time in training need to interact with peers (especially those who are not involved in sports). Peer interaction can occur through knowledge sharing, i.e., sharing information, skills, and experiences among peers (including athletes and non-athletes) [11]. Athletes who are willing to learn new things are motivated to share knowledge with peers in exchange for necessary information (e.g., how to avoid injuries during training) that helps to cope with stressors that affect psychological well-being [7].

Student-athletes may also need to learn from professionals, including coaches, to develop communication and collaboration skills, gain experience in problem solving, and learn practical strategies to enhance athletic performance [8]. For many athletes, the coach is a key social support figure [1]. Researchers have concluded that it is the athletes' subjective perception of the coach's effectiveness that is crucial for assessing the effectiveness of coaching, which can shape student-athletes' motivation and behavior related to their psychological well-being [12]. In addition, the development of trusting relationships and social adaptation of athletes contributes to the formation of a favorable atmosphere, increasing psychological safety and reducing stress [13].

This cross-sectional study makes a meaningful contribution to the theoretical and practical aspects of sport education psychology. From a theoretical perspective, it expands the understanding of student-athletes' well-being factors by demonstrating the significance of personality traits and communicative practices. In contrast to previous studies that focused mainly on the role of external factors (coaching support, institutional environment), this paper emphasizes the importance of the subject position of student-athletes themselves. From a practical point of view, the findings can serve as a basis for developing psychological interventions aimed at developing openness to experience and knowledge sharing skills in student-athletes. The identified psychological mechanisms indicate the need to create an educational environment that stimulates personal growth and active interaction between the participants of educational and training processes.

Research methodology According to the purpose of the study, the following research questions were formulated: (1) is openness to experience related to a measure of student-athletes' subjective well-being; (2) how does student-athletes' knowledge sharing with peers affect their self-diagnosed psychological well-being; and (3) does student-athletes' perceived coaching effectiveness moderate the relationship between their openness to experience and knowledge sharing?

It is hypothesized that student-athletes' openness to experience and participation in knowledge sharing are positively related to their well-being. Perceived coaching effectiveness is also expected to moderate these relationships, reinforcing the positive effects of openness to experience and knowledge sharing on well-being with higher coach evaluations. In the cross-sectional study, 412 student-athletes from nine cities in Kazakhstan voluntarily participated and completed an online survey on the Google Forms platform to accomplish the purpose of the current work.

The survey materials were preliminarily studied by experts from the teaching staff of the Academy of Physical Education and Mass Sports (Astana), as well as tested on a group of students to clarify the clarity of wording and to exclude irrelevant questions. Translation and adaptation of the materials were carried out by researchers from among the authors of the article, as well as a professional translator involved in the work. Thus, the final questionnaire covered 4 determinants: (1) student-athletes' well-being, (2) their openness to experience, (3) knowledge sharing with peers, and (4) perceived effectiveness of coaching. A 5-point Likert scale was used to assess the results of each construct. Our calculated Cronbach's α coefficient for the final questionnaire was 0.86, indicating its high structural reliability.

Psychological well-being was measured using the 12-item Student Athlete Well-being Framework (SAWBF) questionnaire [14], adapted from Zhunussova et al. (2025) [15]. Respondents were asked to rate their well-being since their enrollment in higher education. Student-athletes ranked agreement with each statement on a scale from 1 (never) to 5 (all the time).

Openness to new experiences was measured using a 6-item questionnaire based on the NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) questionnaire adapted from Dong & Ni (2020) [16]. It assessed how much students enjoy immersing themselves in a new environment, developing sports skills, taking

new classes, and how interested they are in their academic learning. Responses were rated from 1 (dislike) to 5 (very much like).

Knowledge sharing with peers was assessed using the 6-item Openness to Experience & Knowledge Sharing Scale questionnaire presented in Ni & Feng (2023) [7]. The assessment tool was used to demonstrate student-athletes' willingness to share their experience or knowledge with their environment. Responses were scored from 1 (very rarely) to 5 (very often).

Student-athletes' perceptions of coach effectiveness were measured using an adapted version of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) adapted from Coussens et al. (2025) [1]. The questionnaire included 11 items comprising the closeness, commitment, and complementarity subscales. The questions began with the wording "If necessary, to what extent does your head coach...". Responses were rated from 1 (coach will not do this) to 5 (coach will do this to the fullest extent).

Preliminary evaluation of the collected data included calculation of arithmetic mean values and standard deviations. Assessment of the interrelatedness of the variables included Spearman correlation analysis. A regression model was constructed including both direct effects and moderation and mediation analyses using the bootstrap method. All analytic algorithms were performed in R 4.5.0. Coefficients in all criteria were considered statistically significant in the case of a p value less than 0.05.

Results and discussion Descriptive statistics for the measured indicators along with correlation coefficients are presented in Table 1. Judging by the distances between the mean and the range of standard deviations, the data set can be characterized as relatively homogeneous. The coaching perceptions indicator had virtually no correlations with the other variables. Moderate correlations were observed for the other relationships.

Table 1 Mean ($\bar{x}$), standard deviations (σ) and correlation matrix (n = 412)

Variable	$\bar{x} \pm \sigma$	1	2	3	4
1. Openness to experience	3.11 ± 0.67	–			
2. Coaching	3.68 ± 0.75	-0.02	–		
3. Willingness to share knowledge	2.55 ± 0.47	0.47*	0.08	–	
4. Well-being	3.37 ± 0.56	0.47*	-0.04	0.42*	–

Note: * variables are correlated at the $p < 0.05$ level.

The moderation analysis refuted the moderating role of the subjective measure of coach performance in the association between openness to gain experience and willingness to share knowledge. This is confirmed by the insignificant contribution of the combination of variables ($p = 0.626$), as well as by the nature of the graph in Figure 1, where the slopes of the lines are almost parallel. At the same time, the main effect of openness to experience was statistically significant ($p = 0.001$), and the explanatory power of the model, estimated through R^2 , was 0.227. This indicates a moderate share of the explained variance of the variable "willingness to share knowledge".

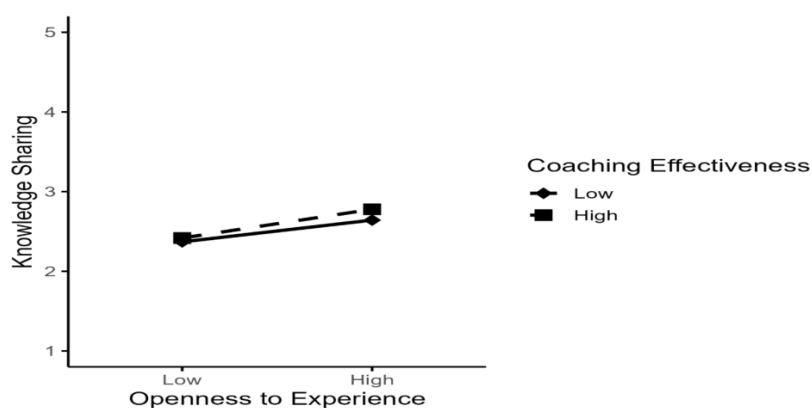


Fig. 1. - Slopegraph: results of the moderation analysis Unit: points

Table 2 presents a statistical summary of all effects included in the model. Openness to experience and willingness to share knowledge made comparable contributions to respondents' self-diagnosed psychological well-being. Thus, the effect of openness on well-being was direct and significant ($p = 0.001$), while the mediating effect through willingness to share knowledge also reached significance given the mediator's contribution ($p = 0.001$). The coaching perceptions indicator, meanwhile, had no statistically significant direct or moderating influence.

Table 2

Results of testing the hypothesized interrelationship model ($n = 412$)

Predictor \ Function	Willingness to share knowledge				Well-being			
	β	CO	t	p	β	CO	t	p
Openness to experience	0.262	0.144	1.819	0.070	0.292	0.040	7.363	0.001
Coaching work	-0.006	0.126	-0.051	0.960	—	—	—	—
Openness to experience $\times$ Coaching work	0.019	0.039	0.488	0.626	—	—	—	—
Willingness to share knowledge	—	—	—	—	0.304	0.056	5.388	0.001

Note: β = standardized regression coefficient; SO = standard error.

The pooled effects are visualized in Figure 2. As in Table 2, standardized coefficients are displayed.

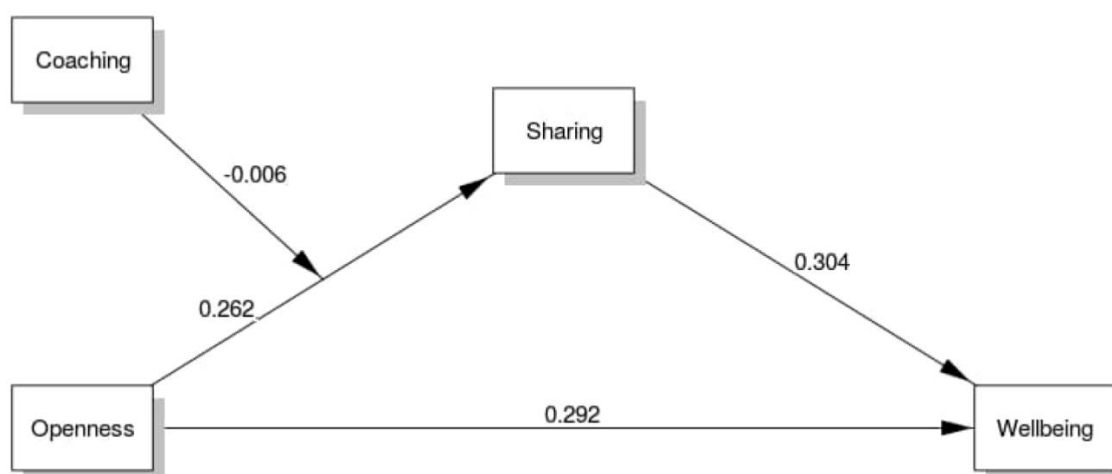


Fig. 2. - Structural model of interaction of variables

In summary, the present study was designed to examine the relationships between openness to experience, willingness to share knowledge, perceived coaching effectiveness, and student-athletes' well-being. The results demonstrate that openness to experience and willingness to share knowledge are significant predictors of student-athletes' well-being, whereas subjective perceptions of coaching effectiveness did not show the expected moderating effect.

We believe that the mechanisms underlying the discovered relationships can be explained from several theoretical positions. Openness to new experiences, being one of the Big Five personality traits, reflects an individual's propensity to explore new ideas, values, and emotions. For student-athletes, this can manifest itself in a willingness to learn new training techniques, to study academic disciplines with interest, and to adapt to the changing conditions of athletic and academic life. The process of exploratory activity and adaptation, in turn, contributes to personal growth and development, which, according to theories of self-determination, is an important component of psychological well-being.

Moreover, it is known that openness to experience as a personal characteristic contributes to a more flexible response to stressful situations and adaptation to new conditions of sports and academic activities [16, 17]. In this regard, it can be assumed that student-athletes with a high level of openness to experience probably perceive difficulties and challenges not as a threat, but as an opportunity for growth and self-development, which directly affects their psychological well-being.

Willingness to share knowledge, in turn, can act as a mediator, as active interaction with peers and the sharing of personal experiences not only strengthens social ties but also enhances one's own understanding of the material or skill. In the context of college sports, knowledge sharing may include discussing training strategies, solving academic problems together, or providing emotional support, which reinforces the positive effects of openness to experience. Additionally, the willingness to share knowledge can presumably create a sense of belonging to the student body, increase self-esteem through the realization of one's usefulness to others, and foster a supportive environment, all of which are correlated with increased well-being. Consequently, the process of knowledge sharing not only promotes the accumulation of practical skills, but also creates an atmosphere of collegiality and mutual support, which is especially important in the high-stress environments experienced by student-athletes [18].

The lack of a significant moderating effect of perceptions of coaching may indicate that student-athletes' personal characteristics and own activity play a more significant role in shaping their well-being than external factors related to coaching influence, especially if the latter are not perceived as a key source of support or development, which is consistent with modern concepts of psychological well-being emphasizing the importance of internal personality resources. In a similar study, a similar result was obtained indicating that the coach-athlete relationship was associated with a significant indirect influence on psychological well-being through receiving coach support, but not subjectively perceived coach support [1].

Based on the results obtained, a number of practical recommendations can be formulated for psychologists, coaches and administrators of educational institutions:

1. Developing openness to experience in student-athletes can be accomplished by creating a variety of training and educational situations that require flexibility and creativity. Rotating training objectives, interdisciplinary projects, and a variety of athletic and academic activities can facilitate this. Educational institutions can implement training programs that encourage curiosity, exploration and a willingness to take on new challenges, creating an environment where mistakes are accepted as part of the learning process.

2. A culture of knowledge sharing can be fostered through structured discussions, mentoring programs where more experienced athletes share knowledge with newcomers, and collaborative projects between student-athletes from different courses and majors, as well as encouraging open group communication. Platforms and opportunities should be created for student-athletes to actively share their experiences. Creating a culture where knowledge sharing is valued and encouraged can greatly enhance psychological well-being. It is wise to set aside time within the training process for reflection and mutual learning.

3. Although perceptions of coaching have not shown a direct impact on well-being, coaches can indirectly promote openness to experience and knowledge sharing through creating a supportive and stimulating environment, while it is important to focus on building trusting relationships with mentees. A coaching approach that encourages student-athletes' autonomy and initiative is recommended.

4. Psychological support for student-athletes should include not only work with stress and emotional burnout, but also the development of personal resources, in particular, openness to experience and communication skills that promote effective knowledge sharing.

5. Educational programs for student-athletes can be supplemented with courses to develop “soft skills” such as communication, collaboration, and critical thinking, including the ability to learn from others, share experiences, and integrate new knowledge into one's college life.

6. It is recommended that university administrations create infrastructure for informal knowledge exchange - spaces for communication, online platforms, regular events that bring together student-athletes from different disciplines and levels of training.

Conclusion The results of the current cross-sectional study reveal psychological mechanisms for shaping student-athletes' well-being. In particular, they point to the key role of personal openness to experience, which not only directly affects well-being, but also acts through increased willingness to share knowledge, creating a double positive effect. It also becomes evident that student-athletes' well-being is largely determined by their own engagement in building social and educational interactions, and not only by external factors such as coaching influence. We obtained practical evidence that the psychological well-being of student-athletes is largely determined by their personality characteristics and communicative practices. The model of the relationship between openness to experience, readiness to share knowledge, and well-being that we have proposed and tested represents a new perspective on the problems of psychological adaptation in the context of combining sports and academic activities. Of particular value is the discovery of the mediating role of willingness to share knowledge in the relationship between openness to experience and well-being. This mechanism has not been previously considered in the context of sport education psychology, which opens new perspectives for theoretical understanding and practical application. The conducted research allows us to rethink traditional approaches to psychological support of student-athletes, shifting the focus from external support factors to the development of internal personal resources and the formation of productive strategies of social interaction. In the conditions of high requirements for modern student-athletes, it is personal flexibility, readiness for new experience and active knowledge sharing that can become the key factors of successful adaptation and psychological prosperity. Delving deeper into the academic underpinning of the mechanisms, it can be hypothesized that openness to experience promotes the development of cognitive flexibility and adaptability, qualities critical for athletes who are constantly faced with new challenges, whether it be learning new tactics, adapting to different opponents, or overcoming academic difficulties. This flexibility allows them to more effectively cope with the stress and uncertainty inevitable in a student athlete's life, which directly impacts their psychological well-being. The relationship between openness and knowledge sharing is also logical: people who are more open to new things tend to be more interested in learning and development, which in turn motivates them to share their discoveries and experiences with others. This process not only enriches their own understanding, but also strengthens social ties, creating a kind of "feedback loop" where openness feeds sharing, and sharing in turn can stimulate further openness and curiosity. The lack of a significant impact of perceived effectiveness of coaching may seem surprising, but can be interpreted through the lens of the age and developmental stage of the respondents. Students in the transition to adulthood often form stronger peer connections and begin to rely more on their own internal resources and social environment than solely on authority figures such as coaches. This is not to say that the role of the coach is insignificant, but its impact on well-being may be more indirect, for example through creating a positive team environment that promotes knowledge sharing and social support. Further research could examine the mediating influence of coaches through team dynamics. The results of this study are of interest not only to psychologists and sports professionals, but also to a wide range of people interested in creating optimal conditions for the development of young people combining educational and sports activities. Using the knowledge gained, we can more effectively unlock the potential of student-athletes, contributing to their psychological well-being and success in various spheres of activity.

References

1. Coussens, A. H., Stone, M. J., & Donachie, T. C. (2025). *Coach-athlete relationships, self-confidence, and psychological wellbeing: The role of perceived and received coach support* // *European Journal of Sport Science*. (25), e12226. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsc.12226>

2. Fridley, A., Springer, D., Stokowski, S., & Anderson, A. (2023). Athlete–student–influencer: How the introduction of name, image, and likeness in intercollegiate athletics further complicates applications of role theory // *Sociology of Sport Journal*. (41), 90–98. DOI: <https://doi.org/10.1123/ssj.2022-0139>
3. Kunutsor, S. K., & Laukkanen, J. A. (2024). Physical activity, exercise and adverse cardiovascular outcomes in individuals with pre-existing cardiovascular disease: a narrative review // *Expert Review of Cardiovascular Therapy*. (22), 91–101. DOI: <https://doi.org/10.1080/14779072.2024.2328644>
4. Li, J. (2025). Structural equation modelling of professional athlete students' social adjustment, intimacy, well-being, and psychological safety with mediating role of physical activities // *Acta Psychologica*. (254), 104791. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104791>
5. Slimmen, S., Timmermans, O., Mikolajczak-Degrauwe, K., & Oenema, A. (2022). How stress-related factors affect mental wellbeing of university students A cross-sectional study to explore the associations between stressors, perceived stress, and mental wellbeing // *PLoS One*. (17), e0275925. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275925>
6. Liang, D., Chen, S., Zhang, W., Xu, K., Li, Y., Li, D., ... & Liu, C. (2021). Investigation of a progressive relaxation training intervention on precompetition anxiety and sports performance among collegiate student athletes // *Frontiers in psychology*. (11), 617541. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.617541>
7. Ni, P., & Feng, L. (2023). Improving collegiate student-athletes' well-being: exploring the roles of openness to experience, knowledge sharing and perceived coaching effectiveness // *Frontiers in Psychology*. (14), 1191622. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191622>
8. Piepiora, P., Piepiora, Z., & Bagińska, J. (2022). Personality and sport experience of 20–29-year-old polish male professional athletes // *Frontiers in Psychology*. (13), 854804. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854804>
9. Manolika, M., & Jacobsen, T. (2025). What Makes People High in Openness to Experience Happy? The Mediating Effect of Arts Engagement // *Empirical Studies of the Arts*. (43), 565–583. DOI: <https://doi.org/10.1177/02762374241267934>
10. Cui, G., Wang, F., & Zhang, Y. (2023). Buffer or boost? The role of openness to experience and knowledge sharing in the relationship between team cognitive diversity and members' innovative work behavior // *Current Psychology*. (42), 25233–25245. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03633-7>
11. Hosen, M., Ogbeibu, S., Giridharan, B., Cham, T. H., Lim, W. M., & Paul, J. (2021). Individual motivation and social media influence on student knowledge sharing and learning performance: Evidence from an emerging economy // *Computers & Education*. (172), 104262. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104262>
12. Pulido, J. J., Leo, F. M., González-Ponce, I., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2021). Methodological intervention with soccer coaches to improve athlete-perceived coaching competency, satisfaction with the coach, enjoyment and intention to persist // *International Journal of Sports Science & Coaching*. (16), 16–26. DOI: <https://doi.org/10.1177/1747954120952069>
13. Li, Y. (2025). Structural modelling of student volleyball athletes' intimacy, social adjustment, perceived stress, and learning-related anxiety: mediating role of psychological safety // *BMC psychology*. (13), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02299-z>
14. Sato, S., Kinoshita, K., Kondo, M., Yabunaka, Y., Yamada, Y., Tsuchiya, H. (2023). Student athlete well-being framework: An empirical examination of elite college student athletes // *Frontiers in Psychology*. (14), 1171309. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171309>
15. Zhunussova, A., Aubakirova, Z., & Subba, U. (2025). Psychological well-being, self-efficacy, and cultural values: Predictors of self-reported athletic performance // *Journal of Psychology & Sociology*. (92), 74. DOI: <https://doi.org/10.26577/JPsS202592105>
16. Dong, R., & Ni, S. G. (2020). Openness to experience, extraversion, and subjective well-being among Chinese college students: The mediating role of dispositio

Авторлар туралы мәліметтер:

Жунусова Айгерим Тлеккабыловна – «8D03103 – Психология» докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан. E-mail: zhunussovaaiagerim90@gmail.com.

Аубакирова Жанат Канашиевна – психология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан. E-mail: aubakirova_zhk@enu.kz.

Сведения об авторах:

Жунусова Айгерим Тлеккабыловна – докторант «8D03103 – Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан. E-mail: zhunussovaayerim90@gmail.com.

Аубакирова Жанат Канашевна – кандидат психологических наук, и.о. профессора, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан. E-mail: aubakirova_zhk@enu.kz.

Information about the Authors:

Aigerim T. Zhunussova – Doctoral Student “8D03103 – Psychology”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: zhunussovaayerim90@gmail.com.

Zhanat K. Aubakirova – Candidate of Psychological Sciences, Acting Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: aubakirova_zhk@enu.kz.

FTAMP 15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.028>

С.Т. Бапаева¹ , М.К. Бапаева^{2*} , Ф.М. Куантканова² , М.И. Багибаева² ,
А.С. Аубәкір²  А.К. Байздрахманова² 

¹«Тұран» Университеті, Алматы, Қазақстан

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

E-mail: s.bapayeva@turan-edu.kz

Ата-ана ұстанымдарының әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктері

Аңдатпа

Зерттеу Қазақстандағы ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасын аймақтық, отбасылық жағдай және балалар саны бойынша салыстырмалы талдауға арналған. Зерттеуге 380 респондент қамтылып, олардың эмоциялық реакциялары, қамқорлық деңгейі, отбасына тәуелділік, ерік-жігерді басу, өзін құрбан ету, ренжітуден қорқу, отбасылық жанжал, ашуланшақтық, ата-ана беделі және балалардың дамуына ықпал ету факторлары өлшенді. Н Крускал-Уоллис критерийінің нәтижелері көрсеткендей, ата-ананың тұрғылықты мекені бойынша вербализация, шамадан тыс қамқорлық, отбасына тәуелділік, ерік-жігерді басу, өзін құрбан ету, ренжітуден қорқу, ашуланшақтық, ата-ананың артық беделі, агрессивтілікті басу және балалардың белсенділігін дамыту сияқты көрсеткіштерде статистикалық маңызды айырмашылықтар байқалды ($p < .05$). Сондай-ақ, отбасылық жағдай бойынша жесір және ажырасқан ата-аналарда эмоциялық бақылау, қамқорлық, агрессивтілікті басу және ата-ана беделі жоғарылағаны анықталды, ал үйленбеген/тұрмыс құрмаған, бірақ қарым-қатынастағы респонденттерде бұл көрсеткіштер төмен болды. Отбасындағы балалар санының әсері де маңызды болып, көп балалы отбасыларда кейбір бақылау және өздігінен әрекет ету шектеулері байқалды, әсіресе ананың өз бетінше әрекет етпеуі және қарым-қатынастарды теңестіру аспектілерінде ($p < .05$). Зерттеу нәтижелері Қазақстандағы отбасылық динамиканы терең түсінуге, ата-ананың тәрбие стратегияларын оңтайландыруға және психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуге практикалық ұсыныстар береді.

Кілт сөздер: ата-ана ұстанымы, ата-ана стилі, отбасылық эмоциялық жүйе.

С.Т. Бапаева¹, М.К. Бапаева^{2*}, Ф.М. Куантканова², М.И. Багибаева²,
А.С. Аубакир² А.К. Байздрахманова²

¹ Университет «Тұран», Алматы, Қазақстан

² Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

E-mail: s.bapayeva@turan-edu.kz

Социально-демографические особенности родительских установок

Аннотация

Исследование посвящено сравнительному анализу участия родителей в семейной жизни в Казахстане в зависимости от региона проживания, семейного положения и числа детей в семье. В исследовании приняли участие 380 респондентов, у которых оценивались эмоциональные реакции, уровень заботы, зависимость от семьи, подавление воли, самопожертвование, страх обид, семейные конфликты, раздражительность, авторитет родителей и влияние на развитие детей.

Результаты критерия Н Крускала-Уоллиса показали статистически значимые различия ($p < .05$) по показателям вербализации, чрезмерной заботы, зависимости от семьи, подавления воли, самопожертвования, страха обид, раздражительности, чрезмерного авторитета родителей, подавления агрессивности и стимулирования активности детей в зависимости от региона проживания. Кроме того, у вдовцов и разведенных родителей наблюдались более высокие уровни эмоционального контроля, заботы, подавления агрессивности и авторитета родителей, в то время как у неженатых/незамужних, но находящихся в отношениях, показатели были ниже. Влияние числа детей в семье также оказалось значимым: в многодетных семьях наблюдались определенные ограничения контроля и самостоятельного поведения, особенно в аспектах самостоятельных действий матери и уравнивания взаимоотношений ($p < .05$).

Результаты исследования способствуют более глубокому пониманию семейной динамики в Казахстане, оптимизации стратегий родительства и разработке программ психологической поддержки.

Ключевые слова: родительская позиция, родительский стиль, семейная эмоциональная система.

S.T. Bapayeva¹, M.K. Bapayeva^{2*}, F.M. Kuantkanova², M.I. Bagibayeva²,

A.S. Aubakir², A.K. Baizdrakhmanova²

¹ Turan University, Almaty, Kazakhstan

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

E-mail: s.bapayeva@turan-edu.kz

Socio-demographic characteristics of parental attitudes

Abstrakt

The study focuses on a comparative analysis of parental involvement in family life in Kazakhstan based on region of residence, family status, and the number of children in the family. The study included 380 respondents, and their emotional reactions, level of care, family dependence, will suppression, self-sacrifice, fear of being hurt, family conflicts, irritability, parental authority, and influence on child development were assessed.

H Kruskal-Wallis test results indicated statistically significant differences ($p < .05$) in verbalization, excessive care, family dependence, will suppression, self-sacrifice, fear of being hurt, irritability, excessive parental authority, aggression suppression, and stimulation of children's activity depending on the region of residence. Additionally, widowed and divorced parents exhibited higher levels of emotional control, care, aggression suppression, and parental authority, whereas unmarried respondents in relationships showed lower scores. The number of children in the family also had a significant impact, with larger families showing certain limitations in control and independent action, particularly regarding maternal autonomy and balancing relationships ($p < .05$).

The findings provide insights into family dynamics in Kazakhstan, support the optimization of parenting strategies, and inform the development of psychological support programs.

Keywords: parenting position, parenting style, family emotional system.

Кіріспе Қазіргі қоғамда ата-ана болу – тұлға өміріндегі негізгі әлеуметтік рөлдердің бірі. Ата-ана үшін отбасылық өмір кезеңі – ең басты құндылық. Алайда, ата-ана болу үдерісі кәсіби еңбек пен отбасылық міндеттер арасындағы қайшылықтарға, бала күтіміндегі теңсіздікке және ерлі-зайыптылардың бір-біріне деген сенімдерінің сәйкес келмеуіне байланысты айтарлықтай психологиялық жүктемелермен қатар жүреді. Гендерлік нормалар, экономикалық жағдай мен мәдени дәстүрлер ана мен әкенің тәжірибесіндегі өзгешелікті қалыптастырып, олардың әлауқатына сан түрлі ықпал етеді [1, 2].

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, ата-ана үшін бала тәрбиесі – мағыналы әрі эмоциялық тұрғыдан бай өмірлік тәжірибе. Ата-ананың өз рөліне көңілі толуы (қанағаттануы) неке қатынастарының сапасына және өз бойындағы ата-ана құзыреттілігін сезіну деңгейіне тікелей байланысты [1, б. 188-199].

Ата-ананың қанағаттануының негізгі көздеріне:

- баласына деген эмоциялық жақындық және сүйіспеншілік;
- ата-ана болу дағдыларына деген сенімділік;
- ерлі-зайыптылар арасындағы жағымды және қолдаушы серіктестік жатады [2].

Ата-ана ұстанымдарын зерттеуде әртүрлі теориялық бағыттар ұсынылғанымен, ата-ана мінез-құлқының қалыптасу тетігін түсіндіруде бірдей көзқарасты ұстанбайды.

Екіұшты түсініктер көбінесе ата-ананың бала өміріне араласу деңгейі, баланың тәуелділігі немесе оның дербестігі, сондай-ақ отбасы мүшелері қажеттіліктерінің теңгерімі сияқты мәселелерде жиі кездеседі. Құзыретті әрі тиімді ата-аналар нақты жағдайдың талаптарына сәйкес өз мінез-құлқын өзгертуге қабілетті келеді.

Экономикадағы тұрақсыздық пен жұмыс нарығының өзгеруі отбасының үйреншікті бейнесін өзгертуде. Қазір «үй шаруасындағы әке» деген түсінік таңсық емес. Мұндай жағдай ер адамдардың бала тәрбиесіне белсене қатысуына мүмкіндік береді. Нәтижесінде отбасында ер мен әйелдің құқығы теңесіп, өзара байланысы күшейеді [3, б. 21-38].

Табысы төмен отбасылардағы әкелердің рөлі көбінесе қаржы табу, баланы қорғау, оны тәрбиелеу мен оқыту міндеттерін қатар атқарумен сипатталады. Мұндай жағдай ата-ана ұстанымы мен іс-тәжірибесін қалыптастыруда әлеуметтік-экономикалық ортаның маңыздылығын айқындайды [4, б. 642-664].

Осы ортаның әсерінен қалыптасатын ата-ана ұстанымдарын зерттеуде үш негізгі компонентті бөліп көрсетуге болады: *бағалау, когнитивтік және интенционалдық* [5, б. 278].

Бағалау компоненті – нысанның ата-аналарының тәрбиелеу жағдайын бағалауы.

Когнитивтік компонент шындық ретінде қарастырылатын және баланы тәрбиелеу стратегиясы мен тактикасын құру үшін пайдаланылатын білім немесе идеялар жүйесінен құралады [6, б. 271-286].

Ата-ананың баламен қарым-қатынасындағы мінез-құлық элементі олардың баланы тәрбиелеудегі нақты мақсаты мен ішкі ниетін білдіреді, яғни баланы тәрбиелеудің нақты тәжірибесі. Ұстанымдардың осы үш негізгі компоненттерінен басқа, ата-аналардың құндылықтары, баланы қабылдау және ата-аналардың өздерін қабылдауы ерекшеленеді. Бағалау көбінесе ұстанымдардың синонимі ретінде қолданылып, абстрактілі тәрбиелік мақсат ретінде қарастырылады (мысалы, бақытты баланы тәрбиелеу). Баланы сол қалпында қабылдау (мінезінің қиындығына қарамастан), ата-ананың оның әрбір іс-әрекетіне қайтаратын жауап қату мәнерінен байқалады. Түйіндей айтқанда, ата-ананың өз мәртебесін қалай бағалайтыны және баламен байланыс барысында өзін қалай сезінетіні де үлкен рөл атқарады.

Ата-ана рөлдері мен міндеттерді бөлу үдерісі мәдени құндылықтар, мемлекеттің отбасылық саясаты және әлеуметтік-экономикалық жағдайлар негізінде қалыптасады. Дәстүрлі гендерлік қағидалар сақталған елдердің өзінде бала күтіміне арналған демалыс пен мектепке дейінгі тәрбие қызметтері отбасындағы теңсіздікті азайтатын маңызды құрал саналады [2].

Зерттеулер көрсеткендей, балаға қатысты ұстанымдардың сипатына ата-аналардың әлеуметтік-экономикалық мәртебесінің де ықпалы бар. Әлеуметтік-экономикалық тапқа

жататын аналар тәртіптің қатандығымен ерекшеленеді, өздерін орта тап өкілдері деп есептейтін аналармен салыстырғанда балаға қатысты мәселелері үшін жауапкершілікті сезінбейді. Орта тапқа жататын аналардың балалар тәуелсіздігіне қатысты оң көзқарастары байқалады [6]. Жұмыскерлер табына жататын аналар балаларда иланушылықты, жақсы әдепті қалыптастыруды басым құндылық ретінде қарастырып, тәрбиеде мәжбүрлеу әдістерін жиірек қолданады [7, б. 471-480]. Кохтың пікірінше, жұмысшы кәсіптеріне беделге бағыну, нұсқаулықты орындау қабілеті сияқты құндылықтардың тән болуымен байланысты. Аналардың жоғары кәсіби деңгейінің жоғары болуы өзін-өзі реттеу, бастамашылдық және креативтілік сияқты басқа да құндылықтарды негіздейді.

Тәрбиеге қатысты ұстанымдар некеге қанағаттанумен де байланысты. Бақытты некедегі аналар балаларға деген ыстық ықыласты көрсетеді, балаларды тәуелсіздікке көбірек ынталандырады және балалардың теріс мінез-құлқына шыдамдылық танытады [8, б. 504-514].

Әдеби шолу

Ата-ана ұстанымдары мен ата-ана мінез-құлқына қатысты мәселесі 20 - ғасырдың ортасынан бастап белсенді зерттелінгенімен, әлі де зерттеу олқылықтары сақталуда. Ата-ана ұстанымдарының құрылымдық және деңгейлік талдауының жеткіліксіз интеграциясы, сондай-ақ ата-ана болудың гендерлік, мәдени және әлеуметтік-экономикалық детерминанттарын ескеретін кешенді модельдердің шектеулігі байқалады.

Ғылыми контекстінде ата-ана ұстанымдарын зерттеудің төрт теориялық тұрғысы бар. Бірінші тұрғыда, ата-ана мінез-құлқының ерекшеліктері оның себептерін айқындайтын каузальды атрибуциялармен (себептілік сипаттамаларымен) сәйкестендіріледі.

Атрибуциялардың пайда болуы баланы тәрбиелеудің нақты тәжірибесімен және ата-ананың өзінің өмір сүру тарихымен байланысты. Ата-аналардың балалардың мінез-құлқын себепті түсіндіруі нақты тәрбие тәжірибелерімен айқындалады. Егер ана бала өзінің теріс мінез-құлқы үшін жауапты болады деп есептесе, онда олар неғұрлым қатаң тәртіптік техниканы таңдайды [9, б. 201-233].

Ақпаратты өңдеу тұрғысынан алғанда, ата-ана – баламен қарым-қатынас тәжірибесін саралап, белгілі бір іс-әрекет стратегияларын айқындайтын аралық буын (медиатор) ретінде анықталады. Миллс пен Рубин [10, 138-151-бб.] баланың әлеуметтік дағдыларын дамытудағы ата-ана ақпараттық-процессуалдық моделіне сипаттама берді.

Осы модельге сәйкес ата-аналар баланы әлеуметтендіру міндеттерін белгілейді, оларды тәрбиелеу стратегияларын айқындайды, демек ата-ана белсенді әрекеті етеді деуге болады. Бала әлеуметтену міндеттеріне жауап бермесе, реактивті стратегиялар қолданылады.

Үшінші, *конструктивті тұрғы* шеңберінде ата-ана ұсыныстары қоршаған орта факторлары мен ата-ана стратегиялары арасындағы медиатор ретінде емес, ата-ана мен баланың өзара әрекеттестігінің бастапқы нүктесі ретінде қарастырылады.

Соңғы төртінші тұрғы, *транзакттік*, ата-ана түсініктерінің бастауы ретінде мәдениеттің рөлін баса көрсетеді [11, б. 280]. Палисиос [12, б. 137-155] ата-аналардың өмір салтына байланысты *дәстүрлі, заманауи және қарама-қайшылықты* типтерін бөліп көрсетеді. Дәстүрлі тип білім деңгейі төмен, бала күтіміне келгенде енжар және баланың дамуына ықпал ету мүмкіндігіне сенімі өте төмен ата-аналар.

Жоғарыда қарастырылған модельдерде бірқатар теориялық қайшылықтар бар. Аттитюдтік модельдер мінез-құлықты саналы талдау деп түсіндіреді және жеке деңгейге басымдылық береді, ал транзакттік модель мәдени нормаларды басым фактор ретінде қарастырады және жүйелі ықпалға назар аударады. Бұндай қарама-қайшылықтар ата-ана мінез-құлқын түсіндіру үшін бір ғана теорияның жеткіліксіз екендігін көрсетеді.

Ата-аналардың заманауи үлгісі жоғары білімді, баланың дамуына ықпал ету мүмкіндігіне жоғары сенімі бар ата-аналар. Қазіргі заманауи үлгідегі ата-аналар қалалық жерлерде басым.

Қарама-қайшылықты типтегі ата-аналарға орта білім деңгейі тән, олар өздерін баланың дамуындағы басты фигура ретінде қарастырмайды, керісінше, органың детерминизміне сенеді.

Транзакттік тәсілде мәдениет отбасылық жүйенің реттеуші контексті ретінде қарастырылады. Отбасылық салт-дәстүрлер отбасы мүшелерінің арасындағы өзара әрекеттестікті реттейтін отбасылық мәдени кодты құрайды. Ата-ана ұстанымдары жанұялық кодтың бір бөлігі ретінде қарастырылады [13, б. 347-369].

Транзакттік тәсілге сәйкес, ата-ана түсініктері – айтарлықтай статикалық феномендер және өзгерістерге бейім емес.

Ата-ана ұстанымдары танымдық, сезімдік және іс-әрекеттік элементтерге негізделеді. Ата-ана сенімі мен олардың ұстанымдары ажырамас бірлікте болады. Олар өзгелерден өздерінің ата-ана рөлін құрметтеуді және сол рөлге сай келетін қарым-қатынасты күтеді. Бұл ретте, ата-ана өз іс-әрекеттерін қоғамдық сеніммен үйлестіруге тырысады.

Ата-ана ұстанымдары мен сенімдері үш деңгейін қамтиды:

«біз – ата-анамыз» (ерлі-зайыптылардың қарым-қатынасындағы репродуктивтік нұсқаулар);

«біз – баламыздың ата-анасымыз» (бала-ата-ана қарым-қатынасы);

«бұл – біздің баламыз» (балаға қатысты ұстанымдар мен сенімдер).

Бірінші деңгей репродуктивтік ұстаныммен сипатталады. Репродуктивтік ұстанымның негізінде «тұлғаның ерекше психологиялық жай-күйі ретінде балаларға деген қажеттілік жатыр» [14, б. 270].

Мұндай тұжырым кең таралғанымен, ғылыми ортада бұл қажеттіліктің мәні мен маңызына қатысты ортақ ұстаным жоқ. Зерттеушілердің көбі баланың барлық қажеттіліктерін бір жүйеге біріктіріп, оларды кешенді түрде өтеу қажеттігімен келіседі

Бала сүю қажеттілігі тек табиғи заңдылық немесе биологиялық негізбен шектелмейді. А.И. Антонов адам бойында бала тууды тікелей басқаратын инстинкт жоқ деп есептейді. Оған дәлел – адамның ұрпақ өрбіту кезеңіне саналы бақылау жасай алуы. Демек, ата-ана болу – табиғи автоматтылық емес, саналы шешімнің жемісі.

Балалы болу қажеттілігін екі тұрғыдан қарастыруға болады. Біріншісі – ата-ананың белгілі бір қоғамға тән отбасы үлгісін құруға ұмтылуы болса, екіншісі – олардың балаларға деген шынайы мейірімі мен ішкі ұстанымдары. Мұндағы репродуктивті бағдар негізінен отбасында қанша бала болуы керектігі туралы түсініктерді қамтиды. [15, б. 640].

Балаларға деген қажеттіліктің қалыптасуына және сәйкесінше репродуктивтік ұстанымның қалыптасуына бірқатар жағдайлар әсер етеді: қоғамда, әсіресе жақын әлеуметтік ортада қалыптасқан отбасы өмір салты, балалар санына қатысты типтік нормалар; отбасының өмір сүру салты және ондағы балалардың саны; ерлі-зайыптылардың әрқайсысын балалардың саны мен жынысына қатысты жеке сенімдері, балаларды қартайғанда көмекші және тірек ретінде қабылдау, өз тегін, отбасын жалғастырушы ретінде қарау, ата-ана ретінде өзін-өзі танытуға ұмтылысы. Бірінші деңгейдегі ұстанымдар мен күтулердің тағы бір көрінісі ерлі-зайыптылардың ата-ана ретінде бір-біріне қатысты ұстанымдары мен күтулері болып табылады, яғни бұл жерде әңгіме функциялар мен рөлдерді жариялы немесе жасырын бөлу туралы болып отыр.

Біздің пайымдауымызша, ерлі-зайыптылардың бір-біріне қатысты ұстанымдары мен сенімдерінің сәйкестігі некеге қанағаттану деңгейіне тікелей әсер етеді. Екінші деңгей тәрбие стилі арқылы жүзеге асырылады. Бұған ата-ананың тәрбиедегі басымдықтары, өз рөлдеріне көзқарасы, жазалау мен ынталандыру жүйесін таңдауы, қарым-қатынастағы икемділік (көшбасшылық тізгінін алмастыру), сондай-ақ баланың бастамашылығына деген көзқарасы мен жалпы тәрбиелік бағдары кіреді.

Үшінші деңгей ата-ана санасында қалыптасқан бала бейнесіне тікелей қатысты және олардың өз рөліне көңілі толу деңгейімен тығыз байланысты. Дәл осы кезеңде баланың мінсіз (идеалды) бейнесі мен шынайы болмысын (саналы немесе санадан тыс) ұдайы салыстыру үдерісі жүреді. Мұндай салыстыру нәтижесі ата-ананың балаға деген қарым-қатынасына тікелей әсер етіп, оның сипатын айқындайды [16, б. 216].

Ата-ана ұстанымдары мен сенімдері – өзге де әлеуметтік бағдарлар секілді, ата-ана болу аясындағы мақсаттар мен оған жету құралдарына бағытталады. Сәйкесінше, олар: когнитивтік (танымдық), эмоциялық (сезімдік) және мінез-құлықтық үш негізгі аспектіні қамтиды.

Когнитивтік аспект қоғамның репродуктивтік нормасы туралы, ата-ана рөлдерін бөлу туралы білім мен түсініктерге қатысты, сондай-ақ баланың шынайы және мінсіз бейнесін қамтиды. Эмоциялық аспект көзқарастар, пікірлер, бағалар жиынтығы, сондай-ақ ата-ана ұстанымдары мен сенімдерін іске асырудағы үстем эмоциялық фон ретінде көрінеді.

Сонымен ата-ана ұстанымдары мен сенімдерінің мінез-құлық аспектісі репродуктивті мінез-құлықта, ерлі-зайыптылардың өзара қарым-қатынасында, ата-ана қатынастарында, отбасылық тәрбие стилінде көрініс табады.

А.С. Спиваковская ата-ана сүйіспеншілігінің негізгі сегіз түрін бөліп көрсетеді, олар ата-аналардың балаларға деген қарым-қатынасын бейнелеп, пәрменді махаббат (ұнату, құрмет, жақындық); шеттетілген махаббат (ұнату, құрмет болғанымен, қарым-қатынастағы үлкен қашықтық); пәрменді аяушылық (ұнату, жақындық болғанымен, құрмет көрсетпеу); бас тарту (апатия, құрметтемеу, қарым-қатынастағы алшақтық); жек көру (ұнатпау, құрметтемеу және қарым-қатынастағы арақашықтықтың жақындығы); қудалау (ұнатпау, құрмет, жақындық); бас тарту (ұнатпау, құрмет, қарым-қатынастағы алшақтық); бас тарту (ұнату, құрметтемеу, қарым-қатынастағы алшақтық) [17, б. 38-45].

А.Е. Личко мен Э.Г. Эйдемиллер отбасылық тәрбие стильдерінің кеңейтілген жіктелімін ұсынды. Бұл жіктеме, өз мәнінде, ата-ана ұстанымдарын балаға жеткізу (трансляциялау) тәсілі ретінде қарастырылады:

1. Гипопротекция. Ата-ана тарапынан қамқорлық пен бақылаудың жеткіліксіздігі, кейде баланың мүлдем қадағалаусыз қалуы. Ол баланың физикалық және рухани әл-ауқатына, қызығушылықтары мен ішкі уайымдарына мән бермеу немесе бейжай қарау түрінде көрінеді.

Жасырын гипопротекция кезінде сырттай (формальды) бақылау болғанымен, ата-ана мен бала арасында шынайы жылулық пен қамқорлық болмайды. Психопатиялық дамудың бұл түрінің негізінде баланың махаббат пен өзін ата-анасының қабылданын сезіну қажеттілігінің өтелмеуі, сондай-ақ эмоциялық алшақтық пен отбасынан оқшаулану қаупі жатыр.

2. Үстем (доминантты) гиперпротекция. Балаға шамадан тыс назар аудару және оны үнемі қатаң бақылауда ұстау. Мұндай ұстаным көптеген шектеулер мен тыйымдармен сипатталады, нәтижесінде баланың бойында дербестіктің жоғалуына, бастамасыздық пен жасқаншақтыққа әкеп соғады. Ата-ананың мұндай қарым-қатынас түрі баланың «Мен» тұжырымдамасына кері әсер етіп, оның бойында ішкі наразылық сезімін тудырады.

3. Кешірімді (бетімен жіберуші) гиперпротекция. «Отбасы кумирі» үлгісі бойынша тәрбиелеу. Мұндай жағдайда ата-ана баланың барлық тілектерін мүлтіксіз орындап, оған шексіз қамқорлық пен сүйіспеншілік көрсетеді. Бұл стиль балаға қойылатын талаптардың төмендігімен немесе оның мүмкіндіктерін асыра бағалаумен сипатталады. Нәтижесінде бала өз ресурстарын дұрыс сараламай, жеткілікті табандылық танытпастан, кез келген ортада көшбасшылыққа ұмтылатын болады.

4. Эмоциялық шеттету (қабылдамау). Баланың қажеттіліктерін елемей және оған жиі қатыгездік таныту. Жасырын эмоциялық шеттету кезінде бала ата-ана тарапынан өзінің «көңілден шықпайтынын», «талапқа сай еместігін» тұрақты сезініп, іштей үлкен наразылықпен өседі. Кейде бұл стиль асыра қамқорлықпен бүркемеленгенімен, қарым-қатынаста шынайылықтың болмауы, төзімсіздік пен эмоциялық алшақтық анық байқалады. Эмоциялық қабылдамау кез келген баланың психологиялық саулығына өте зиян.

5. Жоғары моральдық жауапкершілік. Бұл стиль баланың жасы мен шынайы мүмкіндіктеріне сай келмейтін қатаң талаптар қоюмен сипатталады. Ата-ана баладан мінсіз әдептілік пен борыш сезімін талап етіп, оған жақындарының өмірі мен әл-ауқаты үшін үлкен жауапкершілік жүктейді. Баладан ұдайы биік жетістіктер күту – оның жеке мүдделері мен психофизикалық ерекшеліктерін елемейге әкеп соғады. Мұндай қарым-қатынаста ата-ана

тарапынан баланың қарапайым қателіктеріне деген төзімсіздік пен оның қажеттіліктеріне бейжай қарау нышандары байқалады [18, б. 672].

Тәрбие стильдерінің мазмұнын толықтыра түсетін келесі бір маңызды зерттеу бағыты – ата-ананың бала қажеттіліктеріне бейімделу деңгейімен байланысты. Осы тұрғыда С. Броди ата-ана қарым-қатынасының төрт түрін айқындады:

С. Броди балаға ана қарым-қатынасының төрт түрін бөліп көрсетті. Бірінші типтегі ата-ана баланың қажеттіліктеріне жеңіл және табиғи түрде бейімделеді. Екінші типтегі ата-ана баланың сұраныстарына саналы түрде икемделуге тырысады. Үшінші типтегі ата-ана тек борыш сезімін басшылыққа алады, бірақ баланың ішкі әлеміне шынайы қызығушылық танытпайды. Төртінші типтегі ата-ана ұстанымы тұрақсыз әрі қарама-қайшы келеді; олар баланың қажеттіліктерін жете түсінбейді [19, б. 209].

Жүргізілген теориялық талдау ата-ана ұстанымдарының қалыптасуы көпдеңгейлі және көпфакторлы тетіктер (механизмдер) арқылы жүзеге асатынын көрсетеді. Ата-ана ұстанымдары жекелеген психологиялық құбылыс емес, әлеуметтік-мәдени жүйе аясында қалыптасатын күрделі құрылым ретінде қарастырылады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу дизайны

Зерттеу сандық, сипаттамалық-салыстырмалы бағытта ұйымдастырылды және көлденең дизайн негізінде жүзеге асырылды. Негізгі мақсаты – ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасының әлеуметтік-демографиялық факторларға (жас ерекшелігі, тұрғылықты мекен, отбасылық жағдай, отбасындағы балалар саны) байланысты айырмашылықтарын анықтау.

Зерттеу барысында тәуелсіз айнымалылар ретінде: ата-ананың жасы; тұрғылықты мекені; отбасылық жағдайы; отбасындағы балалар саны алынды.

Тәуелді айнымалылар ретінде ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасының көрсеткіштері (вербализация, шамадан тыс қамқорлық, отбасына тәуелділік, ерік-жігерді басу, эмоциялық өзара әрекет ерекшеліктері, бақылау, үстемдік, т.б.) қарастырылды.

Зерттеу сұрақтары

Зерттеу аясында келесі ғылыми сұрақтарға жауап ізделді:

Ата-аналардың жас ерекшелігі олардың отбасылық өмірге қатынасының қандай компоненттеріне ықпал етеді?

Аймақтық және тұрғылықты мекен ерекшеліктері ата-ана стилінің қандай айырмашылықтарын туындатады?

Отбасылық жағдай ата-аналардың эмоциялық және бақылаушылық стратегияларына қалай әсер етеді?

Отбасындағы балалар саны ата-ана тәрбие стратегияларын мен қарым-қатынасты ұйымдастыру ерекшеліктерін өзгертеді ме?

Қандай әлеуметтік-демографиялық фактор ата-ана ұстанымдарының вариативтілігіне көбірек үлес қосады?

Зерттеу болжамдары

Зерттеудің негізгі болжамдары төмендегідей тұжырымдалды:

H1. Ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасының көрсеткіштері олардың жас ерекшелігіне байланысты статистикалық мәнді айырмашылықтарға ие болады.

H2. Тұрғылықты мекен (қала/ауыл/өңірлік ерекшелік) ата-ана ұстанымдарының құрылымына ықпал етеді.

H3. Отбасылық жағдай (үйленген, ажырасқан, жесір, т.б.) ата-аналардың бақылау, тәуелділік және эмоциялық реттеу стратегияларына әсер етеді.

H4. Отбасындағы балалар саны ата-ана тәрбиесінде қатаңдық, билік ету және қарым-қатынасты теңестіру көрсеткіштерімен байланысты.

Қосымша болжам ретінде әлеуметтік-демографиялық факторлар ата-ана қатынасының барлық компоненттеріне бірдей әсер етпейді деген тұжырым ұсынылды.

Потенциалды қатысушылар әлеуметтік желілер арқылы сауалнама жүргізу арқылы іріктелді, түрлі жас топтарын ыңғайлы таңдау мүмкіндігі қарастырылды. Зерттеу 2024 жылдың 8 қыркүйек айынан 2025 жылдың 28 наурыз айы аралығында өткізілді. Жиналған деректерді талдау үшін IBM SPSS Statistics 23 және Jamovi (Version 2.6) статистикалық бағдарламалары қолданылды.

Кесте 1. Қатысушылардың демографиялық сипаттамалары

Сипаттамалары	Саны	%
Жынысы		
Ер	18	95,3
Әйел	362	4,7
Жасы		
25-34	84	22,1
25-34	180	47,4
35-44	100	26,3
55 және одан жоғары	16	4,2
Отбасылық жағдайы		
Некеде / үйленген	313	82,4
Қамқоршы, асырап алушы ата-ана	1	,3
Жесір	13	3,4
Дербес ажырасқан	42	11,1
Некеде емес, бірақ қатынастары бар	11	2,9
Отбасындағы балалар саны		
1	34	8,9
2	64	16,8
3	122	32,1
4	96	25,3
5	46	12,1
6	17	4,5
7	1	,3
Тұратын жері		
Алматы қ	200	52,6
Алматы облысы	131	34,5
Шығыс Қазақстан облысы	5	1,3
Астана қ.	1	,3
Түркістан облысы	9	2,4
Жамбыл облысы	12	3,2
Жетісу облысы	5	1,3
Қызылорда облысы	8	2,1
Маңғыстау облысы	2	,5
Шымкент қ.	5	1,3
Атырау облысы	1	,3
Батыс Қазақстан облысы	1	,3
Білімі		
Орта арнайы	218	57,4
Орта	78	20,5
Жоғары	84	22,1

Зерттеуге 380 респондент қатысты, олардың ішінде 4,7% ер адамдар, ал 95,3% әйелдер болды. Қатысушылардың жасы 25–34 жас аралығындағы тұлғалардың басым екенін көрсетті (барлығы 69,5%), ал 35–44 жас аралығындағы топ – 26,3%, ал 55 жастан асқан респонденттер – 4,2% құрады. Қатысушылардың отбасылық жағдайын талдау олардың 82,4%-ы некеде екенін көрсетті, сонымен бірге 11,1%-ы ажырасқан, 3,4%-ы жесір, 2,9%-ы некеде емес, бірақ араласатын адамдары бар, ал 0,3%-ы қамқоршы немесе асырап алушы ата-ана екені анықталды. Балалар саны бойынша таралу талдауы көрсеткендей, қатысушылардың 32,1%-ның үш баласы, 25,3%-ның төрт, 16,8%-ның екі, 12,1%-ның бес, 8,9%-ның бір, 4,5%-ның алты, ал 0,3%-ның жеті баласы бар.

Респонденттердің тұратын жері бойынша көбінесе Алматы қаласы -52,6% және Алматы облысы - 34,5% көрсеткіштері басым болды. Қалған аймақтарда қатысушылар саны әрқайсысында 5%-дан аз: Шығыс Қазақстан облысы – 1,3%, Шымкент қ. - 1,3%, Жетісу облысы - 1,3%, Түркістан облысы - 2,4%, Жамбыл облысы - 3,2%, Қызылорда облысы - 2,1%, Маңғыстау облысы - 0,5%, Астана қ., Атырау және Батыс Қазақстан облыстары – әрқайсысында 0,3%.

Қатысушылардың білім деңгейі бойынша жоғары білімді тұлғалар саны басым (57,4%), одан кейін орта арнайы білімділер - 20,5% және орта білімділер - 22,1%.

Зерттеу құралы

«Отбасы ата-ана көзімен» атты PARI әдістемесі 1958 жылы американдық психологтар Е.Шефер мен Р. Беллдің тарапынан әзірленген. Әдістеме ата-аналардың отбасылық өмірдің әртүрлі аспектілеріне, тәрбиелеу процесіне және балалармен эмоционалды өзара әрекеттесуге деген көзқарастарын зерттеуге арналған.

PARI әдістемесі ата-аналардың тәрбиелеу стилін анықтайтын сенімдер, нормалар мен күтілімдер жүйесін анықтайды. Әдістеменің түпнұсқасы 115 мәлімдемеден тұрады, оларды респонденттер төрт тармақты Лайкерт шкаласы бойынша бағалайды.

Барлық мәлімдемелер ата-ананың балаға және отбасылық өмірге деген көзқарасын егжей-тегжейлі талдауға мүмкіндік беретін 23 шкалаға бөлінеді. Қарастырылған зерттеуге сәйкес оның 8 шкаласы отбасылық рөлге қатынасты сипаттаса, 15 шкаласы ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынастарға арналған.

Отбасылық рөлге қатысты көзқарас (8 шкала):

- Отбасына тәуелділік: тек үй мен балаларға ғана назар аудару.
- Өзін құрбан ету сезімі: ата-ана міндеттерін жеке құрбандық ретінде қабылдау.
- Отбасылық жанжалдар: жұбайлар арасындағы шиеленіс пен даулар.
- Үй шарусындағы рөлдерге қанағаттанбау: тұрмыстық шаруалардың көптігінен күйзелу.
- Күйеуінің немқұрайлығы: жұбайынан көмек пен эмоциялық қолдаудың болмауы.
- Ананың өз бетінше әрекет етпеуі: бала тәрбиесі мәселелерінде өзгелердің пікіріне жоғары тәуелділік.

– Ананың үстемдігі: отбасындағы шешімдерді жалғыз қабылдағысы келуі.

– Жанжалдан қашу: мәселелерді елемеге бейімділік.

Ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынастар (15 шкала):

- Вербализация: баланы өз ойлары мен сезімдерін ашық білдіруге ынталандыру.
- Серіктестік қарым-қатынас: баламен тең дәрежеде қарым-қатынас жасауға ұмтылу.
- Баланың белсенділігін дамыту: тәуелсіздік пен бастамашылдықты қолдау.
- Қарым-қатынастарды теңестіру: «авторитетті ересек» пен «бағынушы бала» арасындағы қашықтықты азайту.

– Ашуланшақтық: балаға ашушандық пен қобалжу сезімдерін жиі көрсету.

– Шамадан тыс қаталдық: қатал талаптар мен жазаларға басымдық беру.

– Баланың дамуын тездетуге ұмтылу: балаланың қабілеттерінен тым жоғарғы үміт күту.

– Шамадан тыс қамқорлық: баланы өмірдің қиындықтарынан толықтай қорғағысы келу.

– Ерік-жігерді басу: баланың мінез-құлқы мен қалау-талғамын қатаң бақылау.

– Отбасынан тыс ықпалдарды болдырмау: баланы ата-анасыз өз бетінше әрекет ете

алмайтындай күйге келтіруге бағытталған санасыз ниет.

- Ренжітуден қорқу: шектен тыс бағыну, баланың ризасыздығын тудырудан қорқу.
- Агрессивті басу: баладағы кез келген қарсылық белгілерін қатал басу.
- Жыныстық сезімдерді басу: жыныстық тәрбие мәселелерінде алаңдаушылықтың артуы және тыйым салу.
- Ата-ананың артық беделдігі: сұраусыз бағыну мен құрмет талап ету.
- Баланың әлеміне шамадан тыс араласу: баланың жеке шекаралары мен сырларын құрметтемеу.

Зерттеу кезеңдері

Зерттеу бірнеше кезеңде жүргізілді:

1-кезең – Теориялық-аналитикалық кезең. Ғылыми әдебиеттерге шолу жасалып, зерттеу мәселесінің теориялық негіздері айқындалды, зерттеу болжамдары мен айнымалылар анықталды.

2-кезең – Эмпирикалық деректерді жинау. Респонденттерге сауалнама ұсынылып, деректер жинақталды. Қатысу ерікті және анонимді түрде ұйымдастырылды.

3-кезең – Статистикалық өңдеу. Деректер математикалық-статистикалық әдістер арқылы талданды. Топтар арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін Н Крускал–Уоллис критерийі (χ^2) қолданылды, себебі деректер рангілік сипатқа ие болды.

4-кезең – Интерпретация және қорытындылау. Алынған нәтижелер теориялық модельдермен салыстырылып, ғылыми тұрғыдан түсіндірілді.

Статистикалық өңдеу барысында: сипаттамалық статистика (орташа ранг, жиілік), Н Крускал–Уоллис критерийі қолданылды. Статистикалық мәнділік деңгейі $p \leq 0.05$ деңгейінде қабылданды.

Жалпы алғанда, ұсынылған әдіснама ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасының әлеуметтік-демографиялық детерминанттарын кешенді салыстырмалы талдауға мүмкіндік берді және эмпирикалық нәтижелердің ғылыми негізділігін қамтамасыз етті.

Нәтижелер және оларды талқылау. «Зерттеудің бастапқы кезеңінде респонденттердің отбасылық тәрбиедегі ұстанымдары мен балаға қатынасының ерекшеліктерін анықтау мақсатында статистикалық өңдеу жүргізілді. Ата-ананың балаға қатынасын сипаттайтын 23 өлшем бойынша алынған негізгі көрсеткіштер (орташа мән, медиана, ауытқулар және үлестірім сипаттамалары) 2-кестеде жинақталған.

Бұл деректер ата-аналардың тәрбие үдерісіндегі басым бағыттарын, сондай-ақ отбасыишілік қарым-қатынастардың эмоциялы және функционалдық тұстарын сандық тұрғыдан бағалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, алынған мәліметтердің қалыпты үлестірім заңына сәйкестігін тексеру үшін Шапиро-Уилк критерийі қолданылды.

Кесте 2. Ата-ананың балаға қатынасының сипаттамалық статистикасы

Айнымалы	Орташа	Медиана	Стандартты ауытқу	Минимум	Максимум	Асимметрия	Экспесс	Шапиро-Уилк W	Шапиро-Уилк p
Вербализация	16.4	17.0	2.29	10	20	-0.308	-0.578	0.959	<.001
Шамадан тыс қамқорлық	16.0	16.0	2.65	9	20	-0.248	-0.578	0.959	<.001
Отбасына тәуелділік	14.3	14.0	3.33	7	20	0.0428	-0.736	0.968	<.001
Ерік-жігерді басу	16.4	16.0	2.79	5	20	-0.495	-0.102	0.939	<.001
Өзін құрбан ету	15.9	16.0	2.76	5	20	-0.330	0.102	0.954	<.001

сезімі									
Ренжітуден қорқу	16.3	16.0	2.42	5	20	-0.306	0.346	0.953	<.001
Отбасылық жанжалдар	14.4	14.0	3.01	5	20	0.0132	-0.348	0.977	<.001
Ашуланшақтық	14.5	14.0	3.39	5	20	0.0259	-0.767	0.962	<.001
Шамадан тыс қатандық	13.5	14.0	3.23	5	20	-0.0208	-0.323	0.983	<.001
Отбасынан тыс ықпалдарды болдырмау	15.7	16.0	2.83	8	20	-0.186	-0.792	0.959	<.001
Ата-ананың артық беделі	17.0	17.0	2.70	8	20	-0.683	-0.297	0.907	<.001
Агрессивтілікті басу	15.1	15.0	2.69	8	20	0.170	-0.612	0.965	<.001
Үй шаруасындағы рөліне қанағаттанбау	14.7	15.0	3.26	5	20	-0.320	-0.264	0.972	<.001
Серіктестік қарым-қатынас	15.5	15.0	2.78	8	20	0.0612	-0.869	0.954	<.001
Баланың белсенділігін дамыту	17.1	18.0	2.66	8	20	-0.763	-0.138	0.902	<.001
Жанжалдан қашу	13.5	13.0	3.14	5	20	0.193	-0.379	0.977	<.001
Күйеуінің немқұрайлылығы	19.0	19.0	2.96	9	24	-0.159	-0.342	0.973	<.001
Жыныстық сезімдерді басу	16.0	16.0	2.62	8	20	-0.328	-0.187	0.961	<.001
Ананың үстемдігі	13.9	14.0	3.55	5	20	-0.0653	-0.553	0.972	<.001
Баланың әлеміне шамадан тыс араласу	15.7	16.0	3.16	7	20	-0.216	-0.907	0.945	<.001
Қарым-қатынастарды теңестіру	17.2	18.0	2.46	10.0	20.0	-0.666	-0.342	0.906	<.001
Баланың дамуын тездетуге ұмтылу	14.8	15.0	3.13	6	20	-0.0461	-0.705	0.968	<.001
Ананың өз бетінше әрекет етпеуі.	16.6	17.0	2.43	8	20	-0.269	-0.632	0.943	<.001

«Ата-аналардың балаға қатынасының 23 көрсеткіші бойынша жүргізілген статистикалық мәліметтердің 380 респонденттердің тәрбие үдерісіндегі ұстанымдарының әртүрлілігін көрсетті. Көрсеткіштердің орташа мәні 13.5 пен 19.0 аралығында тұрақтаған. Алынған мәліметтердің шашыраңқылығы бірқалыпты, айтарлықтай ауытқулар байқалмайды. Шапиро-Уилк критерийінің нәтижелері барлық параметрлер бойынша маңыздылық деңгейінен төмен ($p < 0,001$). Мұндай нәтиже деректердің қалыпты үлестірім заңына сәйкес келмейтінін көрсетеді.

Зерттеудегі ең жоғары орташа көрсеткіш «Күйеуінің немқұрайлылығы» (19.0) айнымалысында тіркелді. Бұл отбасылық қатынастардағы эмоциялы алшақтықтың тәрбиеге жанама әсері жоғары екенін меңзейді. Сонымен қатар «Қарым-қатынастарды теңестіру» (17.2) және «Баланың белсенділігін дамыту» (17.1) көрсеткіштерінің жоғары болуы ата-аналардың баламен серіктестік орнатуға және оның тұлғалық өсуіне жағдай жасауға ұмтылатынын байқатады.

«Ата-ананың артық беделі» (17.0) мен «Вербализация» (16.4) көрсеткіштері тәрбиедегі авторитарлық элементтердің сақталуын және ашық сөйлесудің маңыздылығын көрсетеді. Ал «Шамадан тыс қатандық» (13.5) пен «Ананың үстемдігі» (13.9) мәндерінің төмендігі

отбасындағы қатаң бақылау мен ана үстемдігінің бәсеңдегенін білдіреді. Осындай нәтиженің тәрбиедегі шектеулер мен қарама-қайшылықтардың болу ықтималдылығына меңзейді.

Айнымалылардың стандартты ауытқуы (2.29–3.55) деректердің орташа мән төңірегінде біртекті жинақталғанын растайды. Асимметрия коэффициентінің көбінесе теріс мәнді болуы (мысалы, «Баланың белсенділігін дамытуда» -0.763) респонденттердің басым бөлігінің оңтайлы тәрбие тәсілдерін көбірек таңдайтынын дәлелдейді.

Осыған байланысты, кейінгі есептеулерде параметрлік емес әдістерді қолдану орынды. Асимметрия мен эксцесс көрсеткіштері деректердің орташа мән төңірегіне тығыз шоғырланғанын растайды.

Зерттеудің келесі кезеңінде ата-аналардың білім деңгейінің, жас ерекшелігінің, тұрғылықты мекенінің, отбасылық жағдайы мен балалар санының отбасылық өмірге және бала тәрбиесіне қатысты ұстанымдарына әсері талданды.

Респонденттер білім деңгейіне қарай үш топқа (жоғары, орта арнаулы және орта білім) бөлінді. Деректердің қалыпты үлестірім заңына сәйкес келмеуіне байланысты, үш немесе одан да көп тәуелсіз таңдалымдар арасындағы айырмашылықтарды анықтау мақсатында параметрлік емес Н Крускал-Уоллис критерийі қолданылды. Алынған нәтижелер мен статистикалық маңыздылық деңгейлері 3-кестеде көрсетілген.

Кесте 3 . Ата-ананың білім деңгейі, жасы, тұрғылықты мекені, отбасылық жағдайы және балаларының саны бойынша отбасылық өмірге қатынасының айырмашылықтары

Айнымалы	Білім деңгейі (χ^2 / p)	Жасы (χ^2 / p)	Тұрғылықты мекені (χ^2 / p)	Отбасылық жағдайы (χ^2 / p)	Балалар саны (χ^2 / p)
Вербализация	2.916 / .233	12.483 / .006	23.464 / .015	11.664 / .020	11.437 / .076
Шамадан тыс қамқорлық	15.112 / .001	13.151 / .004	24.744 / .010	17.168 / .002	8.905 / .179
Отбасына тәуелділік	8.496 / .014	19.028 / .000	28.782 / .002	17.886 / .001	6.069 / .416
Ерік-жігерді басу	13.186 / .001	7.982 / .046	28.766 / .002	18.535 / .001	13.427 / .037
Өзін құрбан ету сезімі	14.525 / .001	11.094 / .011	23.377 / .016	8.637 / .071	11.542 / .073
Ренжітуден қорқу	3.207 / .201	5.427 / .143	28.064 / .003	7.294 / .121	6.064 / .416
Отбасылық жанжалдар	1.519 / .468	5.135 / .162	13.382 / .269	3.372 / .498	11.898 / .064
Ашуланшақтық	14.526 / .001	15.249 / .002	22.349 / .022	15.663 / .004	10.071 / .122
Шамадан тыс қатаңдық	1.538 / .464	6.246 / .100	11.771 / .381	4.839 / .304	9.025 / .172
Отбасынан тыс ықпалдарды болдырмау	7.819 / .020	8.866 / .031	20.051 / .045	20.242 / .000	10.434 / .108
Ата-ананың артық беделі	11.415 / .003	4.716 / .194	26.320 / .006	10.874 / .028	16.469 / .011
Агрессивтілікті басу	3.980 / .137	11.084 / .011	26.524 / .005	14.044 / .007	6.787 / .341
Үй шаруасындағы рөліне қанағаттанбау	4.566 / .102	7.333 / .062	19.727 / .049	6.538 / .162	10.698 / .098
Серіктестік қарым- қатынас	4.052 / .132	14.446 / .002	16.866 / .112	7.395 / .116	6.786 / .341
Баланың белсенділігін дамыту	3.508 / .173	3.048 / .384	34.879 / .000	16.112 / .003	11.211 / .082
Жанжалдан қашу	2.966 / .227	5.087 / .166	17.825 / .086	9.258 / .055	13.498 / .036
Күйеуінің немқұрайлылығы	9.239 / .010	5.987 / .112	28.227 / .003	15.357 / .004	13.615 / .034
Жыныстық	8.531 / .014	11.765 / .008	23.992 / .013	11.657 / .020	5.089 / .532

сезімдерді басу					
Ананың үстемдігі	7.486 / .024	19.222 / .000	21.655 / .027	9.386 / .052	6.548 / .365
Баланың әлеміне шамадан тыс араласу	9.917 / .007	12.850 / .005	32.039 / .001	9.336 / .053	5.426 / .490
Қарым-қатынастарды теңестіру	3.522 / .172	3.724 / .293	30.752 / .001	17.935 / .001	16.726 / .010
Баланың дамуын тездетуге ұмтылу	7.791 / .020	7.684 / .053	23.351 / .016	12.187 / .016	11.781 / .067
Ананың өз бетінше әрекет етпеуі	5.989 / .050	4.911 / .178	23.701 / .014	7.274 / .122	21.508 / .001

Зерттеу барысында алынған деректерді Крускал-Уоллис критерийі арқылы талдауы ата-аналардың білім деңгейі мен олардың отбасылық өмірге, бала тәрбиесіне қатысты ұстанымдары арасында бірқатар маңызды статистикалық байланыстар бар екенін көрсетті.

Жүргізілген талдау нәтижесінде 23 айнымалының 14-і бойынша топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар ($p < 0.05$ және $p < 0.01$) анықталды. Атап айтқанда, «шамадан тыс қамқорлық» ($p=.001$), «ерік-жігерді басу» ($p=.001$), «өзін құрбан ету сезімі» ($p=.001$), «ашуланшақтық» ($p=.001$) және «ата-ананың артық беделі» ($p=.003$) шкалалары бойынша білім деңгейі орташа респонденттерде орташа ранг көрсеткіштері айтарлықтай жоғары болды. Сондай-ақ «күйеуінің немқұрайлылығы» ($p=.010$), «жыныстық сезімдерді басу» ($p=.014$), «баланың әлеміне шамадан тыс араласу» ($p=.007$) және «баланың дамуын тездетуге ұмтылу» ($p=.020$) өлшемдері бойынша да білім деңгейі жоғары ата-аналар ең төменгі ранг көрсеткіштерін иеленді.

Бұл деректер ата-ананың білім деңгейі өскен сайын отбасылық қарым-қатынастағы диктаторлық және шектеуші әдістердің азаятынын айғақтайды. Керісінше, «вербализация», «отбасылық жанжалдар» және «серіктестік қарым-қатынас» сияқты шкалалар бойынша топтар арасында айтарлықтай айырмашылық байқалмады, бұл аталған факторлардың білім деңгейіне қарамастан ұқсас деңгейде көрініс табатынын көрсетеді.

Алынған мәліметтерді психологиялық тұрғыдан пайымдайтын болсақ, ата-ананың білім деңгейі оның тәрбие беру стилінің демократиялылығын анықтайтын негізгі фактордың бірі екенін көруге болады. Орта және орта арнаулы білімі бар ата-аналардың «шамадан тыс қамқорлық» пен «ерік-жігерді басуға» бейімділігі олардың бала тәрбиесіндегі авторитарлық бақылауды қауіпсіздік кепілі ретінде көруімен түсіндіріледі. Мұндай ата-аналар баланы жеке тұлға ретінде емес, өздерінің бір бөлігі немесе меншігі ретінде қабылдап, оның дербестігін шектеуге тырысады.

«Өзін құрбан ету сезімі» мен «ашуланшақтықтың» білім деңгейі төмен топта жоғары болуы олардың эмоциялы интеллект деңгейі мен стресске төзімділігінің ерекшеліктеріне байланысты болуы мүмкін. Олар бала тәрбиесін ауыр міндет немесе «құрбандық» ретінде қабылдап, соның салдарынан ішкі агрессия мен өкпе-ренішті жиі сезінеді.

Ал жоғары білімді ата-аналардың «бала әлеміне араласу» мен «дамуды тездету» бойынша төмен ұпай жинауы олардың баланың табиғи даму қарқынына құрметпен қарайтынын және оған психологиялық кеңістік қалдыра алатынын көрсетеді. Бұл топтағы ата-аналар тәрбиедегі қатаң шектеулерден гөрі, саналы бағыт-бағдар беруді және баланың өзіндік «Мен» тұжырымдамасының қалыптасуына жағдай жасауды басты орынға қояды. Осы талдау негізінде білім деңгейінің өсуі ата-ана ұстанымының «бақылаушы-басушы» моделінен «қолдаушы-бағыттаушы» моделіне ауысуына ықпал етеді деген қорытынды жасауға болады.

Ата-аналардың жас ерекшеліктерінің отбасылық құндылықтар мен бала тәрбиесіне қатысты ұстанымдарына тигізетін ықпалы бойынша респонденттер жас шамасына қарай төрт негізгі топқа (25-34 жас, 35-44 жас, 45-55 жас және 55 жастан жоғары) жіктелді. Крускал-Уоллис критерийінің нәтижелері ата-аналардың жас ерекшелігі олардың тәрбиелік

ұстанымдарына айтарлықтай әсер ететінін көрсетті. Төрт жас тобы арасында 23 айнымалының 12-сі бойынша статистикалық маңызды айырмашылықтар ($p < .05$) тіркелді.

Статистикалық мәнді айырмашылықтар ($p < 0,05$) келесі айнымалылар бойынша анықталды: вербализация ($\chi^2=12,483$; $p=0,006$), шамадан тыс қамқорлық ($\chi^2=13,151$; $p=0,004$), отбасына тәуелділік ($\chi^2=19,028$; $p=0,000$), ерік-жігерді басу ($\chi^2=7,982$; $p=0,046$), өзін құрбан ету сезімі ($\chi^2=11,094$; $p=0,011$), ашуланшақтық ($\chi^2=15,249$; $p=0,002$), отбасынан тыс ықпалдарды болдырмау ($\chi^2=8,866$; $p=0,031$), агрессивтілікті басу ($\chi^2=11,084$; $p=0,011$), серіктестік қарым-қатынас ($\chi^2=14,446$; $p=0,002$), жыныстық сезімдерді басу ($\chi^2=11,765$; $p=0,008$), ананың үстемдігі ($\chi^2=19,222$; $p=0,000$), баланың әлеміне шамадан тыс араласу ($\chi^2=12,850$; $p=0,005$). Аталған көрсеткіштердің барлығында дерлік 55 жас және одан жоғары топтың орташа рангтері ең жоғары мәнге ие (мысалы, отбасына тәуелділік – 283,97; ашуланшақтық – 276,00; ананың үстемдігі – 273,81), бұл егде жастағы ата-аналарда бақылау, тәуелділік, шектеу және эмоциялық қысым элементтерінің айқынырақ көрінетінін көрсетеді.

25–34 жас аралығындағы ата-аналар көп жағдайда ең төмен орташа рангтерді көрсеткен (мысалы, ананың үстемдігі – 154,55; отбасына тәуелділік – 159,07; агрессивтілікті басу – 160,99), бұл жас ата-аналардың қарым-қатынаста икемдірек, демократиялық және серіктестікке бейім екенін аңғартады. 35–44 және 45–55 жас топтары аралық ұстанымды иеленеді, алайда бірқатар көрсеткіштер бойынша (мысалы, агрессивтілікті басу – 200,94; баланың дамуын тездетуге ұмтылу – 200,18) 45–55 жас тобының бақылаушылық бетбұрыстары күшейе түсетіні байқалады.

Отбасына тәуелділік пен ананың үстемдігі көрсеткіштері бойынша алынған жоғары χ^2 мәндері (тіісінше 19,028 және 19,222; $p=0,000$) жас факторының отбасындағы билік құрылымы мен эмоциялық тәуелділік сипатына айтарлықтай ықпал ететінін дәлелдейді. Егде жастағы ата-аналарда отбасылық иерархияның қатаң сақталуы, ананың беделінің жоғары болуы және баланың дербестігін шектеу бетбұрысы басымырақ. Сонымен қатар жыныстық сезімдерді басу мен агрессивтілікті тежеу көрсеткіштерінің жоғарылауы дәстүрлі құндылықтарға бағдарлану мен эмоцияларды ашық білдіруге шектеу қоюмен байланысты болуы мүмкін.

Ал статистикалық мәнге жетпеген айнымалылар (ренжітуден қорқу, отбасылық жанжалдар, шамадан тыс қатаңдық, ата-ананың артық беделі, үй шаруасындағы рөліне қанағаттанбау, баланың белсенділігін дамыту, жанжалдан қашу, күйеуінің немқұрайлылығы, қарым-қатынастарды теңестіру, баланың дамуын тездетуге ұмтылу, ананың өз бетінше әрекет етпеуі) бойынша жас топтары арасында айырмашылықтар болғанымен, олар статистикалық сенімді деңгейге жетпеген ($p > 0,05$). Бұл көрсеткіштер отбасылық өмірдің кейбір қырлары жасқа қарағанда тұлғалық ерекшеліктерге, әлеуметтік-мәдени ортаға немесе нақты отбасылық жағдайларға көбірек тәуелді болуы мүмкін екенін көрсетеді.

Жалпы алғанда, нәтижелер ата-аналардың жасы ұлғайған сайын отбасылық қатынастарда бақылау, тәуелділік, үстемдік және шектеушілік сипаттарының күшейетінін, ал жас ата-аналарда серіктестікке, ашық коммуникацияға және икемділікке бейімділік жоғары екенін көрсетеді. Бұндай бетбұрыс ұрпақаралық құндылық айырмашылықтарымен, әлеуметтік тәжірибенің жинақталуымен және дәстүрлі тәрбиелік модельдердің ықпалымен түсіндірілуі мүмкін. Осылайша, зерттеу нәтижелері жас ерекшелігі факторын ата-ана ұстанымдары мен отбасылық өзара әрекеттестік стилін талдауда маңызды детерминант ретінде қарастыру қажеттігін дәлелдейді.

Дегенмен, жас ұлғайған сайын байқалатын «ашуланшақтық» пен «ерік-жігерді басу» бетбұрыстардың артуы ата-ана рефлексиясының төмендеп, авторитарлық әдістерге көбірек жүгіну қаупі бар екенін көрсетеді. Жалпы алғанда, жас ата-аналар баламен тең дәрежеде диалог құруға ашық болса, ересек буын тәрбиені қатаң иерархия мен шектеулер жүйесі ретінде қабылдайды.

Респонденттердің тұрғылықты мекенінің отбасылық құндылықтар жүйесіне және бала тәрбиесіне қатысты ұстанымдарына әсерін зерттеу мақсатында Қазақстанның әртүрлі

өңірлеріндегі әлеуметтік-мәдени ортаның өзіндік ерекшеліктерін ескере отырып, қатысушылар тұратын аймақтарына қарай топтастырылды. Бұл талдау әдісі географиялық орналасу мен аймақтық менталитеттің ата-ана ұстанымын қалыптастырудағы рөлін анықтауға мүмкіндік берді. Астана қаласы, Батыс Қазақстан облысы және Атырау облысы бойынша сыналушылар саны 1-тең болған соң олардың нәтижесі есептен алынып тасталды. Н критерийі үшін $n_1 \geq 3$, $n_2, n_3 \geq 2$ тең болған жағдайда есеп жасауға болады.

Сыналушылардың тұрғылықты мекен-жайы бойынша отбасылық қарым-қатынас ұстанымдарын Крускал-Уоллис критерийімен талдау нәтижесінде 23 айнымалының 19-ы бойынша статистикалық маңызды айырмашылықтар анықталды. Нәтижелер өңірлік мәдени-әлеуметтік факторлардың тәрбие парадигмасына тікелей әсерін айғақтатады.

Зерттеу нәтижелері аймақтық фактордың ата-ана ұстанымдары мен отбасылық өзара әрекеттестік стиліне елеулі ықпал ететінін көрсетеді. Айнымалылардың басым бөлігі бойынша статистикалық мәнді айырмашылықтар анықталған ($p < 0,05$), бұл ата-аналардың тәрбиелік стратегиялары мен эмоциялық реакциялары әлеуметтік-мәдени орта ерекшеліктерімен тығыз байланысты екенін дәлелдейді.

Статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылықтар келесі көрсеткіштер бойынша тіркелді: вербализация ($\chi^2=23,464$; $p=0,015$), шамадан тыс қамқорлық ($\chi^2=24,744$; $p=0,010$), отбасына тәуелділік ($\chi^2=28,782$; $p=0,002$), ерік-жігерді басу ($\chi^2=28,766$; $p=0,002$), өзін құрбан ету сезімі ($\chi^2=23,377$; $p=0,016$), ренжітуден қорқу ($\chi^2=28,064$; $p=0,003$), ашуланшақтық ($\chi^2=22,349$; $p=0,022$), отбасынан тыс ықпалдарды болдырмау ($\chi^2=20,051$; $p=0,045$), ата-ананың артық беделі ($\chi^2=26,320$; $p=0,006$), агрессивтілікті басу ($\chi^2=26,524$; $p=0,005$), үй шаруасындағы рөліне қанағаттанбау ($\chi^2=19,727$; $p=0,049$), баланың белсенділігін дамыту ($\chi^2=34,879$; $p=0,000$), күйеуінің немқұрайлылығы ($\chi^2=28,227$; $p=0,003$), жыныстық сезімдерді басу ($\chi^2=23,992$; $p=0,013$), ананың үстемдігі ($\chi^2=21,655$; $p=0,027$), баланың әлеміне шамадан тыс араласу ($\chi^2=32,039$; $p=0,001$), қарым-қатынастарды теңестіру ($\chi^2=30,752$; $p=0,001$), баланың дамуын тездетуге ұмтылу ($\chi^2=23,351$; $p=0,016$), ананың өз бетінше әрекет етпеуі ($\chi^2=23,701$; $p=0,014$). Ал отбасылық жанжалдар ($p=0,269$), шамадан тыс қатаңдық ($p=0,381$), серіктестік қарым-қатынас ($p=0,112$) және жанжалдан қашу ($p=0,086$) көрсеткіштері бойынша айырмашылықтар статистикалық мәнге жетпеген.

Орташа рангтерді салыстыру аймақтық айырмашылықтардың мазмұндық сипатын айқындайды. Алматы облысында тұратын респонденттер бірқатар шкалалар бойынша жоғары рангтерге ие (мысалы, шамадан тыс қамқорлық – 220,63; отбасына тәуелділік – 219,56; ананың үстемдігі – 218,28; баланың әлеміне шамадан тыс араласу – 217,69), бұл ауылдық немесе жартылай урбандалған ортада дәстүрлі, бақылаушы және иерархиялық тәрбиелік модельдердің сақталу ықтималдығын көрсетеді. Алматы қаласы бойынша көрсеткіштер салыстырмалы түрде орта деңгейде шоғырланғанымен, баланың белсенділігін дамыту (197,52), жыныстық сезімдерді басу (196,88) және ата-ананың артық беделі (196,54) секілді шкалаларда жоғары мәндер байқалады, бұл мегаполистік ортада бір жағынан баланың дамуын қолдауға бағытталған белсенділік, екінші жағынан беделдік ұстанымды сақтауға ұмтылыс қатар көрінуі мүмкін екенін аңғартады.

Қызылорда облысы бойынша көптеген көрсеткіштердің айрықша жоғары болуы (мысалы, вербализация – 281,38; үй шаруасындағы рөліне қанағаттанбау – 280,56; ананың өз бетінше әрекет етпеуі – 279,75; баланың дамуын тездетуге ұмтылу – 304,06) аймақта отбасылық қатынастардың эмоциялық қанық, талап қоюшылық және рөлдік шиеленіс элементтерімен сипатталуы мүмкін екенін көрсетеді. Сонымен қатар ананың үстемдігі (226,81) мен агрессивтілікті басу (231,06) көрсеткіштерінің жоғары болуы бақылаушы және шектеуші бетбұрыстардың да айқын екенін білдіреді.

Керісінше, Шымкент қаласы мен Маңғыстау облысы бойынша бірқатар шкалаларда өте төмен рангтер тіркелген (мысалы, ата-ананың артық беделі – 39,50 және 15,75; баланың белсенділігін дамыту – 34,80 және 16,00), алайда бұл өңірлердегі таңдама көлемінің өте аз

болуы ($N=5$ және $N=2$) нәтижелерді интерпретациялауда сақтықты талап етеді. Шағын іріктеме орташа рангтердің шектен тыс ауытқуына әсер етуі мүмкін, сондықтан бұл көрсеткіштерді жалпылау шектеулі сипатта қарастырылуы тиіс.

Баланың белсенділігін дамыту шкаласы бойынша ең жоғары χ^2 мәнінің (34,879; $p=0,000$) алынуы аймақтық ортаның баланың дербестігі мен белсенділігін қолдау стратегияларына айрықша әсер ететінін көрсетеді. Сол сияқты баланың әлеміне шамадан тыс араласу ($\chi^2=32,039$; $p=0,001$) және қарым-қатынастарды теңестіру ($\chi^2=30,752$; $p=0,001$) көрсеткіштері де аймақтық мәдени нормалардың ата-ана тарапынан бақылау мен серіктестік арасындағы тепе-теңдікке ықпал ететінін дәлелдейді.

Ал статистикалық мәнге жетпеген айнымалылар (ренжітуден қорқу, отбасылық жанжалдар, шамадан тыс қатаңдық, ата-ананың артық беделі, үй шаруасындағы рөліне қанағаттанбау, баланың белсенділігін дамыту, жанжалдан қашу, күйеуінің немқұрайлылығы, қарым-қатынастарды теңестіру, баланың дамуын тездетуге ұмтылу, ананың өз бетінше әрекет етпеуі) бойынша жас топтары арасында айырмашылықтар болғанымен, олар статистикалық сенімді деңгейге жетпеген ($p>0,05$). Бұл көрсеткіштер отбасылық өмірдің кейбір қырлары жасқа қарағанда тұлғалық ерекшеліктерге, әлеуметтік-мәдени ортаға немесе нақты отбасылық жағдайларға көбірек тәуелді болуы мүмкін екенін көрсетеді.

Нәтижелер ата-аналардың тұрғылықты мекені олардың отбасылық өмірге қатынасын айқындайтын маңызды әлеуметтік-мәдени фактор екенін көрсетеді. Урбанизацияланған ортада (Алматы қаласы) тәрбиенің салыстырмалы түрде теңгерімді және даму-бағдарлы үлгілері байқалса, облыстық аймақтарда, әсіресе Алматы және Қызылорда облыстарында, бақылаушылық, тәуелділік және рөлдік қатаңдық элементтері айқынырақ көрінеді. Сонымен қатар кейбір өңірлердегі шағын іріктеме көлемі нәтижелердің вариативтілігіне әсер етуі мүмкін екені ескеріліп, болашақ зерттеулерде аймақтық топтарды теңестіру қажеттілігі туындайды. Осылайша, аймақтық ерекшеліктер ата-ана ұстанымдарының қалыптасуында әлеуметтік-мәдени контекстің маңыздылығын айқындайды және отбасылық саясат пен психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуде ескерілуі тиіс.

Осылайша, тұрғылықты мекен факторы ата-ананың тәрбиелік әрекеттерінің бағытын ғана емес, сонымен бірге отбасы мүшелерінің рөлдік құрылымы мен психологиялық әл-ауқатын анықтайтын маңызды детерминант екенін көруге болады.

Зерттеу нәтижелерінің психологиялық сипаттамасы ретінде тұрғылықты мекеннің ата-ана тұрғысынан идентификация мен тәрбие стилінің когнитивті схемаларын қалыптастырудағы шешуші рөлін атап өтуге болады.

Дәстүр ережелері жоғары аймақтарда ата-ана ұстанымы баланың тұлғалық дербестігін отбасылық бірегейлікке бағындыруға негізделсе, нәтижесінде баланың ересек өмірдегі дербес шешім қабылдау қабілеті мен эмоциялы сепарациясына кедергі келтіруі мүмкін.

Алматы сияқты ірі орталықтардағы вербализация мен серіктестік қарым-қатынасқа басымдық беру бетбұрысы баланың эмоциялы интеллекті мен тұлғалық өсуіне қолайлы жағдай жасағанымен, сыртқы ортадан келетін әсерлерге қатысты үрей мен бақылау элементтерінің сақталуы ата-ана ұстанымының әлі де болса өтпелі сипатта екенін айғақтайды.

Ананың отбасындағы рөліне қатысты анықталған аймақтық алшақтықтар әйелдердің психологиялық бейімделуі мен отбасылық рөлдерге қанағаттануы тікелей сол аймақтағы гендерлік стереотиптер мен әлеуметтік ережелерге тәуелді екенін, ал ол өз кезегінде баламен арадағы эмоциялы байланыстың сапасына әсер ететінін көрсетеді.

Респонденттердің отбасылық жағдайының олардың ата-ана ретіндегі ұстанымдары мен отбасылық өмірге қатысты психологиялық ұстанымдарына тигізетін әсері бойынша отбасының құрылымдық ерекшеліктері, атап айтқанда некеде болу, ажырасу немесе жесір қалу сияқты көрсеткіштері бала тәрбиесіндегі бақылау деңгейі мен эмоциялы қарым-қатынас стилін анықтайтын шешуші әлеуметтік детерминанттардың бірі ретінде алынды. Қамқоршы, асырап алушы ата-ана 1-адам ғана болғандықтан оның нәтижесі есептен алынып тасталды.

Алынған статистикалық нәтижелер мен маңызды айырмашылықтар көрсеткіштері келесі 6-кестеде ұсынылған.

Зерттеу нәтижелері отбасылық мәртебе ата-ана ұстанымдары мен тәрбиелік стратегиялардың қалыптасуында маңызды әлеуметтік-психологиялық фактор болып табылатынын көрсетеді. Айнымалылардың едәуір бөлігі бойынша статистикалық мәнді айырмашылықтар анықталған ($p < 0,05$), бұл некелесу мәртебесі ата-аналардың эмоциялық реттелуі, бақылау стилі және отбасындағы билік құрылымымен тығыз байланысты екенін дәлелдейді.

Респонденттердің отбасылық жағдайына байланысты ата-ана ұстанымдарындағы айырмашылықтарды талдау барысында 23 айнымалының 14-і бойынша статистикалық маңызды нәтижелер анықталды.

Статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылықтар вербализация ($\chi^2=11,664$; $p=0,020$), шамадан тыс қамқорлық ($\chi^2=17,168$; $p=0,002$), отбасына тәуелділік ($\chi^2=17,886$; $p=0,001$), ерік-жігерді басу ($\chi^2=18,535$; $p=0,001$), ашуланшақтық ($\chi^2=15,663$; $p=0,004$), отбасынан тыс ықпалдарды болдырмау ($\chi^2=20,242$; $p=0,000$), ата-ананың артық беделі ($\chi^2=10,874$; $p=0,028$), агрессивтілікті басу ($\chi^2=14,044$; $p=0,007$), баланың белсенділігін дамыту ($\chi^2=16,112$; $p=0,003$), күйеуінің немқұрайлылығы ($\chi^2=15,357$; $p=0,004$), жыныстық сезімдерді басу ($\chi^2=11,657$; $p=0,020$), қарым-қатынастарды теңестіру ($\chi^2=17,935$; $p=0,001$), баланың дамуын тездетуге ұмтылу ($\chi^2=12,187$; $p=0,016$) көрсеткіштері бойынша тіркелді. Ал өзін құрбан ету сезімі ($p=0,071$), ренжітуден қорқу ($p=0,121$), отбасылық жанжалдар ($p=0,498$), шамадан тыс қатаңдық ($p=0,304$), үй шаруасындағы рөліне қанағаттанбау ($p=0,162$), серіктестік қарым-қатынас ($p=0,116$), жанжалдан қашу ($p=0,055$), ананың үстемдігі ($p=0,052$), баланың әлеміне шамадан тыс араласу ($p=0,053$), ананың өз бетінше әрекет етпеуі ($p=0,122$) шкалалары бойынша айырмашылықтар статистикалық мәнге жетпегенімен, кейбірінде шекаралық маңыздылық байқалады.

Орташа рангтерді талдау жесір ата-аналардың көпшілік шкалалар бойынша ең жоғары көрсеткіштерге ие екенін айқын көрсетеді. Мысалы, отбасына тәуелділік (301,69), ерік-жігерді басу (286,12), ашуланшақтық (289,23), отбасынан тыс ықпалдарды болдырмау (295,73), баланың дамуын тездетуге ұмтылу (293,12) және қарым-қатынастарды теңестіру (276,54) көрсеткіштері жесір топта айрықша жоғары. Бұл нәтижелер жұбайынан айырылу жағдайында ата-ананың баламен қарым-қатынасында эмоциялық тәуелділік пен гипербақылау күшеюі мүмкін екенін көрсетеді. Жесірлік жағдай ата-ананың балаға шамадан тыс шоғырлануына, қорғаныштық және бақылаушы ұстанымының артуына ықпал етуі ықтимал. Сонымен қатар ашуланшақтық пен агрессивтілікті басу көрсеткіштерінің жоғары болуы ішкі эмоциялық кернеудің бар екенін меңзейді.

Ажырасқан ата-аналар да бірқатар шкалалар бойынша салыстырмалы түрде жоғары рангтер көрсеткен (мысалы, ерік-жігерді басу – 218,35; баланың белсенділігін дамыту – 217,86; күйеуінің немқұрайлылығы – 227,45), бұл отбасылық құрылымның бұзылуы тәрбиелік стратегияларға әсер ететінін көрсетеді. Ажырасу жағдайында ата-ананың бақылау мен талап қою деңгейінің артуы немесе керісінше баланың жетістігі арқылы жеке сәтсіздіктерді компенсациялау бетбұрысы байқалуы мүмкін.

Үйленген/тұрмыстағы ата-аналар барлық дерлік шкалалар бойынша орташа рангтерге ие (шамамен 185–190 аралығында), бұл некедегі тұрақтылықтың тәрбиелік ұстанымдардың салыстырмалы теңгерімді болуына ықпал ететінін көрсетеді. Мұндай топта гипербақылау немесе шамадан тыс тәуелділік айқын көрінбейді, ата-ана ұстанымы біршама тұрақты әрі болжамды сипатта.

Үйленбеген/тұрмыс құрмаған, бірақ қарым-қатынастағы респонденттер көпшілік айнымалылар бойынша ең төмен рангтерді көрсеткен (мысалы, шамадан тыс қамқорлық – 88,86; баланың белсенділігін дамыту – 87,77; қарым-қатынастарды теңестіру – 93,45; агрессивтілікті басу – 103,09). Бұл топта тәрбиелік белсенділік пен бақылау деңгейінің

төмендеу бетбұрысы байқалуы мүмкін, алайда топ көлемінің шағындығы ($N=11$) нәтижелерді жалпылауда сақтықты талап етеді.

Жалпы алғанда, отбасылық жағдайы бойынша зерттеу нәтижелері отбасылық жағдай ата-аналардың балаға қатысты эмоциялық тәуелділік деңгейіне, бақылау стратегияларына және отбасылық билік құрылымына айтарлықтай әсер ететінін көрсетеді. Әсіресе жесір және ажырасқан ата-аналарда гиперқамқорлық, бақылаушылық және эмоциялық қысым элементтері күштірек байқалады, ал некедегі ата-аналарда тәрбиелік ұстанымдар салыстырмалы түрде теңгерімді сипатта көрінеді. Осылайша, отбасылық мәртебе ата-ана ұстанымының маңызды детерминанты ретінде қарастырылып, психологиялық сүйемелдеу және отбасылық кеңес беру бағдарламаларын әзірлеуде ескерілуі тиіс.

Зерттеу нәтижелерінің психологиялық интерпретациясы отбасылық жағдайдың ата-ана ұстанымының когнитивті және эмоциялы компоненттерін толықтай қайта құрылымдайтынын көрсетеді. Толық емес немесе дағдарыстан өткен отбасыларда (жесірлер, ажырасқандар) тәрбие процесі көбіне «қорғаныс» сипатына ие болып, баланы шамадан тыс бақылау мен оқшаулау арқылы отбасылық жүйенің тұрақтылығын сақтауға бағытталады. Бұл жағдайда баланың жеке дербестігі мен әлеуметтік белсенділігі ата-ананың ішкі мазасыздығы мен жалғыздықтан қорқу сезімінің құрбаны болуы мүмкін. Ал ресми некедегі ата-аналардың ұстанымдарындағы жүйелілік пен теңгерімділік баланың үйлесімді дамуына қажетті психологиялық қауіпсіздік аймағын қалыптастырады. Осылайша, ата-ананың отбасылық мәртебесі бала тәрбиесіндегі демократиялық және авторитарлық бетбұрыстардың арасалмағын анықтайтын маңызды әлеуметтік-психологиялық фактор. Бұндай көрсеткіштер қазіргі қоғамдағы отбасы институтының динамикасын және оның тұлғаны әлеуметтендірудегі рөлін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Отбасындағы балалар санының ата-ана ұстанымдары мен отбасылық өмірге деген көзқарастың қалыптасуына ықпалын зерттеу мақсатында бала саны отбасылық жүйенің демографиялық сипаттамасы ғана емес, сонымен бірге ата-ананың ресурс бөлінісін, тәрбиелеу стратегиясын және эмоциялы жүктемесін анықтайтын маңызды әлеуметтік-психологиялық фактор ретінде анықталды. Нәтижелер 1 баладан 6 балаға дейінгі отбасыларды қамтыды. Отбасында 7 бала бар сыналушының саны 1-ғана болғандықтан аталмыш респонденттің нәтижесі есептен алынып тасталды. Отбасындағы балалар санына байланысты респонденттердің ата-ана ұстанымдарын саралау мақсатында жүргізілген Н Крускал-Уоллис критерийінің нәтижелері 23 айнымалының 6-ы бойынша статистикалық маңызды айырмашылықтарды анықтады. Балалар саны факторы ата-ана ұстанымдарының көп аспектілеріне тікелей әрі біркелкі әсер етпейтінін көрсетеді. Дегенмен, бірқатар көрсеткіштер бойынша мәнді айырмашылықтар тіркеліп, отбасы құрылымының көлемі тәрбиелік стратегиялардың жекелеген қырларына ықпал ететінін айқындайды.

Нәтижелер бала санының ата-ана ұстанымының нақты аспектілерін айқындайтын маңызды демографиялық және психологиялық фактор екенін айғақтайды.

Статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылықтар ерік-жігерді басу ($\chi^2=13,427$; $p=0,037$), ата-ананың артық беделі ($\chi^2=16,469$; $p=0,011$), жанжалдан қашу ($\chi^2=13,498$; $p=0,036$), күйеуінің немқұрайлылығы ($\chi^2=13,615$; $p=0,034$), қарым-қатынастарды теңестіру ($\chi^2=16,726$; $p=0,010$) және ананың өз бетінше әрекет етпеуі ($\chi^2=21,508$; $p=0,001$) шкалалары бойынша анықталды. Бұл көрсеткіштер отбасындағы балалар саны көбейген сайын ата-ана билігі, рөлдік бөлінісі және эмоциялық өзара әрекет ерекшеліктері трансформациялануы мүмкін екенін көрсетеді.

Ерекше назар аудартатын нәтиже – ананың өз бетінше әрекет етпеуі шкаласы бойынша айырмашылықтардың айқын болуы. Бір баласы бар отбасыларда орташа ранг 212,19, үш балалы отбасыларда 210,44 болса, бес балалы отбасыларда бұл көрсеткіш 132,89-ға дейін төмендейді. Бұл көпбалалы отбасыларда ананың дербестігі артуы немесе отбасылық міндеттердің бөлінуі нәтижесінде рөлдік икемділік қалыптасуы мүмкін екенін көрсетеді.

Ата-ананың артық беделі шкаласы бойынша бір және төрт балалы отбасыларда көрсеткіштердің салыстырмалы түрде жоғары болуы (тиісінше 208,79 және 208,88) ата-ананың билік ұстанымының айқын сақталатынын көрсетеді. Ал бес және алты балалы отбасыларда бұл көрсеткіштердің төмендеуі (147,60 және 141,41) көпбалалылық жағдайында иерархиялық қатаңдықтың әлсіреуі немесе балалар арасындағы өзара реттеу механизмдерінің күшеюімен түсіндірілуі мүмкін.

Жанжалдан қашу көрсеткіші алты балалы отбасыларда (220,29) және төрт балалы отбасыларда (206,40) жоғары, ал бес балалы отбасыларда төмен (154,24). Бұл дерек отбасы көлемі ұлғайған сайын жанжалдарды болдырмауға бағытталған стратегиялардың күшеюі ықтимал екенін көрсетеді, себебі көпбалалы отбасыларда эмоциялық тепе-теңдікті сақтау тәжірибелік қажеттілікке айналуы мүмкін.

Күйеуінің немқұрайлылығы шкаласы бойынша бір балалы отбасыларда (215,54) көрсеткіштің жоғары болуы жас немесе шағын отбасы жағдайында ата-аналардың серіктестік қарым-қатынастағы қанағаттанбаушылықты сезіну ықтималдығын білдіреді. Ал бес балалы отбасыларда бұл көрсеткіштің төмендеуі (144,67) отбасылық рөлдердің тұрақтануы немесе өзара бейімделудің жоғары деңгейімен байланысты болуы мүмкін.

Қарым-қатынастарды теңестіру көрсеткіші бір және үш балалы отбасыларда жоғары (208,69 және 207,49), ал бес балалы отбасыларда төмен (141,40). Бұл шағын және орташа көлемдегі отбасыларда ата-аналар саналы түрде теңгерімді қарым-қатынас орнатуға ұмтылуы мүмкін екенін, ал көпбалалы отбасыларда рөлдік дифференциация табиғи түрде қалыптасып, арнайы теңестіру стратегияларының маңыздылығы төмендеуі ықтимал екенін көрсетеді.

Жалпы алғанда, нәтижелер балалар саны ата-ана ұстанымдарының барлық аспектілеріне бірдей әсер етпейтінін, бірақ отбасындағы билік құрылымы, рөлдік икемділік және жанжалды реттеу стратегияларына белгілі бір дәрежеде ықпал ететінін көрсетеді. Бір және орташа көлемдегі (3–4 бала) отбасыларда ата-ананың беделі мен бақылау элементтері айқынырақ байқалса, бес және одан көп балалы отбасыларда иерархиялық қатаңдықтың салыстырмалы әлсіреуі және рөлдік бейімделудің артуы бетбұрысы көрінеді. Сонымен қатар кейбір топтардағы (әсіресе 6–7 бала) іріктеме көлемінің шағындығы нәтижелерді интерпретациялауда сақтықты талап етеді. Осылайша, отбасы көлемі ата-ана ұстанымдарының құрылымдық ерекшеліктеріне ықпал ететін фактор ретінде қарастырылуы мүмкін, алайда оның әсері көпқырлы және басқа әлеуметтік-демографиялық айнымалылармен өзара байланыста көрінеді.

Отбасындағы балалардың саны бойынша зерттеу нәтижелерінің психологиялық интерпретациясы бала санының ата-ана ретінде өзін-өзі сезіну мен тәрбие стиліне тікелей әсер ететінін дәлелдейді. Аз балалы отбасыларда «гиперпротекция» элементтері басым болса, бала санының артуы ата-анадан тәрбиеші рөлімен қатар, қатал менеджер рөлін атқаруды талап етуі мүмкін. Аталмыш жағдай агрессияны басу және иерархияны сақтау стратегияларының күшеюіне ұласуы мүмкін. Осылайша, отбасының демографиялық құрылымы ата-ананың тәрбиелік мақсаттарын жүзеге асырудағы маңызды контекст болып табылады.

Талқылау Зерттеу нәтижелерінің кешенді талдауы ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасы көпфакторлы әлеуметтік-демографиялық детерминанттармен шартталатынын көрсетеді. Атап айтқанда, жас ерекшелігі, тұрғылықты мекен, отбасылық жағдай және отбасындағы балалар саны ата-ана ұстанымдарының құрылымына әртүрлі дәрежеде ықпал етеді. Бұл деректер отбасылық жүйені экологиялық және жүйелік тұрғыдан қарастыратын теориялық модельдермен үйлеседі, яғни ата-ана ұстанымы тек тұлғалық сипаттамалармен емес, кеңірек әлеуметтік контекстпен де анықталады.

Жас ерекшелігі факторы бойынша алынған нәтижелер ата-аналар жасы ұлғайған сайын бақылау, тәуелділік және үстемдікке бейім бетбұрыстардың күшейетінін көрсетті. Егде жастағы топтарда отбасына тәуелділік, ананың үстемдігі, агрессивтілікті басу, шамадан тыс қамқорлық және баланың әлеміне шамадан тыс араласу көрсеткіштері жоғары болды. Бұл құбылыс ұрпақаралық құндылық айырмашылықтарымен және дәстүрлі тәрбиелік

нормалардың ықпалымен түсіндірілуі мүмкін. Егде буын өкілдері үшін иерархиялық құрылым, ата-ананың беделі және эмоциялық қатандығы әлеуметтік тұрғыдан легитимді модель ретінде қалыптасқан болуы ықтимал. Керісінше, жас ата-аналарда серіктестікке, икемділікке және салыстырмалы түрде демократиялық қарым-қатынасқа бейімділік байқалды, бұл қазіргі қоғамдағы индивидуализация үдерістерімен және бала құқықтарына бағдарланған көзқарастың күшеюімен астасады.

Тұрғылықты мекен факторы бойынша айырмашылықтардың айқын болуы ата-ана стилінің әлеуметтік-мәдени ортаға тәуелділігін дәлелдейді. Урбанизацияланған ортада тәрбиелік ұстанымдар салыстырмалы түрде теңгерімді және даму-бағдарлы сипатта көрінсе, кейбір аймақтарда (әсіресе облыстық деңгейде) бақылаушылық, рөлдік қатандық және эмоциялық тәуелділік көрсеткіштері жоғары болды. Бұл нәтижелер әлеуметтік ортадағы дәстүрлі құндылықтардың, туыстық байланыстардың тығыздығының және гендерлік рөлдердің сақталуының ата-ана мінез-құлқына ықпал ететінін көрсетеді. Сонымен қатар кейбір өңірлердегі іріктеменің шағын көлемі орташа рангтердің ауытқуына әсер етуі мүмкін екені ескерілуі тиіс, сондықтан болашақ зерттеулерде аймақтық үлгіні теңестіру әдіснамалық тұрғыдан маңызды.

Отбасылық жағдай факторы ең айқын айырмашылықтардың бірін көрсетті. Жесір және ажырасқан ата-аналарда гиперқамқорлық, эмоциялық тәуелділік, бақылау және ашуланшақтық көрсеткіштері жоғары болды. Бұл нәтижелер отбасы құрылымының бұзылуы ата-ананың балаға психологиялық инвестициясын арттырып, компенсаторлық бақылау стратегияларын күшейтуі мүмкін екенін меңзейді. Жесір ата-аналарда баламен қарым-қатынастың шамадан тыс тығыздалуы, отбасынан тыс ықпалдарды шектеу және баланың дамуын жеделдетуге ұмтылу бетбұрыстары айқын көрінді. Мұндай мінез-құлық үлгілері эмоциялық тапшылықтың орнын толтыру механизмі ретінде түсіндірілуі ықтимал. Ал некеде тұрған ата-аналарда көрсеткіштердің салыстырмалы тұрақтылығы отбасы құрылымының тұтастығы тәрбиелік стильдің теңгерімді болуына ықпал ететінін айғақтайды.

Отбасындағы балалар саны факторы бойынша айырмашылықтар шектеулі болғанымен, кейбір маңызды үрдістер байқалды. Бір және орташа көлемдегі (3–4 бала) отбасыларда ата-ана беделі мен бақылау элементтері айқынырақ көрінсе, бес және одан көп балалы отбасыларда иерархиялық қатандықтың салыстырмалы әлсіреуі және рөлдік икемділіктің артуы байқалды. Бұл көпбалалы отбасыларда жауапкершіліктің бөлінуі, балалар арасындағы өзара реттеу механизмдерінің қалыптасуы және ата-ана тарапынан бақылаудың функционалдық қайта құрылуы орын алуы мүмкін екенін көрсетеді. Сонымен қатар ананың өз бетінше әрекет етуіне қатысты айырмашылықтар отбасы көлемі ұлғайған сайын рөлдік дербестіктің өзгеретінін меңзейді.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер ата-ана ұстанымының бір ғана фактордың әсерімен емес, жас, әлеуметтік орта, некелесу мәртебесі және отбасы құрылымы сияқты өзара ықпалдасқан айнымалылар кешені арқылы қалыптасатынын көрсетеді. Бақылаушылық, тәуелділік және үстемдік элементтері көбінесе әлеуметтік тұрақсыздық немесе рөлдік трансформация жағдайларында күшейетіні байқалды, ал құрылымдық тұрақтылық (некенің сақталуы, урбандалған орта, орташа көлемдегі отбасы) тәрбиелік ұстанымдардың теңгерімді болуына ықпал етеді.

Бұл зерттеу нәтижелері тәжірибелік тұрғыдан отбасылық кеңес беру, психологиялық қолдау және ата-аналарға арналған білім беру бағдарламаларын әзірлеуде дифференциалды тәсіл қажеттігін негіздейді. Әсіресе жесір және ажырасқан ата-аналарға, сондай-ақ әлеуметтік-мәдени тұрғыдан дәстүрлі ортада өмір сүретін отбасыларға бағытталған психологиялық интервенциялар бақылаушылық пен гиперқамқорлық бетбұрыстарын жұмсартуға бағытталуы тиіс. Сонымен қатар зерттеу көлденең сипатта жүргізілгендіктен, себеп-салдарлық байланыстарды нақты анықтау шектеулі; болашақта лонгитюдтік және көпдеңгейлі модельдер қолдану арқылы ата-ана ұстанымының динамикасын тереңірек зерттеу қажет. Осылайша, зерттеу ата-аналардың отбасы-

лық өмірге қатынасы әлеуметтік-демографиялық контекстпен тығыз байланыста қалыптасатынын эмпирикалық тұрғыдан дәлелдейді және отбасы психологиясы саласында мәдениетке сезімтал, контекстуалды тәсілдің теориялық және практикалық маңызын айқындайды.

Қорытындылай келе, ата-ана ұстанымдары – динамикалық жүйе. Зерттеу барысында анықталған факторлар (әсіресе отбасылық жағдай мен бала саны) ата-ана мінез-құлқының бағытын анықтайтын негізгі детерминанттар екенін айшықтатады. Алынған мәліметтер отбасылық психология мен педагогика саласындағы мамандарға әртүрлі санаттағы отбасыларға арналған дифференциалды көмек бағдарламаларын әзірлеуге мүмкіндік береді. Тәрбиедегі демократиялық құндылықтар мен баланың дербестігін қолдау деңгейін арттыру үшін ата-ананың әлеуметтік мәртебесі мен психоэмоциялы күйін ескеру қажеттілігі ғылыми тұрғыдан негізделді.

Қорытынды. Ұстанымдар әлеуметтік ортаның, алдыңғы тәжірибенің ықпалымен қалыптасады, басқа, әсіресе референттік топтар мен тұлғалардың ұстанымдарын меңгеру негізінде туындайды. Олар ұғынылмайтын, жеңілдететін, озыңқы және реттеуші функцияларды орындайды. Сондай-ақ тұлғаның қызметі, мінез-құлқы, әлемді және өзін-өзі тану бағытындағы тұрақтылықты қамтамасыз ететін білім ригидті болып саналады.

Ұстаным субъектінің қарым-қатынасының мәні туралы білімі ретінде және эмоциялық бағалау және белгілі бір ниет ретінде - нақты объект бойынша іс-қимыл бағдарламасы ретінде қарастырылады. Ұстанымдардың өздері тұлғаның құрылымын құрайтын теориялар бар, басқаларында - әлеуметтік ұстанымдардың жеке басының иерархиясының сапалы деңгейлері арасында белгілі бір орын ғана алады. Олар мінез-құлықты үш деңгейде реттеуге қабілетті: мағыналық, мақсаттық және операциялық. Мінез-құлық әрдайым аттитюттерге сәйкес келмейді, өйткені тұлғаның жағдайына байланысты.

Ата-ана ұстанымдары - бұл танымдық, эмоциялық және мінез-құлық компоненттеріне негізделген ата-анадағы өз рөліне белгілі бір көзқарас. Бұл - балаға эмоциялық көзқарас, баланы ата-ананың қабылдауы және онымен қарым-қатынас тәсілдері жүйесі. Олар ерлі-зайыптылардың қарым-қатынас аспектісіндегі репродуктивтік ұстанымдарын, бала асырап алу қатынастарындағы ұстанымдарды, балаға қатысты күту ұстанымдарын қамтиды.

Ата-ана құрылымында ата-ана ұстанымын ата-ана ұстанымдарының, ата-аналардың балаға деген күтулері мен қарым-қатынастарының жүйесі ретінде бөліп көрсетеді, оның негізінде баланы саналы және санасыз бағалау жатыр.

Салауатты тұлға эмоциялық қабылдау мен айқындылыққа, талаптардың дәйектілігіне негізделген барабар ата-ана белгілерінің әсерімен қалыптасады. Біз бұл бағыттағы ғылыми жұмыстардың келешегі ата-аналардың ұстанымдары ерлі-зайыптылық үшін серіктес таңдауға әсерін зерттеуге ықпалы болады деп есептейміз.

Жүргізілген зерттеу ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасы әлеуметтік-демографиялық факторлармен кешенді түрде шартталатынын көрсетті. Шефер мен Беллдің «Отбасы ата-ана көзімен» әдістемесі бойынша алынған нәтижелер ата-ана ұстанымдарының құрылымы жас ерекшелігіне, тұрғылықты мекеніне, отбасылық жағдайына және отбасындағы балалар санына байланысты айтарлықтай өзгертінін дәлелдейді.

Жас факторы бойынша егде жастағы ата-аналарда бақылаушылық, тәуелділік, үстемдік және баланың өміріне шамадан тыс араласу бетбұрыстары айқынырақ көрінді, ал жас ата-аналарда серіктестікке, икемділікке және салыстырмалы демократиялық қарым-қатынасқа бейімділік байқалды. Бұл нәтижелер ата-ана ұстанымдарының ұрпақаралық құндылықтармен және әлеуметтену тәжірибесімен байланысты трансформацияланатынын көрсетеді.

Тұрғылықты мекен бойынша айырмашылықтар ата-ана ұстанымдарының әлеуметтік-мәдени контекстке тәуелділігін айқындады. Қалалық ортада тәрбиелік стратегиялардың салыстырмалы теңгерімді және даму-бағдарлы сипаты байқалса, кейбір өңірлерде бақылаушылық пен рөлдік қатаңдық элементтері басым болды. Бұл аймақтық мәдени нормалар мен дәстүрлі құндылықтардың ата-ана мінез-құлқына ықпал ететінін көрсетеді.

Отбасылық жағдай факторы ең айқын айырмашылықтарды көрсетті. Жесір және ажырасқан ата-аналарда гиперқамқорлық, эмоциялық тәуелділік, бақылау және ішкі кернеуді тежеуге бағытталған стратегиялар жоғары деңгейде байқалды. Ал некеде тұрған ата-аналарда көрсеткіштердің салыстырмалы тұрақтылығы тәрбиелік ұстанымдардың теңгерімді болуына жағдай жасайтынын көрсетті.

Отбасындағы балалар саны ата-ана ұстанымының барлық қырларына бірдей әсер етпегенімен, билік құрылымы, қарым-қатынастарды реттеу және рөлдік икемділік сияқты көрсеткіштерде мәнді айырмашылықтар анықталды. Көпбалалы отбасыларда иерархиялық қатандықтың салыстырмалы әлсіреуі және бейімделу механизмдерінің күшеюі байқалды.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері ата-ана ұстанымдарының қалыптасуы көпфакторлы, динамикалық және контекстке тәуелді үдеріс екенін эмпирикалық тұрғыдан негіздейді. Ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасы тек жеке-психологиялық сипаттамалармен ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік орта, отбасы құрылымы және өмірлік жағдайлармен өзара ықпалдастықта қалыптасады. Бұл тұжырым отбасылық кеңес беру, психологиялық сүйемелдеу және ата-аналарға арналған білім беру бағдарламаларын әзірлеуде дифференциалды әрі контекстуалды тәсілді қолданудың маңыздылығын айқындайды.

Зерттеудің шектеулері және болашақ зерттеу бағыттары. Ұсынылған зерттеу ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасының әлеуметтік-демографиялық факторлармен байланысын анықтауға мүмкіндік бергенімен, алынған нәтижелер бірқатар жаңа ғылыми сұрақтарды алға тартады және болашақ эмпирикалық ізденістердің бағыттарын айқындайды.

Біріншіден, зерттеу көлденең дизайнды жүргізілгендіктен, анықталған айырмашылықтардың себеп-салдарлық табиғатын нақты айқындау шектеулі. Болашақта лонгитюдтік зерттеулер жүргізу арқылы ата-ана ұстанымдарының уақыт динамикасындағы өзгерісін, әсіресе өмірлік цикл кезеңдеріне (жас ұлғаюы, отбасы құрылымының өзгеруі, балалардың жас ерекшелігі) байланысты трансформациясын талдау маңызды. Бұл ата-ана ұстанымдарының тұрақты және өзгермелі компоненттерін ажыратуға мүмкіндік береді.

Екіншіден, аймақтық айырмашылықтар анықталғанымен, кейбір өңірлердегі іріктеме көлемінің аз болуы нәтижелердің жалпылану мүмкіндігін шектейді. Болашақ зерттеулерде стратификацияланған және теңестірілген іріктеме қолдану, сондай-ақ ауылдық және қалалық контексті нақты салыстыру ұсынылады. Сонымен қатар мәдени-этникалық факторларды, діни бағдарды және әлеуметтік-экономикалық мәртебені қосымша айнымалылар ретінде енгізу ата-ана ұстанымдарының мәдени контекстке тәуелділігін тереңірек түсіндіруге мүмкіндік береді.

Үшіншіден, отбасылық жағдайға байланысты анықталған айырмашылықтар жесір және ажырасқан ата-аналарда эмоциялық тәуелділік пен гипербақылау бетбұрыстарының күшеюін көрсетті. Болашақта бұл топтарда ата-ананың күйзеліс деңгейін, психологиялық әл-ауқатты, әлеуметтік қолдау ресурстарын және копинг-стратегияларды кешенді зерттеу өзекті. Мұндай көпдеңгейлі талдау ата-ана мінез-құлқының ішкі психологиялық және сыртқы әлеуметтік факторлармен байланысын нақтылауға мүмкіндік береді.

Төртіншіден, отбасындағы балалар санына байланысты айырмашылықтар шектеулі болғанымен, рөлдік икемділік пен билік құрылымындағы өзгерістер байқалды. Болашақ зерттеулерде бауырлар арасындағы өзара қатынас, ата-ана ресурстарының үлесі, ата-ананың эмоциялық құлдырау феномені және отбасы ішілік коалициялар сияқты айнымалыларды енгізу ұсынылады. Бұл көпбалалы және шағын отбасылардағы тәрбиелік модельдердің құрылымдық ерекшеліктерін тереңірек талдауға мүмкіндік береді.

Бесіншіден, зерттеуде өзін-өзі есеп беру әдісі қолданылғандықтан, әлеуметтік қолайлылық әсері ықтимал. Болашақта көпәдісті тәсіл қолдану – бақылау, жартылай құрылымданған сұхбат, балалардың бағалауы немесе мұғалімдердің пікірі – нәтижелердің валидтілігін арттырады. Сонымен қатар құрылымдық теңдеулер моделін, иерархиялық регрессиялық талдау немесе көпдеңгейлі модельдеу әдістерін қолдану айнымалылар арасындағы күрделі байланыстарды айқындауға мүмкіндік береді.

Алтыншыдан, гендерлік аспектіні тереңдету маңызды. Ана мен әке ұстанымдарын салыстырмалы талдау, сондай-ақ гендерлік рөлдік күтулердің ата-ана ұстанымына ықпалын зерттеу отбасы психологиясы саласындағы теориялық модельдерді толықтыра алады [20, б. 164].

Қорытындылай келе, болашақ зерттеулер ата-ана ұстанымының көпдеңгейлі, мәдениетке сезімтал және динамикалық феномен ретінде қарастыруы тиіс. Әлеуметтік-демографиялық факторлармен қатар психологиялық, экономикалық және мәдени айнымалыларды кешенді модельге енгізу отбасы жүйесіндегі өзара әрекетті тереңірек түсіндіруге және дәлелді психологиялық интервенцияларды әзірлеуге ғылыми негіз қалыптастырады. Осы шектеулерге қарамастан, зерттеу ата-аналардың отбасылық өмірге қатынасының әлеуметтік-демографиялық детерминанттарын эмпирикалық тұрғыдан сипаттауға мүмкіндік берді. Алайда болашақ зерттеулерде әдіснамалық әртараптандыру, іріктемені теңестіру және көпдеңгейлі талдау тәсілдерін қолдану нәтижелердің сенімділігі мен жалпылану деңгейін арттыруға ықпал етеді.

Алғыс.

Мақала ҚР ҒжЖБМ Ғылым Комитетінің гранттық қаржыландыруы шеңберінде дайындалды (АР23490817 «Өзіндік рефлексия отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуда ата-аналардың психологиялық мәдениетін қалыптастырудың құралы ретінде»).

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Hwang J. H. Gender roles in modern parenting: A comparative study of working mothers and fathers who remain at home in urban societies // *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*. – 2025. – Vol. 13, No. 2. – P. 188–199. – DOI: 10.30574/msarr.2025.13.2.0057.
2. Maia S., Pereira M., Mamelund S., Amaro J., Fraga S., Leão T. The impact of parenthood on well-being: a qualitative study of mothers' and fathers' perceptions across European countries // *European Journal of Public Health*. – 2024. – Vol. 34, Supplement 3. – DOI: 10.1093/eurpub/ckae144.663.
3. Milkie M. A., Bianchi S. M., Mattingly M. J., Robinson J. Gendered division of childrearing: Ideals, realities, and the relationship to parental well-being // *Sex Roles*. – 2002. – Vol. 47, No. 1. – P. 21–38. – DOI: 10.1023/A:1020627602889.
4. Chesley N. Stay-at-home fathers and breadwinning mothers: Gender, couple dynamics, and social change // *Gender & Society*. – 2011. – Vol. 25, No. 5. – P. 642–664. – DOI: 10.1177/0891243211417433.
5. Ajzen I., Fishbein M. Understanding attitudes and predicting social behavior. – Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980. – 278 p.
6. Sigel I. E. Beliefs systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. – P. 271–286.
7. Kohn M. L. Social class and parent-child relationships: An interpretation // *American Journal of Sociology*. – 1963. – Vol. 68. – P. 471–480.
8. Goldberg W. A., Easterbrooks M. A. Role of marital quality in toddler development // *Developmental Psychology*. – 1984. – Vol. 20. – P. 504–514.
9. Dix T. H., Grusec J. E. Parent attribution processes in the socialisation of children // *Beliefs systems: The psychological consequences for children* / Ed. by I. E. Sigel. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. – P. 201–233.
10. Mills R. S. L., Rubin K. H. Parental beliefs about social behaviors in early childhood // *Child Development*. – 1990. – Vol. 61. – P. 138–151.
11. Valsiner J. Culture and human development. – Lexington, MA: Health, 1989. – 280 p.
12. Palasios J. Parents' ideas about the development and education of their children: Answers to some questions // *International Journal of Behavioral Development*. – 1990. – Vol. 13. – P. 137–155.
13. Sameroff A., Fiese L. A. Family representations of development // *Parental beliefs systems: The psychological consequences for children* / Ed. by I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi, J. J. Goodnow. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. – P. 347–369.
14. Дружинин В. Н. Психология семьи. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 270 с.
15. Антонов А. И. Социология семьи. – Москва: Инфра-М, 2005. – 640 с.
16. Савинов Л. И. Социальная работа с детьми в семьях разведенных родителей: Учебное пособие. – Москва: Дашков и Ко, 2005. – 216 с.

17. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции // *Семья и формирование личности* / Под ред. А. А. Бодалева. – Москва, 1981. – С. 38–45.
18. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 672 с.
19. Бодалев А.А., Столин В.В. Семья в психологической консультации. – М.: Педагогика, 1989. – 209 с.
20. Слепко Ю. Н., Ледовская Т. В., Цымбалюк А. Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. – 164 с.

References

1. Hwang J. H. Gender roles in modern parenting: A comparative study of working mothers and fathers who remain at home in urban societies // *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*. – 2025. – Vol. 13, No. 2. – P. 188–199. – DOI: 10.30574/msarr.2025.13.2.0057.
2. Maia S., Pereira M., Mamelund S., Amaro J., Fraga S., Leão T. The impact of parenthood on well-being: a qualitative study of mothers' and fathers' perceptions across European countries // *European Journal of Public Health*. – 2024. – Vol. 34, Supplement 3. – DOI: 10.1093/eurpub/ckae144.663.
3. Milkie M. A., Bianchi S. M., Mattingly M. J., Robinson J. Gendered division of childrearing: Ideals, realities, and the relationship to parental well-being // *Sex Roles*. – 2002. – Vol. 47, No. 1. – P. 21–38. – DOI: 10.1023/A:1020627602889.
4. Chesley N. Stay-at-home fathers and breadwinning mothers: Gender, couple dynamics, and social change // *Gender & Society*. – 2011. – Vol. 25, No. 5. – P. 642–664. – DOI: 10.1177/0891243211417433.
5. Ajzen I., Fishbein M. Understanding attitudes and predicting social behavior. – Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980. – 278 p.
6. Sigel I. E. Beliefs systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. – P. 271–286.
7. Kohn M. L. Social class and parent-child relationships: An interpretation // *American Journal of Sociology*. – 1963. – Vol. 68. – P. 471–480.
8. Goldberg W. A., Easterbrooks M. A. Role of marital quality in toddler development // *Developmental Psychology*. – 1984. – Vol. 20. – P. 504–514.
9. Dix T. H., Grusec J. E. Parent attribution processes in the socialisation of children // *Beliefs systems: The psychological consequences for children* / Ed. by I. E. Sigel. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. – P. 201–233.
10. Mills R. S. L., Rubin K. H. Parental beliefs about social behaviors in early childhood // *Child Development*. – 1990. – Vol. 61. – P. 138–151.
11. Valsiner J. Culture and human development. – Lexington, MA: Health, 1989. – 280 p.
12. Palasios J. Parents' ideas about the development and education of their children: Answers to some questions // *International Journal of Behavioral Development*. – 1990. – Vol. 13. – P. 137–155.
13. Sameroff A., Fiese L. A. Family representations of development // *Parental beliefs systems: The psychological consequences for children* / Ed. by I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi, J. J. Goodnow. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. – P. 347–369.
14. Druzhinin V. N. Psihologiya sem'i. – Sankt-Peterburg: Piter, 2000. – 270 s.
15. Antonov A. I. Sociologiya sem'i. – Moskva: Infra-M, 2005. – 640 s.
16. Savinov L. I. Social'naya rabota s det'mi v sem'yah razvedennykh roditelej: Uchebnoe posobie. – Moskva: Dashkov i Ko, 2005. – 216 s.
17. Spivakovskaya A. S. Obosnovanie psihologicheskoy korrekcii neadekvatnoj roditel'skoj pozicii // *Sem'ya i formirovanie lichnosti* / Pod red. A. A. Bodaleva. – Moskva, 1981. – S. 38–45.
18. Ejdemiller E. G., Yustickis V. Psihologiya i psihoterapiya sem'i. – Sankt-Peterburg: Piter, 2008. – 672 s.
19. Bodalev A. A., Stolin V. V. Sem'ya v psihologicheskoy konsul'tacii. – Moskva: Pedagogika, 1989. – 209 s.
20. Slepkov Yu. N., Ledovskaya T. V., Cymbalyuk A. E. Analiz dannyh i interpretaciya rezul'tatov psihologicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie. – 2-e izd., ispr. i dop. – Yaroslavl': Izd-vo YaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2015. – 164 s.

Авторлар туралы мәліметтер:

Бапаева С.Т. – хат-хабар авторы, PhD, қауымдастырылған профессор, «Тұран» университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: s.bapayeva@turan-edu.kz

Бапаева М.К. – психология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: bapaeva.m@qyzpu.edu.kz

Куантканова Ф.М. – психология магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: kuantkanova.f@qyzpu.edu.kz

Бағибаева М.И. – психология магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: bagibaeva.m@qyzpu.edu.kz

Аубәкір А.А. – психология магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: aubakir.a@qyzpu.edu.kz

Байзdraхманова А.К. – психология магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: bayzdrahmanova.a@qyzpu.edu.kz

Сведения об авторах:

Бапаева С.Т. – автор для корреспонденции, PhD, ассоциированный профессор Университета «Туран», г. Алматы, Казахстан. E-mail: s.bapayeva@turau.edu.kz

Бапаева М.К. – кандидат психологических наук, и.о. профессора Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан. E-mail: bapaeva.m@qyzpu.edu.kz

Куантканова Ф.М. – магистр психологии, старший преподаватель Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан. E-mail: kuantkanova.f@qyzpu.edu.kz

Бағибаева М.И. – магистр психологии, старший преподаватель Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан. E-mail: bagibaeva.m@qyzpu.edu.kz

Аубакір А.А. – магистр психологии, старший преподаватель Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан. E-mail: aubakir.a@qyzpu.edu.kz

Байзdraхманова А.К. – магистр психологии, старший преподаватель Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан. E-mail: bayzdrahmanova.a@qyzpu.edu.kz

Information about the Authors:

Bapayeva S.T. – Corresponding Author, PhD, Associate Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: s.bapayeva@turau.edu.kz

Bapayeva M.K. – Candidate of Psychological Sciences, Acting Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: bapaeva.m@qyzpu.edu.kz

Kuantkanova F.M. – Master of Psychology, Senior Lecturer, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kuantkanova.f@qyzpu.edu.kz

Bagibaeva M.I. – Master of Psychology, Senior Lecturer, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: bagibaeva.m@qyzpu.edu.kz

Aubakir A.A. – Master of Psychology, Senior Lecturer, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aubakir.a@qyzpu.edu.kz

Bayzdrahmanova A.K. – Master of Psychology, Senior Lecturer, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: bayzdrahmanova.a@qyzpu.edu.kz

Даулетова Г.Б.¹ * , Кабакова М.П.¹ , Муса К.М.¹ 
Садвакасова З.М.¹ , Спұлбер Д.² , Валиева А.Б.³ 

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

²Университет Генуи (Генуя, Италия)

³Евразийский Национальный Университет имени Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан)

Эмоциональное выгорание как фактор снижения семейного благополучия у сотрудников правоохранительных органов в условиях цифровой включённости вне рабочего времени

Аннотация

В статье рассматривается проблема влияния эмоционального выгорания на семейное благополучие сотрудников правоохранительных органов в условиях расширяющейся цифровой включённости вне рабочего времени. Подчёркивается, что постоянная цифровая доступность и размывание границ между профессиональной и личной сферами формируют дефицит психологического восстановления, что усиливает риск эмоционального истощения. Цель исследования – выявить взаимосвязи между показателями эмоционального и профессионального выгорания и характеристиками семейного благополучия в супружеских парах работников правоохранительных органов. Методы исследования включали психодиагностические методики (В.В. Бойко, К. Маслач и С. Джексон, А.Н. Волкова, Ю.Е. Алёшина и др.) и статистическую обработку данных с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Эмпирическую выборку составили 52 супружеские пары (N = 104 человека). Результаты исследования показали наличие выраженных отрицательных корреляций между уровнями эмоционального выгорания и показателями семейного благополучия, особенно в эмоциональной, хозяйственно-бытовой и интимной сферах (r от $-0,704$ до $-0,988$, $p < 0,01$). Обнаруженные взаимосвязи интерпретируются через концепцию цифровой вовлечённости, которая препятствует психологическому «отключению» от работы и способствует переносу профессионального напряжения в семейную систему. Результаты подчёркивают необходимость разработки программ профилактики выгорания и регламентации цифровых коммуникаций в силовых структурах.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; цифровая включённость; семейное благополучие, профессиональный стресс.

Даулетова Г.Б.¹ *, Кабакова М.П.¹, Муса К.М.¹, Садвакасова З.М.¹,
Спұлбер Д.², Валиева А.Б.³

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

²Генуя университеті (Генуя, Италия)

³Л.Н.Гумилев атындағы еуразия ұлттық университеті (Астана, Қазақстан)

Құқық қорғау органдары қызметкерлерінің отбасылық әл-ауқатының төмендеуіне ықпал ететін фактор ретінде жұмыстан тыс цифрлық қамтылу жағдайындағы эмоционалдық қажу

Аңдатпа

Мақалада жұмыс уақытынан тыс цифрлық белсенділіктің артуы салдарынан құқық қорғау органдары қызметкерлерінің отбасылық әл-ауқатына эмоционалдық қажудың әсері қарастырылады. Онда цифрлық технологиялардың үнемі қолжетімділігі және кәсіби қызмет

пен жеке өмірдің арасындағы шекаралардың бұзылуы психологиялық қалпына келудің тапшылығын тудыратыны, ол эмоционалдық қажу қаупін арттыратыны атап көрсетілген. Зерттеудің мақсаты - құқық қорғау органдарына саласына қатысты ерлі-зайыптылардың эмоционалдық және кәсіби қажу көрсеткіштері мен отбасылық әл-ауқаттың сипаттамалары арасындағы байланысты анықтау. Зерттеу әдістеріне психодиагностикалық әдістер (В.В. Бойко, К. Маслач және С.Джексон, А.Н. Волкова, Ю.Е. Алешина және басқалар) және Спирманның рангтік корреляция коэффициентін қолдана отырып статистикалық деректерді өңдеу кірді. Эмпирикалық үлгі 52 ерлі-зайыпты жұптан тұрды ($N = 104$). Зерттеу нәтижелері эмоционалды қажу деңгейлері мен отбасылық әл-ауқат көрсеткіштері арасында, әсіресе эмоционалды, тұрмыстық және интимдік салаларда айтарлықтай теріс корреляцияларды анықтады (ρ -0,704-тен -0,988-ге дейін, $p < 0,01$). Анықталған өзара байланыстар жұмыстан психологиялық «байланысты үзудің» алдын алатын және кәсіби шиеленістің отбасылық жүйеге ауысуына ықпал ететін цифрлық өзара әрекеттесу тұжырымдамасы арқылы түсіндіріледі. Негізгі тұжырымдар құқық қорғау органдары қызметкерлері арасындағы эмоционалды қажу отбасылық қарым-қатынастардың сапасына көп қырлы, деструктивті әсер ететінін, ал жұмыс уақытынан тыс цифрлық қамтылу аталған динамиканы күшейтетін маңызды фактор ретінде әрекет ететінін көрсетеді. Нәтижелер күштік құрылымдарда қажудың алдын алу бағдарламаларын әзірлеу және құқық қорғау органдарындағы цифрлық коммуникацияларды реттеу қажеттілігін көрсетеді.

Түйін сөздер: эмоционалды қажу; цифрлық қамтылу; отбасылық әл-ауқат, кәсіби стресс.

*Dauletova G.B.^{1*}, Kabakova M.P.¹, Musa K.M.¹,
Sadvakasova Z.M.¹, Spullber D.², Valiyeva A.B.³*

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

²*University of Genoa (Genoa, Italy)*

³*L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan)*

Emotional burnout as a factor reducing family well-being among law enforcement officers under conditions of off-duty digital engagement

Abstract

The article addresses the problem of how emotional burnout affects the family well-being of law enforcement officers under conditions of expanding off-duty digital engagement. It is emphasized that constant digital availability and the blurring of boundaries between professional and personal domains lead to insufficient psychological recovery and increase the risk of emotional exhaustion. The aim of the study was to identify the relationships between indicators of emotional and professional burnout and various dimensions of family well-being in married couples employed in the law enforcement sphere. The research methods included psychological diagnostic tools (V.V. Boyko; C. Maslach & S. Jackson; A.N. Volkova; Yu.E. Alyoshina, L.Ya. Gozman & E.M. Dubovskaya, etc.) and statistical data processing using Spearman's rank correlation coefficient. The empirical sample consisted of 52 married couples ($N = 104$ individuals). The results revealed pronounced negative correlations between emotional burnout and indicators of family well-being, particularly in the emotional, household, and intimate domains (ρ ranging from -0.704 to -0.988 , $p < 0.01$). The identified associations are interpreted through the concept of digital engagement outside working hours, which hinders psychological detachment from work and contributes to the transfer of professional strain into the family system. The findings highlight the need for targeted burnout prevention programs and regulations governing digital communications within law enforcement agencies.

Keywords: emotional burnout; digital engagement; family well-being; occupational stress.

Введение Тотальная цифровизация жизнедеятельности радикально изменила структуру профессиональной деятельности и границы рабочего времени. Мобильные приложения, корпоративные мессенджеры, электронные отчёты и круглосуточная доступность создают условия, в которых сотрудники всё чаще остаются включёнными в служебные коммуникации даже в личное время. В научной литературе этот феномен обозначается как цифровая включённость вне рабочего времени (off-duty digital engagement) и связывается с ростом стресса, снижением способности к психологическому восстановлению и развитием эмоционального выгорания [1, 2].

Исследования М. Van Laethem и др. показывают, что ежедневные колебания использования смартфона и уровень предполагаемого «рабочего давления» (telepressure) существенно снижают возможности психологического восстановления и усиливают эмоциональное истощение [3]. Сотрудники правоохранительных органов особенно подвержены данному воздействию. Особенности службы – круглосуточная готовность, высокая ответственность, эмоциональное напряжение и необходимость постоянного контакта с информационными системами – способствуют переносу профессионального стресса в семейную сферу. Исследования N.-T Chiang, M. Afzal, M. и др. показывают, что послерегламентные цифровые запросы от руководства значительно повышают уровень стресса, ускоряют выгорание [4], ведут к дополнительной когнитивной нагрузке и усложняют адаптацию сотрудников [5]. В то же время исследования по Казахстану указывают, что процессы цифровизации труда недостаточно регулируются: работники государственных и силовых структур часто не имеют «права на отключение» [6, 7]. Тенденции эмоционального истощения выявлены среди представителей других силовых профессий Казахстана [8]. Это усиливает давление цифровой среды и отражается на психическом и семейном благополучии, кроме того, коммуникации вне служебного времени неизбежно ведут к конфликту «работа–личная жизнь» и росту выгорания [9]. В зарубежной литературе также подчёркивается высокая уязвимость сотрудников полиции к выгоранию в силу специфики службы [10].

Эмпирические данные, полученные на 1-м этапе исследования, позволили выявить устойчивые связи между эмоциональным выгоранием и семейным благополучием сотрудников правоохранительных органов. Так, по результатам диагностики (Методика «Рольевые ожидания и притязания в браке» (автор: А.Н. Волкова, 1985 г.), Методика «Особенности общения между супругами» (авторы: Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская, 1987 г.), Тест-опросник удовлетворенности браком (авторы: В.В. Столин, Г.П. Бутенко, Т.Л. Романова, 1984 г.), Методика «Диагностика профессионального «выгорания» (авторы: К. Маслач, С.Джексон, в адаптации Н. Водопьяновой, 2002 г.), Методика диагностики уровня «Эмоционального выгорания» (автор: В.В. Бойко, 1996 г.), высокий уровень выгорания коррелирует с низкой удовлетворённостью браком и нарушениями в эмоциональной, интимной и хозяйственно-бытовой сферах. Наиболее сильные отрицательные корреляции выявлены между выгоранием и интимно-сексуальной сферой ($r = -0,952$ для профессионального и $r = -0,816$ для эмоционального выгорания), а также с эмоционально-психотерапевтической сферой ($r = -0,946$ и $r = -0,704$; $p < 0,01$). Хотя в исследовании не изучалась цифровая включённость напрямую, обнаруженные зависимости позволяют рассматривать её как потенциальный внешний фактор, усиливающий профессиональное истощение и ослабляющий семейное взаимодействие. Длительное присутствие в цифровом рабочем контуре снижает возможность психологического «отключения» от служебных задач [2] и провоцирует перенос напряжения в систему семейных отношений.

Цель статьи – изучить выявленные взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и семейным благополучием сотрудников правоохранительных органов в контексте феномена цифровой включённости вне рабочего времени.

Значимость исследования заключается в том, что оно сочетает реальные эмпирические данные с теоретической концепцией цифровой вовлечённости, что позволяет расширить представления о психологических механизмах профессионального истощения и нарушений семейного функционирования у сотрудников силовых структур.

Материалы и методы Эмпирическую основу исследования составили данные 1-го этапа исследования, направленные на изучение взаимосвязи эмоционального выгорания и семейного благополучия сотрудников правоохранительных органов. В исследовании приняли участие 52 супружеские пары ($N = 104$ человека), в которых хотя бы один супруг являлся сотрудником органов внутренних дел. Возраст участников варьировался от 25 до 47 лет, средний стаж службы – 8,6 лет. Продолжительность брака – от 3 до 20 лет. Большинство участников исследования состоят в браке более пяти лет, а почти 80 % супружеских пар объединены общей профессиональной сферой, что создаёт дополнительное эмоциональное давление и усиливает взаимное влияние профессиональных стрессоров.

Подбор выборки осуществлялся по принципу добровольного участия, при соблюдении условий анонимности и конфиденциальности. Исследование проводилось в очной форме с предварительным информированием участников о цели и задачах работы, подписанием информированного согласия.

Методики исследования

1. Методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко – использовалась для определения выраженности трёх фаз выгорания: «напряжение», «резистенция» и «истощение».

2. Тест-опросник удовлетворённости браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко) – позволил оценить общий уровень семейного удовлетворения и эмоциональную гармонию в супружеских отношениях.

3. Методика «Рольевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова) – применялась для диагностики согласованности ожиданий супругов в различных сферах семейной жизни (хозяйственно-бытовой, интимно-сексуальной, эмоциональной, родительской, социальной и др.).

4. Опросник «Особенности общения между супругами» (Ю.Е. Алёшина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) – использовался для выявления стилей взаимодействия и коммуникативной совместимости в семье.

5. Методика «Диагностика профессионального «выгорания» (авторы: К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Водопьяновой, 2002 г.).

Для анализа данных применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена, позволивший установить связи между уровнями профессионального и эмоционального выгорания и показателями семейного благополучия по отдельным сферам. Статистическая значимость оценивалась на уровне $p < 0,01$ и $p < 0,05$.

Теоретико-методологическую основу составили идеи системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов в психологии труда и семьи. Эмоциональное выгорание рассматривалось как многоуровневый феномен, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, возникающий под воздействием хронического профессионального стресса.

Интерпретация данных осуществлялась с опорой на концепцию психологического «отключения» от работы (psychological detachment) как защитного механизма и на исследования цифровой включённости вне рабочего времени. Согласно данным концепциям, постоянная вовлечённость в цифровое взаимодействие и отсутствие возможности временного «разрыва» с рабочей средой приводят к накоплению усталости, эмоциональному истощению и снижению качества семейных отношений. В данной статье переменная «цифровая включённость» не измерялась напрямую и рассматривается как теоретическая рамка

интерпретации выявленных эмпирических закономерностей, отражающих аналогичные психологические механизмы.

Результаты По результатам эмпирического исследования эмоциональное выгорание было выявлено у значительной части сотрудников правоохранительных органов и членов их семей. С целью определения степени выраженности эмоционального выгорания у участников исследования проведена диагностика по методике В.В. Бойко. Полученные результаты по трём основным фазам – «напряжение», «резистенция» и «истощение» – представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение участников по фазам эмоционального выгорания (методика В.В. Бойко)

Фаза синдрома выгорания	Доля супружеских пар (%)			Характеристика состояния
	Низкое значение	Среднее значение	Высокое значение	
Напряжение	31	33	36	Эмоциональная перегрузка, тревожность, раздражительность
Резистенция	31	44	25	Формирование защитных реакций, отстранённость
Истощение	31	40	29	Потеря ресурса, апатия, равнодушие

Как видно из таблицы 1, наибольшая доля респондентов демонстрирует высокие значения по фазе «напряжение» (36 %), что отражает эмоциональную перегрузку, тревожность и постоянное внутреннее напряжение. Это указывает на начальные и активные стадии формирования выгорания у значительной части выборки. По фазе «резистентность» наблюдается преобладание средних значений (44 %), что свидетельствует о переходе к механизмам психологической защиты, формальной лояльности и эмоционального отстранения от профессиональных обязанностей. Фаза «истощение» зафиксирована у 29 % респондентов на высоком уровне, что говорит о вероятном формировании синдрома полного выгорания, сопровождающегося апатией, равнодушием и снижением интереса к работе.

Полученные данные подтверждают, что эмоциональное выгорание у сотрудников правоохранительных органов носит системный и многоуровневый характер, охватывая различные фазы деструктивных психоэмоциональных изменений. В условиях цифровой включённости, при постоянной доступности к служебным коммуникациям, подобные состояния могут только усиливаться, ускоряя переход от начальных симптомов к стадии полного истощения. Эти данные согласуются с результатами исследования Г.Т. Ысқақ и О.С. Сангилбаева [11], согласно которым у сотрудников полиции Казахстана фиксируется высокая степень психоэмоциональной нагрузки и тенденция к формированию хронического стресса.

Анализ по методике В.В. Бойко позволил определить, что в структуре выгорания доминируют симптомы переживания психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённости собой, эмоционально-нравственной дезориентации и редукции профессиональных обязанностей. Эти проявления сопровождаются эмоциональным отчуждением и раздражительностью, что негативно отражается на межличностных отношениях в семье. Для выявления взаимосвязей между выраженностью эмоционального и профессионального выгорания и показателями ролевых ожиданий и притязаний в семье был проведён корреляционный анализ по Спирмену. Полученные коэффициенты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Корреляционный анализ взаимосвязей ролевых ожиданий и профессионального, эмоционального выгорания у супружеских пар

Корреляции в контрольной подгруппе супружеских пар			
Ро Спирмена		Профессиональное выгорание	Эмоциональное выгорание
Интимно-сексуальная сфера	Коэффициент корреляции	-0,952**	-0,816**
	Знач. (двухсторонняя)	0,001	0,001
Личностно-идентификационная сфера	Коэффициент корреляции	0,674	-0,348
	Знач. (двухсторонняя)	0,006	0,152
Хозяйственно-бытовая сфера	Коэффициент корреляции	-0,839**	-0,913**
	Знач. (двухсторонняя)	0,010	0,001
Родительско-воспитательная сфера	Коэффициент корреляции	0,526	-0,883**
	Знач. (двухсторонняя)	0,005	0,001
Социальная активность	Коэффициент корреляции	0,631	-0,465**
	Знач. (двухсторонняя)	0,001	0,001
Эмоционально-психотерапевтическая сфера	Коэффициент корреляции	-0,946**	-0,704**
	Знач. (двухсторонняя)	0,001	0,001
Внешняя привлекательность	Коэффициент корреляции	-0,988*	-0,521**
	Знач. (двухсторонняя)	0,050	0,001

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Полученные данные показали, что наиболее сильные и статистически значимые отрицательные корреляции между профессиональным и эмоциональным выгоранием и ролевыми ожиданиями в браке выявлены в интимно-сексуальной ($\rho = -0,952$; $-0,816$), хозяйственно-бытовой ($\rho = -0,839$; $-0,913$) и эмоционально-психотерапевтической сферах ($\rho = -0,946$; $-0,704$). Это указывает на прямую зависимость между снижением эмоционального ресурса и ухудшением качества совместной жизнедеятельности супругов: по мере усиления профессионального выгорания ослабевает эмоциональная близость, усиливается отчуждённость, снижается удовлетворённость браком и нарушается гармония в супружеских отношениях. В трактовке М.П. Кабаковой (2014) [12], совместная жизнедеятельность супругов включает согласованность ролевых ожиданий, семейную коммуникацию, эмоциональную поддержку и общность ценностей, что делает выявленные нарушения особенно значимыми для стабилизации брачно-семейных отношений.

Отрицательные связи с восприятием внешней привлекательности партнёра ($\rho = -0,988$; $-0,521$) также отражают перенос профессионального истощения на межличностную сферу. Вместе с тем положительные коэффициенты в родительско-воспитательной ($\rho = 0,526$) и социальной сферах ($\rho = 0,631$) могут свидетельствовать о компенсаторных стратегиях: при нарастании профессионального выгорания отдельные участники стремятся сохранить психологическое равновесие за счёт усиленной активности в родительской или социальной ролях, что помогает поддерживать чувство личной значимости и контроля. Таким образом, эмоциональное выгорание у сотрудников правоохранительных органов проявляется не только в профессиональной сфере, но и оказывает глубокое влияние на структуру и устойчивость семейных отношений.

Подобные механизмы согласуются с выводами М.П. Кабаковой [13], которая подчёркивает, что нарушение эмоциональной близости, снижение коммуникативной поддержки и рассогласование ролевых ожиданий являются ключевыми факторами дестабилизации супружеского взаимодействия.

Выявленные зависимости интерпретируются через концепцию цифровой включённости вне рабочего времени. Согласно исследованиям D. Derks, H. Van Mierlo и E. Schmitz [1] и S. Sonnentag и U.-V. Bayer [2], постоянное использование цифровых устройств для рабочих целей снижает способность к психологическому «отключению» (detachment), что препятствует восстановлению психоэмоциональных ресурсов. Аналогичные результаты получены в работе N.-T. Chiang и соавторов [4], где установлено, что послерегламентные служебные коммуникации через мессенджеры значительно усиливают профессиональный стресс и выгорание у полицейских.

Общая структура удовлетворённости браком по результатам методике В.В. Столина и Т.Л. Романовой показана на рисунке 1.

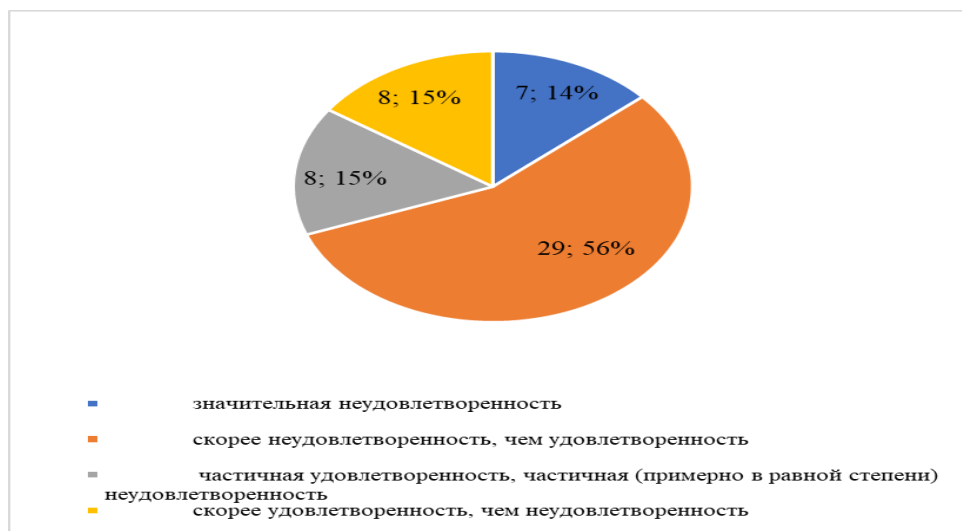


Рис. 1. - Распределение участников по уровням удовлетворённости браком

Почти половина опрошенных пар (29 из 52,56%) демонстрирует средний уровень удовлетворённости браком, а более трети – низкий, что подтверждает тенденцию ослабления эмоциональной гармонии в семьях сотрудников с высоким уровнем профессионального напряжения.

В контексте полученных казахстанских данных можно предположить, что аналогичные механизмы проявляются у сотрудников правоохранительных органов, чья деятельность требует постоянной готовности и вовлечённости в цифровое пространство (служебные чаты, электронные отчёты, онлайн-коммуникация). Постоянное пребывание в «режиме ожидания» не позволяет им полностью переключаться на семейную жизнь, что приводит к переносу эмоционального истощения в сферу межличностных отношений.

Такая интерпретация согласуется с идеями S. Sonnentag [2] о «праве на психологическое отключение» и результатами систематического обзора H. Blake [9], которые подчёркивают, что цифровая вовлечённость вне рабочего времени становится фактором конфликта «работа – личная жизнь» и источником выгорания.

В совокупности полученные результаты позволяют сделать вывод, что эмоциональное выгорание сотрудников правоохранительных органов имеет не только профессиональные, но и выраженные семейно-психологические последствия. Высокие уровни эмоционального истощения фиксируются и в других социальных группах, например, у студентов медицинских вузов Казахстана [14], что демонстрирует общую тенденцию нарастания стрессовых нагрузок.

Регулярное нарушение границ личного времени, в том числе за счёт цифровой доступности, приводит к снижению удовлетворённости браком, эмоциональному отчуждению и разрушению коммуникативной гармонии в паре.

С ростом уровня выгорания наблюдается снижение удовлетворённости браком, что подтверждает наличие обратной направленности выявленных зависимостей.

Для более детального понимания влияния различных форм выгорания на структуру совместной жизнедеятельности супругов был проведён корреляционный анализ взаимосвязей между показателями профессионального выгорания (по методике К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н. Водопьяновой) и эмоционального выгорания (по методике В.В. Бойко) с уровнями удовлетворённости и неудовлетворённости браком. Такой подход позволил отдельно оценить вклад профессионально обусловленного истощения и эмоционально-личностной дезадаптации в субъективное восприятие супружеских отношений. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3. Корреляционный анализ взаимосвязей удовлетворенности браком и профессионального, эмоционального выгорания у супружеских пар

Корреляции в контрольной подгруппе супружеских пар			
Ро Спирмена		Профессиональное выгорание	Эмоциональное выгорание
Удовлетворенность браком	Коэффициент корреляции	-0,988*	- 0,801
	Знач. (двухсторонняя)	0,050	0,153
Неудовлетворенность браком	Коэффициент корреляции	0,839**	0,766**
	Знач. (двухсторонняя)	0,010	0,001

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Как видно из таблицы 3, установлены значимые связи между выгоранием и восприятием брака: наблюдается сильная отрицательная корреляция между профессиональным выгоранием и удовлетворённостью браком ($\rho = -0,988$, $p = 0,050$), а также сильная положительная корреляция между выгоранием и неудовлетворённостью браком ($\rho = 0,839$ и $0,766$ при $p = 0,001$).

Это указывает на то, что по мере роста профессионального и эмоционального истощения снижается субъективная удовлетворённость браком, усиливается ощущение разрыва, неудовлетворённости и напряжения в супружеских отношениях. Несмотря на то, что корреляция между эмоциональным выгоранием и удовлетворённостью браком ($\rho = -0,801$) не достигает уровня статистической значимости ($p > 0,05$), она сохраняет выраженную отрицательную направленность и подтверждает общую тенденцию.

Полученные зависимости подчёркивают, что выгорание оказывает непосредственное влияние на эмоциональное восприятие брака как ресурса или, напротив, как источника дополнительного напряжения. Нарушение психологического «отключения» от работы приводит к снижению качества личных отношений и нарушению границ между профессиональной и семейной жизнью, а также согласуются с выводами Isakova et al. [15], подчёркивающих роль семейной политики и качества семейных отношений как фактора социальной стабильности.

Заключение Проведённое исследование подтвердило наличие тесной взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и семейным благополучием сотрудников правоохранительных органов. Выявленные отрицательные корреляции между профессиональным и эмоциональным выгоранием и удовлетворённостью различными сферами семейных отношений указывают на то, что психологическое истощение, формирующееся в профессиональной среде, переносится в личную жизнь и нарушает гармонию супружеских взаимодействий. Анализ результатов

позволил выделить несколько закономерностей. Во-первых, высокие уровни эмоционального выгорания сопровождаются снижением удовлетворённости браком, нарушениями в интимно-сексуальной и эмоционально-психотерапевтической сферах, а также ростом отчуждения между супругами. Во-вторых, цифровая включённость вне рабочего времени может рассматриваться как один из факторов, усиливающих эти процессы: постоянная онлайн-доступность, необходимость отвечать на сообщения и участвовать в служебных коммуникациях после окончания рабочего дня препятствуют психологическому «отключению» и восстановлению эмоциональных ресурсов. В-третьих, семейное благополучие выступает буфером и ресурсом против профессионального выгорания, что подтверждается сильными обратными корреляциями между показателями гармонии брака и симптомами истощения. Как подчёркивает М.П. Кабакова (2015) устойчивость супружеских отношений определяется способностью пары поддерживать эмоциональную взаимность и систему взаимной поддержки, что снижает влияние внешних стрессоров, включая профессиональное напряжение. Как подчёркивают Žiedelis et al. [17], высокая проницаемость границ между работой и семьёй и трудности психологического отключения усиливают конфликт ролей и снижают качество семейного взаимодействия. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые на казахстанском материале эмпирически показаны взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и показателями семейного благополучия у сотрудников правоохранительных органов и предложена интерпретация этих связей через феномен цифровой включённости. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов при разработке программ психологической поддержки и профилактики эмоционального выгорания, а также в рекомендациях для руководителей правоохранительных органов по внедрению принципа «права на отключение», регламентирующего цифровые коммуникации в нерабочее время. Подобные подходы соответствуют данным Нурсаган, Кабаковой и Садвакасовой (2025), которые показывают эффективность программ психоэмоциональной поддержки в снижении уровня тревожности и восстановлении эмоциональных ресурсов у лиц, находящихся под воздействием стрессовых факторов. Перспективным направлением будущих исследований является эмпирическая проверка влияния цифровой включённости как медиатора между профессиональным выгоранием и семейным благополучием – в первую очередь среди сотрудников силовых структур с аналогичными условиями труда, таких как военнослужащие, работники органов по чрезвычайным ситуациям, а также представители других профессий в сфере обеспечения безопасности и правопорядка. Реализация таких мер позволит укрепить психологическое здоровье сотрудников и повысить стабильность семейных отношений.

Список использованной литературы

1. Derks, D., Van Mierlo, H., Schmitz, E. (2014). A diary study on work-related smartphone use, psychological detachment and exhaustion: examining the role of the perceived segmentation norm. *Journal of Occupational Health Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0035076>
2. Sonnentag, S., Bayer, U.-V. (2005). Switching off mentally: Predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(4), 393–414. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.4.393>
3. Van Laethem, M., Van Vianen, A. E. M., Derks, D. (2018). Daily fluctuations in smartphone use, psychological detachment, and work engagement: The role of workplace telepressure. *Frontiers in Psychology*, 9, 1808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01808>
4. Chiang, N.-T., Kao, R.-H., Ma, H.-Y., Cho, C.-C. (2025). The impact of after-hours messaging on job stress and burnout among Taiwan's border police: the roles of social support and coping strategies. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 587. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04827-7>
5. Afzal, M., Panagiotopoulos, P. (2024). Coping with digital transformation in frontline public services: A study of user adaptation in policing. *Government Information Quarterly*, 41, 101977. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2024.101977>
6. Bayazitova, R., Kaishatayeva, A., Vasilyev, A. (2023). Working from Home, Telework, Equality and the Right to Privacy: A Study in Kazakhstan. *Social Sciences*, 12(1), 42. <https://doi.org/10.3390/socsci12010042>

7. Alshanskaya, A., Zhanabergenova, M., Azatbek, T., Nessipbekov, Y., Špaček, D. (2024). The use of teleworking in public administration during and after the COVID-19: The case of Kazakhstan. *Journal of Eastern European and Central Asian Research*, 11(3), 638–649. <https://doi.org/10.15549/jeecar.v11i3.1606>
8. Vinnikov, D., Tulekov, Z., Romanova, Z., Alimova, Z. (2022). Occupational burn-out, fatigue and stress in professional rescuers: a cross-sectional study in Kazakhstan. *BMJ Open*, 12(6), e057935. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057935>
9. Blake, H., Hassard, J., Singh, J., Teoh, K. (2024). Work-related smartphone use during off-job hours and work-life conflict: A scoping review. *PLOS Digital Health*, 3(7), e0000554. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000554>
10. Correia, I., Romão, Á., Almeida, A. E., Ramos, S. (2023). Protecting police officers against burnout: Overcoming a fragmented research field. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 38(2), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11896-023-09584-4>
11. Ысқақ, Г. Т., Сангилбаев, О. С. (2023). Исследование проблемы эмоционального «выгорания» сотрудников полиции. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*, 75(2), 85–94. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2023.75.2.008>
12. Кабакова, М. П. *Психология семьи и брака: учебное пособие*. – Алматы: Қазақ университеті, 2014. – 211 с. ISBN 978–601–04–0708–4
13. Кабакова, М. П. (2008). Психологические особенности общения и взаимодействия в семьях военнослужащих. *Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии*, 34(3), 24–29.
14. Bolatov, A. K., Seisembekov, T. Z., Smailova, D. S., Hosseini, H. (2022). Burnout syndrome among medical students in Kazakhstan. *BMC Psychology*, 10, 193. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00901-w>
15. Iskakova, Z., Kalashnikova, N., Onychko, M., Salikzhanov, R., Smagambet, B., Otari, E., Abetova, Z. (2021). Family Policy as a Power of Political Stability: Experience of Kazakhstan. *Social Politics*, 00(0), 1–15. <https://doi.org/10.1093/sp/jxaa043>
16. Кабакова М.П. *Психологические аспекты стабилизации супружеских отношений: монография / М.П. Кабакова*. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 190 с. – ISBN 978-601-247-458-9.
17. Žiedelis, A., Urbanavičiūtė, I., Lazauskaitė-Zabielskė, J. (2022). Family boundary permeability, difficulties detaching from work, and work-home conflict: what comes first during the lockdown? *Current Psychology*, 42, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03492-2>
18. Нұрсаяган, К. Д., Кабакова, М. П., & Садуақасова, З. М. (2025). Оценка эффективности тренинга по психоэмоциональной поддержке подростков с повышенной тревожностью по отношению к будущему на фоне глобальных изменений. *Psychology and Cognitive Sciences*, 152(3), 193–205. <https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-193-205>.

References

1. Derks, D., Van Mierlo, H., Schmitz, E. (2014). A diary study on work-related smartphone use, psychological detachment and exhaustion: examining the role of the perceived segmentation norm. *Journal of Occupational Health Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0035076>
2. Sonnentag, S., Bayer, U.-V. (2005). Switching off mentally: Predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(4), 393–414. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.4.393>
3. Van Laethem, M., Van Vianen, A. E. M., Derks, D. (2018). Daily fluctuations in smartphone use, psychological detachment, and work engagement: The role of workplace telepressure. *Frontiers in Psychology*, 9, 1808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01808>
4. Chiang, N.-T., Kao, R.-H., Ma, H.-Y., Cho, C.-C. (2025). The impact of after-hours messaging on job stress and burnout among Taiwan's border police: the roles of social support and coping strategies. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 587. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04827-7>
5. Afzal, M., Panagiotopoulos, P. (2024). Coping with digital transformation in frontline public services: A study of user adaptation in policing. *Government Information Quarterly*, 41, 101977. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2024.101977>
6. Bayazitova, R., Kaishatayeva, A., Vasilyev, A. (2023). Working from Home, Telework, Equality and the Right to Privacy: A Study in Kazakhstan. *Social Sciences*, 12(1), 42. <https://doi.org/10.3390/socsci12010042>
7. Alshanskaya, A., Zhanabergenova, M., Azatbek, T., Nessipbekov, Y., Špaček, D. (2024). The use of teleworking in public administration during and after the COVID-19: The case of Kazakhstan. *Journal of Eastern European and Central Asian Research*, 11(3), 638–649. <https://doi.org/10.15549/jeecar.v11i3.1606>

8. Vinnikov, D., Tulekov, Z., Romanova, Z., Alimova, Z. (2022). Occupational burn-out, fatigue and stress in professional rescuers: a cross-sectional study in Kazakhstan. *BMJ Open*, 12(6), e057935. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057935>
9. Blake, H., Hassard, J., Singh, J., Teoh, K. (2024). Work-related smartphone use during off-job hours and work-life conflict: A scoping review. *PLOS Digital Health*, 3(7), e0000554. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000554>
10. Correia, I., Romão, Â., Almeida, A. E., Ramos, S. (2023). Protecting police officers against burnout: Overcoming a fragmented research field. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 38(2), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11896-023-09584-4>
11. Ysraq, G. T., & Sangilbaev, O. S. (2023). *Issledovanie problemy emotsional'nogo "vygoraniya" sotrudnikov politzii*. Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya, 75(2), 85–94. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2023.75.2.008>
12. Kabakova, M. P. (2014). *Psikhologiya sem'i i braka: Uchebnoe posobie*. Almaty: Qazaq universiteti. ISBN 978-601-04-0708-4. EDN YSGDKN.
13. Kabakova, M. P. (2008). *Psikhologicheskie osobennosti obshcheniya i vzaimodeystviya v sem'yakh voennosluzhashchikh*. Vestnik KazNU. Seriya psikhologii i sotsiologii, 34(3), 24–29.
14. Bolatov, A. K., Seisembekov, T. Z., Smailova, D. S., Hosseini, H. (2022). Burnout syndrome among medical students in Kazakhstan. *BMC Psychology*, 10, 193. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00901-w>
15. Iskakova, Z., Kalashnikova, N., Onychko, M., Salikzhanov, R., Smagambet, B., Otara, E., Abetova, Z. (2021). Family Policy as a Power of Political Stability: Experience of Kazakhstan. *Social Politics*, 00(0), 1–15. <https://doi.org/10.1093/sp/jxaa043>
16. Kabakova, M. P. (2015). *Psikhologicheskie aspekty stabilizatsii supruzheskikh otnoshenii: Monografiya*. Almaty: Qazaq universiteti. ISBN 978-601-247-458-9.
17. Žiedelis, A., Urbanavičiūtė, I., Lazauskaitė-Zabielskė, J. (2022). Family boundary permeability, difficulties detaching from work, and work-home conflict: what comes first during the lockdown? *Current Psychology*, 42, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03492-2>
18. Nursagan, K. D., Kabakova, M. P., & Sadvakasova, Z. M. (2025). Otsenka effektivnosti treninga po psikhoemotsional'noi podderzhke podrostkov s povyshennoi trevozhnost'yu po otnosheniyu k budushchemu na fone global'nykh izmenenii. *Psychology and Cognitive Sciences*, 152(3), 193–205. <https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-193-205>

Сведения об авторах:

Даулетова Г.Б. – докторант PhD «Психология», Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Қазақстан. E-mail: dauletova_gulnaz@live.kaznu.kz

Кабакова М.П. – кандидат психологических наук, профессор-исследователь кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, Алматы, Қазақстан. E-mail: maira.kabakova@kaznu.kz

Муса К.М. - докторант PhD «Психология», кафедра общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Қазақстан. E-mail: kundyz2@mail.ru

Садвакасова З.М. – кандидат педагогических наук, доцент, кафедры общей и прикладной психологии Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, Алматы, Қазақстан. E-mail: zuhtrasad2@mail.ru

Валиева А.Б. - кандидат психологических наук, асс. профессор, Евразийский Национальный Университет имени Л.Н. Гумилева, Казахстан, E-mail: anarabv@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Даулетова Г.Б. – «Психология» PhD докторанты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: dauletova_gulnaz@live.kaznu.kz

Кабакова М.П. - психология ғылымының кандидаты, профессоры, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының зерттеуші профессоры, Эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: maira.kabakova@kaznu.kz

Муса К.М. - «Психология» PhD докторанты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: kundyz2@mail.ru

Садвакасова З.М. – педагогика ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: zuhtrasad2@mail.ru

Валиева А.Б. - психология ғылымдарының кандидаты, асс. профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Қазақстан, E-mail: anarabv@mail.ru

Information about the authors:

Dauletova G.B. – PhD doctoral student in Psychology, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: dauletova_gulnaz@live.kaznu.kz

Kabakova M.P. – Candidate of Psychological Sciences, Research Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: maira.kabakova@kaznu.kz

Musa K.M. - PhD doctoral student in Psychology, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, E-mail: kundyz2@mail.ru

Sadvakassova Z.M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty. E-mail: zuhasad2@mail.ru

Valiyeva A.B. – candidate of psychological sciences, associate professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, E-mail: anarabv@mail.ru

MPHTI 15.41.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.030>

R.T.Alimbayeva^{ID*1}, O.G.Kovalenko^{ID2}, M.T.Baimukanova^{ID1}, A.R.Barikova^{ID1}

¹Karaganda National Research University named after Academician E.A. Buketov Karaganda, Kazakhstan

²University of the National Education Commission (Krakow, Poland)

Socio-psychological aspects of bullying as a form of deviant behavior in adolescence

Abstract

This article examines the problem of bullying among adolescents in secondary schools. The purpose of the study is to analyze the socio-psychological aspects of bullying as a form of deviant behavior in adolescence, as well as to identify the features of its role structure and its relationship with adolescent aggression. The empirical base of the study consisted of 138 students in grades 7–8 from secondary schools in Karaganda, Temirtau and Abai (mean age = 13.5 years). The diagnostic instruments included E. G. Norkina's Bullying Structure methodology and the Buss–Perry Aggression Questionnaire (BPAQ). The obtained empirical data indicate a pronounced role differentiation within the bullying structure: boys are more likely to occupy the roles of defender and victim, whereas the bystander role predominates among girls. A statistically significant association was found between the initiator role and physical aggression, while the emotional (anger) and cognitive (hostility) components of aggression were relatively independent of role position. Thus, bullying is conceptualized as a structured group phenomenon characterized by a clear distribution of roles. The findings highlight the need to develop targeted prevention programs that take into account not only gender-specific patterns of involvement in bullying, but also the relationship between behavioral aggression and dominant roles.

Keywords: bullying, adolescents, deviant behavior, role structure, aggression, gender differences, school environment.

Р.Т. Әлімбаева^{*1}, О. Г. Коваленко², М.Т.Баймұқанова¹, А.Р. Барикова¹

¹Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті» университеті, (Қарағанды, Қазақстан)

²Ұлттық білім беру комиссиясының университеті (Краков, Польша)

Жас өспірім кезіндегі девиантты жүріс-тұрыстың бір түрі ретіндегі буллингтың әлеуметтік-психологиялық аспектілері

Аңдатпа

Бұл мақалада жалпы білім беретін мектеп жағдайында жасөспірімдер арасындағы буллинг мәселесі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты — жасөспірімдік кезеңдегі девиантты мінез-құлықтың бір түрі ретіндегі буллинктің әлеуметтік-психологиялық аспектілерін зерттеу, сондай-ақ оның рөлдік құрылымының ерекшеліктері мен жасөспірімдердің агрессивтілігімен өзара байланысын анықтау. Зерттеудің эмпирикалық базасын Қарағанды, Теміртау және Абай қалаларындағы жалпы білім беретін мектептердің 7–8 сыныптарында оқитын 138 оқушы құрады (орташа жас — 13,5 жас). Диагностикалық құралдар ретінде Е. Г. Норкинаның «Буллинг-структура» әдістемесі және Басса–Перри агрессивтілік сауалнамасы (ВРАQ) қолданылды. Алынған эмпирикалық деректер буллинг құрылымында айқын рөлдік дифференциацияның бар екенін көрсетеді: ұлдар «қорғаушы» және «жәбірленуші» рөлдерін жиі иеленсе, қыздар арасында «бақылаушы» рөлдік позициясы басым болып табылады. «Инициатор» рөлдік позициясы мен «физикалық агрессия» арасында статистикалық тұрғыдан мәнді өзара байланыс анықталды, ал агрессияның эмоционалдық (ашу) және когнитивтік (өшпенділік) компоненттері рөлдік позицияға қатысты салыстырмалы түрде тәуелсіз болып шықты. Осылайша, буллинг рөлдердің нақты бөлінуімен сипатталатын құрылымдалған топтық құбылыс болып табылады. Зерттеу нәтижелері буллинге қатысушылардың гендерлік ерекшеліктерін ғана емес, сондай-ақ мінез-құлықтық агрессия мен басым рөлдердің өзара байланысын ескеретін мақсатты профилактикалық бағдарламаларды әзірлеу қажеттілігін көрсетеді.

Түйінді сөздер: буллинг, жасөспірімдер, девиантты мінез-құлық, рөлдік құрылым, агрессия, жыныстық айырмашылықтар, мектеп ортасы.

*Р.Т.Алимбаева*¹, О.Г.Коваленко², М.Т.Баймуканова¹, А.Р.Барикова¹*

¹*Қарағандық национальнй ысследователськй университет имени академика*

Е.А. Букетова (Қарағанды, Қазақстан)

²*Университет Национальнй комиссии по образованию (Краков, Польша)*

Социально-психологические аспекты буллинга как формы девиантного поведения в подростковом возрасте

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема буллинга среди подростков в условиях общеобразовательной школы. Цель исследования заключается в изучении социально-психологических аспектов буллинга как формы девиантного поведения в подростковом возрасте, а также в выявлении особенностей его ролевой структуры и взаимосвязи с агрессивностью подростков. Эмпирическую базу исследования составили 138 учащихся 7–8 классов общеобразовательных школ городов Караганды, Темиртау и Абая (средний возраст — 13,5 лет). В качестве диагностического инструментария использовались методика Е. Г. Норкиной «Буллинг-структура» и опросник агрессивности Басса–Перри (ВРАQ). Полученные эмпирические данные свидетельствуют о наличии выраженной ролевой дифференциации в структуре буллинга: мальчики чаще занимают позиции «защитник» и «жертва», тогда как среди девочек преобладает ролевая позиция «наблюдатель». Существует значимая взаимосвязь между ролевой позицией «инициатор» и «физической агрессией», при этом эмоциональный (гнев) и когнитивный (враждебность) компоненты агрессии оказались относительно независимыми от ролевой позиции. Буллинг представляет собой структурированное групповое явление с четким распределением ролей. Результаты подчеркивают необходимость разработки адресных профилактических программ, учитывающих не только гендерные особенности участников буллинга, но и связь поведенческой агрессии с доминирующими ролями.

Ключевые слова: буллинг, подростки, девиантное поведение, ролевая структура, агрессия, гендерные различия, школьная среда.

Introduction In the contemporary world, the issue of psychological safety of both specific social groups and individuals has become particularly salient at the levels of public policy, social institutions, educational organizations, and interpersonal relations. This trend is driven by increasing social tension, the transformation of value orientations, and the growing number of risk factors that adversely affect mental health and psychological well-being. Contemporary society demonstrates an increasing prevalence of destructive forms of social interaction, including bullying, hating, aggression, and other manifestations of social pressure, which have a negative impact on individuals' psychological well-being and social adaptation. Psychology, as a major field of scientific inquiry and professional practice, has increasingly focused on the study of bullying as a social-psychological phenomenon within the interactional structures of various collectives—occupational, educational, military, and other social groups—formed through processes of social interaction and joint activity.

Bullying, conceptualized as school-based harassment, constitutes one of the most destructive forms of deviant behavior in the educational context. It is characterized by recurrent and systematic acts of physical, psychological, or social violence aimed at establishing dominance, inflicting harm, or enforcing the social exclusion of a victim who lacks the capacity to effectively defend themselves [1]. Adolescence, as a sensitive period for identity formation and the establishment of social hierarchies, creates heightened vulnerability to involvement in bullying cycles, both in the role of aggressor and victim [2]. The consequences of bullying may assume a systemic and long-term character: victims often develop anxiety and depressive disorders, experience a decline in academic performance, and exhibit symptoms of learned helplessness; aggressors reinforce destructive behavioral patterns; while bystanders internalize norms of indifference and tacit acceptance of violence [3].

Contemporary research indicates that bullying in educational institutions remains a widespread phenomenon, with its forms becoming increasingly diverse due to the influence of digital technologies, particularly in the form of cyberbullying. This issue has acquired a global dimension, rendering its investigation relevant across different countries and cultural contexts. At the National Congress of Educators held on October 5, 2023, the President of the Republic, Kassym-Jomart Tokayev, addressed the issue of school bullying, stating: “Unfortunately, cases of harassment and even violence among students continue to occur, which, in turn, provoke children to commit suicide. Bullying causes irreparable damage to the emotional state and health of children and adolescents, negatively affects the learning process, leads to social withdrawal, and results in mental disorders. The state must ensure the protection of children’s rights and safety. Bullying must be eradicated once and for all” [4].

In the Republic of Kazakhstan, according to sociological surveys, 17.5% of children experience bullying on a periodic basis, and 6.8% of surveyed adolescents report being subjected to harassment and intimidation by their peers 2–3 times per month. Additionally, 14.1% of children aged 11–15 years acknowledge their own participation in bullying behaviors towards peers [5].

At the same time, the number of empirical studies aimed at quantitatively assessing the prevalence and structural characteristics of bullying forms in specific regions of the Republic of Kazakhstan remains limited, highlighting the relevance and necessity of further scientific investigation in this area.

Literature reviews The research tradition on bullying traces its origins to Scandinavian studies in the second half of the 20th century, when the first systematic empirical investigations into school harassment were conducted in Sweden and Norway. In the 1960s–1970s, P. P. Heinemann [6] introduced the concept of *mobbing* as a form of group persecution, and later, during the 1970s–1990s, D. Olweus developed the methodology for studying bullying and provided its scientific definition, which has been widely adopted in the international literature. Bullying is conceptualized as repeated aggressive behavior characterized by a power imbalance, directed against less protected individuals. Olweus and colleagues formulated the concept of bullying– (derived from the English term *bully*) – defining it as harassment, discrimination, and systematic victimization. Subsequently, the phenomenon

attracted the attention of international researchers, notably D. A. Lane, who in 1989 published a study on school bullying and emphasized the necessity of an integrated approach to its investigation within educational psychology. This work represents one of the early contributions to the academic understanding of bullying as systematic violence rooted in social interactions among students. These studies consistently characterize bullying as repeated aggressive behavior aimed at less protected individuals, intended to establish dominance and exert psychological suppression over the victim [7].

In the international scholarly literature, the phenomenon of bullying is conceptualized as a complex and persistent socio-psychological phenomenon characterized by a set of invariant features. In D. Olweus' classical framework, bullying is defined as systematic aggressive behavior directed at causing harm to another student, accompanied by a power imbalance between the aggressor and the victim [1]. Similar positions are reflected in the definition provided by the National Association of School Psychologists (USA), which conceptualizes bullying as dynamic and repeated patterns of verbal and non-verbal behavior carried out with the intent to cause harm, in the context of a real or perceived power asymmetry [8, 9].

Expanding upon these approaches, V. E. Besag emphasizes the motivational aspect of bullying, framing it as recurrent physical, psychological, social, or verbal attacks by individuals possessing formal or situational superiority against those unable to effectively defend themselves, aimed at causing suffering and attaining subjective gratification for the aggressor [10]. Subsequent research has further contributed to the differentiation of the concept of bullying, highlighting its core characteristics: intentional harm, repetition of aggressive behavior, and power imbalance between aggressor and victim [11]. Taken together, these conceptualizations allow bullying to be understood as intentional, repeated aggressive behavior rooted in power asymmetries and sustained by both social and individual-psychological factors. In scholarly research, bullying in the school environment is often conceptualized as an observable form of interpersonal behavior manifested in interactions among students and leading to the emergence of feelings of resentment, psychological discomfort, and stress in the victim [12]. This approach emphasizes the behavioral nature of bullying and its immediate emotional consequences for the participants involved. Expanding on this perspective, R. J. Hazler (1996) notes that bullying may be perpetrated by an individual or a group and constitutes a systematic violation of social interaction norms, within which a dominant actor ("the bully") repeatedly exhibits aggressive or humiliating behavior toward a less dominant actor ("the victim"). According to the author, the key psychological mechanism of bullying lies in the «bully's» attainment of subjective gratification derived from perceived superiority based on the victim's physical or psychological vulnerability, as well as in the pursuit of self-affirmation and the devaluation of others to enhance one's social status. In turn, K. Rigby (2000) draws attention to the long-term consequences of bullying for students' mental health, emphasizing that systematic victimization in the school context can significantly undermine the psychological well-being of children and adolescents. The negative impact of bullying, according to the author, is exacerbated in conditions of insufficient social support from peers, teachers, and family members, thereby increasing the risk of emotional and behavioral disorders [13].

Within the Russian scholarly tradition, one of the earliest systematic attempts to conceptualize violence in the school environment was undertaken by I. S. Kon, who drew the attention of the research community to this issue and defined bullying as a form of physical or psychological terror aimed at subordinating one individual to another and instilling a persistent sense of fear in the victim [14]. In subsequent studies, the concept of school bullying was substantially expanded. In particular, O. Malantseva emphasizes that bullying in the educational environment encompasses not only prolonged physical and psychological violence perpetrated by an individual or a group against a student lacking the capacity for effective self-defense, but also constitutes a complex of social, psychological, and pedagogical problems affecting multiple levels of school interaction [15]. In a similar vein, O. L. Glazman conceptualizes bullying as a stable pattern of group interaction, in which an individual is subjected over an extended period to intentional harm or discomfort inflicted by another person or a group possessing greater power or authority [16]. As a result, contemporary Russian scholarship has

developed three complementary approaches to the study of bullying: the dispositional approach (focusing on the personality traits of participants), the temporal approach (emphasizing critical periods of vulnerability), and the contextual approach (analyzing group dynamics and school climate).

Within the Kazakhstani scholarly literature, recent years have witnessed a sustained increase in interest in the issue of bullying in the school environment, driven both by the relevance of this phenomenon and by the necessity of developing effective preventive measures within the educational system. In this regard, Kazakhstani researchers have conducted a comprehensive theoretical analysis of the problem of bullying among schoolchildren, emphasizing the importance of systematic prevention of this phenomenon in the practices of general education institutions [17].

Contemporary research within the Kazakhstani academic context addresses various aspects of the bullying phenomenon, including its emerging forms associated with the development of the digital environment. In particular, studies focusing on cyberbullying highlight that the widespread use of information and communication technologies contributes to the transformation of traditional forms of bullying and extends its manifestations beyond the boundaries of the school setting [18]. The author notes that cyberbullying exerts a pronounced negative impact on the mental health of children and adolescents and is associated with the formation of adverse social and behavioral patterns, especially during adolescence.

Overall, the findings of Kazakhstani studies indicate the necessity of a comprehensive approach to the study and prevention of bullying, one that takes into account both the socio-psychological mechanisms underlying its emergence and the influence of the digital environment on the forms and dynamics of aggressive behavior among schoolchildren.

Thus, the application of conceptual approaches to the definition of bullying ensures the theoretical continuity of the present research and provides a foundation for the empirical analysis of bullying characteristics among adolescents in Kazakhstani schools.

This understanding of bullying is methodologically significant for analyzing the phenomenon within the context of Kazakhstani general education schools, where students' interpersonal interactions are shaped by both universal developmental patterns of adolescence and sociocultural factors. In particular, the specific features of the school environment in the Republic of Kazakhstan—including the pronounced role of group hierarchy, the importance of status within the student collective, and the limited availability of systematic preventive programs—may contribute to the consolidation of stable forms of aggressive behavior and victimization. Moreover, power asymmetry in the Kazakhstani school context often manifests not only through physical dominance but also through social status, academic achievement, and the level of peer social support, thereby broadening the scope and increasing the relevance of the problem of understanding bullying.

The study of bullying in the school environment constitutes a pressing and significant task of contemporary psychological and pedagogical science, as this phenomenon exerts a substantial impact on students' psychological, social, and emotional development. A systematic investigation of the causes, conditions of emergence, and mechanisms of the spread of bullying is essential for the development of effective preventive programs aimed at creating a safe educational environment and supporting adolescents' psychological well-being.

MATERIALS AND METHODS

The study was conducted in 2025 in the Karaganda region, (in general education schools located in the cities of Karaganda, Temirtau and Abay). The sample consisted of 138 students from Grades 7–8 (mean age =13.5 years, including 72 girls (52.2%) and 66 boys (47.8%). The sample was formed using a cluster sampling method followed by voluntary participation. Ethical principles of research were strictly observed. Written informed consent was obtained from parents or legal guardians, and verbal assent was obtained from minor participants. Anonymity and confidentiality of the collected data were guaranteed. Diagnostic procedures were administered by practicing psychologists employed in the participating educational institutions.

To identify the bullying role structure within student groups, E. G. Norkina's «Bullying Structure» questionnaire was employed, which is designed to assess adolescents' role positions in situations of school bullying [19]. The bullying structure is conceptualized as a specific socio-psychological system comprising initiators (bullies), assistants of the initiator, defenders of the victim, victims, and bystanders (witnesses). The instrument consists of 25 items, three of which are specifically aimed at identifying instances of violence in the classroom and allow for the detection of aggressive manifestations originating from both students and teachers.

To assess adolescents' levels of aggressiveness, the Buss–Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) was used [20]. The questionnaire includes three subscales—anger, physical aggression, and hostility—as well as a composite aggression index. Responses are recorded on a 5-point Likert scale.

To identify statistically significant differences between the variables, Fisher's angular transformation criterion and the Mann–Whitney U test were applied, while Spearman's rank correlation coefficient was used to examine the relationships between the studied variables. The analysis also included descriptive statistical methods, such as the calculation of frequency distributions, percentages, and arithmetic means. Statistical processing of the empirical data was performed using IBM SPSS Statistics version 26.0.

Thus, the aim of the study was to analyze the socio-psychological aspects of bullying as a form of deviant behavior in adolescence, as well as to identify the characteristics of the role structure of bullying and the level of adolescents' aggressiveness within the educational environment.

The object of the study is adolescents' deviant behavior in the educational setting.

The subject of the study comprises the socio-psychological aspects of bullying as a form of deviant behavior in adolescence.

Research Hypotheses: There are statistically significant gender differences in the distribution of role positions within the bullying structure: boys are more likely to occupy active roles (initiator, defender), whereas girls more frequently assume passive roles (bystander); Adolescents' levels of aggressiveness differ significantly depending on their role within the bullying structure, with initiators and their assistants exhibiting higher levels of physical aggression, anger, and hostility compared to other role groups; Gender differences in aggressiveness are present, such that boys demonstrate higher levels of physical aggression, while girls exhibit more pronounced emotional (anger) and cognitive (hostility) components of aggression.

Results and discussion. The results obtained using E. G. Norkina's «Bullying Structure» questionnaire indicate that adolescents' roles in bullying situations are distributed as presented in Table 1.

Table 1. Distribution of Bullying Role Positions Among Boys and Girls (n = 138)

Role Position	Boys(n=66)	Girls (n=72)	Fisher's ϕ^* -test	Significance Level (p)
Initiator	9 (13.6%)	11 (15.3%)	−0.32	> 0.05
Assistant	3 (4.5%)	5(6.9%)	−0.68	> 0.05
Victim	13 (19.7%)	8 (11.1%)	2.67	<0.01
Defender	32 (48.6%)	22 (30.6%)	4.45	<0.001
Bystander	9 (13.6%)	27 (37.7%)	−6.34	<0.001

Analysis of the distribution of role positions among boys indicates that the most frequent role is defender (48.6%, 32 participants), suggesting that male adolescents are relatively active in protecting peers and willing to intervene in conflict situations. The victim role accounts for 19.7% of participants (13 boys), indicating that a portion of male adolescents are vulnerable and susceptible to aggressive behaviors from peers. The roles of initiator and bystander are equally represented at– 13.6% each (9 participants), reflecting a moderate presence of direct aggression among boys, as well as participation in passive observation of conflict events without direct involvement. The role of assistant to the initiator

is the least frequent – 4.5% (3 participants), indicating a relatively low willingness among boys to actively support aggressors. Overall, the sample of boys is dominated by defensive roles, while active aggression is moderately expressed, accompanied by some passive observation. Among girls, the most frequent role is bystander – 37.7% (27 participants), indicating a substantial proportion of passive participation in conflict situations and a tendency to merely observe bullying behaviors without direct intervention. The role of defender accounts for 30.6% (22 participants), reflecting girls' readiness to actively support victims and provide assistance in conflict situations. The role of initiator is represented by 15.3% of girls (11 participants), while the role of assistant to the initiator accounts for 6.9% (5 participants), indicating a relatively low propensity among girls for active aggression. The victim role comprises 11.1% (8 participants), reflecting the presence of vulnerable adolescents susceptible to peer harassment. Thus, the distribution of role positions among girls demonstrates a predominance of passive and defensive roles, with a comparatively low proportion of active aggressive positions. These findings are consistent with both international and domestic research, which indicates that girls more frequently assume the roles of bystanders and defenders, exhibiting empathy and engagement in supporting peers. To assess gender differences in the distribution of role positions, Fisher's angular transformation (ϕ^*) was applied. The analysis revealed that gender differences in the roles of «initiators» and «assistants» were not statistically significant. However, the proportion of boys in the «victim» role was significantly higher than that of girls ($\phi=2.67$; $p < 0.01$). In the «defender» role, boys also significantly outnumbered girls ($\phi= 4.45$; $p < 0.001$), whereas in the «bystander» role, the proportion of girls significantly exceeded that of boys ($\phi= -6.34$; $p < 0.001$). The observed gender differences are consistent with the findings of Hazler [11] and Bochaver & Khlomov [2], which indicate that boys are more likely to occupy active social roles, whereas girls tend toward passive observation. The high proportion of defenders among boys may be associated with social expectations that prescribe an active stance in group interactions. The predominance of bystanders among girls may reflect both a conflict-avoidance strategy and fear of social disapproval when intervening in bullying situations.

The next stage of the study involved assessing adolescents' levels of aggressiveness using the Buss–Perry Aggression Questionnaire (BPAQ), with the results presented in Table 2.

Table 2. Mean values (M) and standard deviations (SD) on the BPAQ scales among boys and girls

Scales	Boys		Girls		Mann–Whitney (U)	Significance Level (p)
	M	SD	M	SD		
Physical aggression	21.5,	6.2	22.8	5.9	2210.5	> 0.05
Anger	16.8	5.1	15.9	4.8	2356.0	> 0.05
Hostility	19.2	6.0	18.1	5.5	2287.0	> 0.05

The analysis of aggression components among boys using the Buss–Perry Aggression Questionnaire revealed that physical aggression represents the dominant form of aggressive behavior. This finding indicates a pronounced orientation of aggressive responses toward the behavioral, externally expressed level, manifested in a tendency toward the use of physical force, impulsive actions, and direct forms of aggression in interpersonal interactions.

Anger, as the affective component of aggression, was less pronounced, suggesting that emotional excitability and irritability are less likely to function as independent leading triggers of aggressive behavior among boys. In many cases, aggressive actions may be characterized not by emotional reactivity, but rather by instrumental or habitual patterns of behavior. Hostility represents the cognitive component of aggression and encompasses suspiciousness, negative attitudes toward others, and a tendency to perceive social interactions as threatening.

This suggests the presence of negative social expectations and distorted social perception among some participants, which may serve as a cognitive background for aggressive behavior, but do not appear to be dominant compared to behavioral forms of aggression.

The analysis of the aggression structure among girls revealed the predominance of physical aggression. This indicates that aggressive behavior in this group is primarily behavioral and overt in nature, manifesting itself in a tendency toward direct actions, impulsive reactions, and potential conflicts in interpersonal interactions. Contemporary research increasingly documents changes in the patterns of adolescent aggression and other forms of deviant behavior among girls. In particular, Poteat and Espelage report an increase in aggressive manifestations among female adolescents, linking this trend to the transformation of gender roles and the growing influence of social media, including the spread of cyberbullying [21]. Such changes are especially pronounced in adolescence, where social interaction is increasingly transferred to online environments, thereby lowering barriers to verbal and indirect forms of aggression. As noted by Leschied et al., since 1995 the rate of violent offenses among adolescent girls in Canada has increased, while a decline has been observed among boys [22]. The accelerated rise in violence among girls raises important questions regarding the underlying causes and the specificity of this gender gap. The increase in aggressive behavior among girls may be associated both with broader social changes (including the weakening of traditional gender norms and the expansion of socially acceptable behavioral patterns) and with the influence of virtual environments, which tend to normalize and, in some cases, romanticize aggressive or risk-related forms of behavior. The low prominence of anger indicates that emotional outbursts and irritability occur relatively infrequently and do not constitute a leading factor in aggressive behavior. At the same time, this pattern suggests the presence of a certain level of emotional tension and a tendency to experience irritation, resentment, and internal dissatisfaction, which are more often restrained and do not escalate into overt aggressive actions. Such a profile may reflect difficulties in emotional self-regulation while maintaining externally socially acceptable behavior. Hostility, as a cognitive component of aggression, is characterized by a relatively low level of negative attitudes, suspiciousness, and internally directed aggression within this group. This finding supports the conclusion that the majority of aggressive manifestations among girls are oriented toward observable behavioral expressions rather than covert internal processes. Nevertheless, the presence of cognitive forms of aggression—manifested in suspiciousness, negative perceptions of others, and a tendency to interpret social situations as unfair or threatening—indicates that for a considerable proportion of girls, aggression may take a latent, internally experienced form and is not always expressed through overt behavior.

No statistically significant differences were found between boys and girls on the scales of physical aggression, anger, and hostility according to the Mann–Whitney U test ($p > 0.05$).

To examine the relationships between aggression components measured by the Buss–Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) and role positions identified using E. G. Norkina’s «Bullying Structure» method, Spearman’s rank correlation analysis was applied. A statistically significant positive correlation was revealed between the role position of «initiator» and the scale of «physical aggression» ($r = 0.67$, $p < 0.001$). Boys occupying more active and dominant positions within the peer group demonstrated higher levels of physical aggression. No statistically significant associations were found between the other BPAQ scales (anger and hostility) and the role positions identified by E. G. Norkina’s «Bullying Structure» method (assistant, victim, defender, and bystander). The obtained data indicate that overt behavioral aggression, specifically physical aggression, among boys is closely associated with their dominant role positions within the group, whereas the emotional and cognitive components of aggression (anger and hostility) remain relatively independent of role position.

The obtained results support the conceptualization of bullying as a structured socio-psychological phenomenon encompassing distinct role positions, each associated with specific behavioral and personality characteristics. The predominance of the defender role among boys may reflect the influence of gender-related social expectations that prescribe active intervention and the demonstration of strength in interpersonal conflicts. In contrast, the prevalence of the bystander role among girls may be interpreted as a strategy aimed at avoiding direct confrontation and maintaining social equilibrium within the group. According to findings from international studies, adolescents occupying the aggressor role are characterized by elevated levels of aggression, low empathy, and a pronounced tendency toward

dominance [23]. The statistically significant association identified in the present study between the bullying initiator role and the level of physical aggression corroborates these findings and highlights the leading role of the behavioral component of aggression in the formation of dominant positions within the bullying structure. The results also align with evidence indicating that victims of bullying are more likely to be adolescents with low self-esteem, limited social resources, and heightened vulnerability within the system of interpersonal relationships [23]. Involvement in bullying situations exerts a substantial negative impact on adolescents' mental health and is associated with an increased risk of depressive and anxiety symptoms, as well as impairments in academic performance and social adjustment [24].

The negative consequences of bullying affect not only victims but also the aggressors themselves. Research indicates that adolescents who exhibit persistent aggressive behavior are characterized by reduced academic motivation, a propensity for deviant forms of behavior, and difficulties in establishing constructive interpersonal relationships later in life [25]. This allows aggressive behavior to be conceptualized as a significant risk factor for maladaptive social adjustment. From a bullying prevention perspective, the role of the school environment and the social norms regulating interpersonal interactions becomes particularly salient. Passive bystander behavior and insufficient involvement of educators may contribute to the perpetuation of aggressive patterns within peer groups. In this regard, the findings of the present study emphasize the necessity of fostering a safe and supportive educational environment that incorporates programs aimed at developing empathy, constructive interaction skills, and adolescents' sense of social responsibility.

Thus, bullying should be understood as a systemic phenomenon requiring a comprehensive socio-psychological approach focused on reducing aggression levels and preventing deviant behavior in adolescent populations.

Conclusion The conducted theoretical and empirical study made it possible to analyze the socio-psychological aspects of bullying as a form of deviant behavior in adolescence and to identify specific features of its role structure within the educational environment. The obtained results confirm that bullying is not an episodic manifestation of aggression but rather a stable socio-psychological phenomenon reproduced within the system of interpersonal relations of adolescent peer groups. The empirical data indicate the presence of a clearly differentiated role structure of bullying, including initiators, assistants, victims, defenders, and bystanders. It was established that the distribution of these roles demonstrates pronounced gender specificity. Boys significantly more often occupy active and socially salient positions – namely defenders and victims whereas the bystander role predominates among girls, suggesting a tendency toward passive coping strategies in response to bullying situations. Testing the first hypothesis revealed that gender differences in the distribution of role positions are selective in nature: statistically significant differences were identified for the roles of «victim», «defender», and «bystander», while no significant gender differences were found for the roles of «initiator» and «assistant». This indicates that overt aggressive behavior in the context of school bullying does not exhibit rigid gender determination, whereas patterns of participation in and responses to aggression are mediated by social expectations and gender-related norms. The second research hypothesis received partial support. A statistically significant positive correlation was found between the role of bullying initiator and the level of physical aggression, indicating the key role of the behavioral component of aggression in the formation of dominant positions within the bullying structure. At the same time, the emotional (anger) and cognitive (hostility) components of aggression were found to be relatively independent of role position, highlighting the specificity of the mechanisms underlying aggressive behavior in the school context. The third hypothesis, concerning gender differences in overall levels of aggression, was not supported statistically. The absence of significant differences across the aggression scales suggests that the intensity of aggressive manifestations in adolescence is primarily determined by involvement in specific role interactions rather than by gender alone. Overall, the findings of this study expand current understanding of the socio-psychological mechanisms of bullying in adolescent settings and underscore the importance of analyzing bullying within the context

of group dynamics and role interactions. The obtained data contribute to the development of domestic research on deviant behavior and highlight the significance of a comprehensive approach to bullying prevention within the educational system of the Republic of Kazakhstan.

The practical significance of the study lies in the potential application of the results for the development and implementation of targeted bullying prevention programs in general educational institutions. Accounting for the role structure of bullying allows for a shift from universal preventive measures toward tailored strategies for the psychological support of specific student groups. The findings of the study may be applied within professional development and in-service training programs for teachers and school psychologists to foster a comprehensive understanding of the socio-psychological mechanisms underlying bullying and to support the design of integrated programs aimed at ensuring psychological safety in the educational environment.

Acknowledgments. This research was funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP23489106).

References

1. Olweus D. *Bullying at School Knowledge Base and an Effective Intervention Program*. – URL: <http://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/227979612>
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // *Психология. Журнал высшей школы экономики*. – 2013. – № 3. – С. 149 – 159.
3. Smith P.K., Brain P. *Bullying in schools: Lessons from two decades of research* // *Aggressive Behavior*. – 2000. – 26(1). – P. 1 – 9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
4. Выступление Президента Касым-Жомарта Токаева на Республиканском съезде педагогов. – URL: https://prg.kz/document/?doc_id=32372401&pos=3;112
5. Профилактика буллинга: как помочь ребенку преодолеть психологические проблемы. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/dsm/press/news/details/624537?lang=ru>
6. Heinemann P. *Apartheid* // *Liberal Debatt*. – 1969. – Vol. 3. – P. 3–14.
7. Lane David A. *Bullying in School: The Need for an Integrated Approach* // *School Psychology International*. – 1989. – Volume 10. – Issue 3. <https://doi.org/10.1177/0143034389103007>
8. Champion K.M., Vernberg E.M., Shipman, K.L. *Nonphysical forms of peer victimization: Differential effects on adolescent adjustment* // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. – 2003. – 32(4). – P. 512–523.
9. Selekman J., Vessey J.A. *Bullying: It's not just a school issue* // *Pediatric Nursing*. – 2004. – 30(1). – P. 65–69.
10. Besag V.E. *Bullies and Victims in Schools*. – Milton Keynes: Open University Press, 1989. – 218 p.
11. Hazler R.J. *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development. 1996. – 234 p.
12. Arora C.M.J. *Measuring bullying with the "Life in School" checklist* // *Pastoral Care in Education*. – 1994. – V.12(1). – P. 11–18. <https://doi.org/10.1080/02643949409470880>
13. Rigby K. *Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being* // *Journal of Adolescence*. – 2000. – № 23. – P. 57–68.
14. Кон И.С. *Что такое буллинг и как с ним бороться?* // *Семья и школа*. – 2006. – № 11. – С.15-18.
15. Маланцева О. *Буллинг в школе. Что мы можем сделать?* // *Социальная педагогика*. — 2007. — № 4. — С. 90–92.
16. Глазман О.Л. *Психологические особенности участников буллинга* // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. – 2009. – №105. – С. 159-165.
17. Токсанбаева Н.Б., Мадалиева З.Б., Токсанбаева Н.К. *Психологическая значимость программы профилактики буллинга в школах* // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – Том 78. – №1. – С.233-245. DOI: [10.51889/2959-5967.2024.78.1.025](https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.78.1.025)
18. Қыяқбаева Ұ. *Социально-психологическое воздействие кибербуллинга на подростков* // *Вестник Каз НПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2022. – Том 72. – № 3. – С.233-245. DOI: [10.51889/4568.2022.48.73.018](https://doi.org/10.51889/4568.2022.48.73.018)
19. *Методическое пособие для сотрудников образовательных организаций высшего образования, курирующих воспитательную работу с молодежью, по профилактике буллинга (травли) среди обучающихся*. – Саратов: Изд-во Саратов. гос.юрид. акад., 2022. – 129 с.

20. Опросник диагностики агрессии Басса–Перри (Buss–Perry Aggression Questionnaire, BPAQ). – URL: <https://psylab.info/>
21. Poteat V.P., Espelage D.L. Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students // *The Journal of Early Adolescence*. – 2007. – Volume 27. – Issue 2. – URL: <https://doi.org/10.1177/0272431606294839>
22. Leschied A., Cummings A., Van Brunschot M., Cunningham A., Saunders, A. *Female Adolescent Aggression: A Review of the Literature and the Correlates of Aggression* (User Report No. 2000-04). – Ottawa: Solicitor General Canada. Research summary, – 2000. – Vol. 5 – No. 3. – May 2000. – URL: https://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/dlscnt-fmlgrs/index-en.aspx?utm_source=chatgpt.com
23. Smith J., Williams L., Thompson H. Personality traits and involvement in bullying: A longitudinal study. *Child Development*. – Canada: Solicitor General's Office. – 2022. – 91(4). – P. 1120-1135.
24. Johnson K., Smith R., Brown T. Long-term effects of bullying on mental health: A meta-analysis. // *Psychological Review*. – 2019. – 126(7). – P. 789-805.
25. Williams P., Garcia R., Lee S. Bullies and victims: Long-term implications for academic and social outcomes // *Journal of School Psychology*. – 2022. – 60(2). – P. 34-48.

References

1. Olweus D. *Bullying at School Knowledge Base and an Effective Intervention Program*. – URL: <http://https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/227979612>
2. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bulling kak obiekt issledovaniy i kulturnyi fenomen // *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki*. – 2013. – № 3. – S. 149 – 159.
3. Smith P.K., Brain P. Bullying in schools: Lessons from two decades of research // *Aggressive Behavior*. – 2000. – 26(1), 1–9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-ABI>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-ABI>3.0.CO;2-7)
4. Vystuplenie Prezidenta Kasym-Zhomarta Tokaevana Respublikanskom sieezde pedagogov. URL: https://prg.kz/document/?doc_id=32372401&pos=3;112
5. Профилактика буллинга: как помочь ребенку преодолеть психологические проблемы. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/dsm/press/news/details/624537?lang=ru>
6. Heinemann P. Apartheid // *Liberal Debatt*. – 1969. – Vol. 3. – P. 3–14.
7. Lane David A. Bullying in School: The Need for an Integrated Approach // *School Psychology International*. – 1989. – Volume 10. – Issue 3. <https://doi.org/10.1177/0143034389103007>
8. Champion K.M., Vernberg E.M., Shipman, K.L. Nonphysical forms of peer victimization: Differential effects on adolescent adjustment // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. – 2003. – 32(4). – P. 512–523.
9. Selekman J., Vessey J.A. Bullying: It's not just a school issue // *Pediatric Nursing*, 2004. – 30(1) P. 65–69.
10. Besag V.E. *Bullies and Victims in Schools*. – Milton Keynes: Open University Press, 1989. – 218 p.
11. Hazler R.J. *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development. 1996. – 234 p.
12. Arora C.M.J. Measuring bullying with the “Life in School” checklist // *Pastoral Care in Education*. – 1994. – V.12(1). – P. 11–18. <https://doi.org/10.1080/02643949409470880>
13. Rigby K. Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being // *Journal of Adolescence*. – 2000. – № 23. – P. 57–68. DOI: 10.1006/jado.1999.0289
14. Kon I.S. Chto takoe bulling ikak s nim borotsia? // *Semia ishkola*. – 2006. – № 11. – С.15-18.
15. Malantseva O. Bulling v shkole. Chto my mozhemsdelat? // *Sotsialnaiapedagogika*. — 2007. — № 4. — S. 90–92.
16. Glazman O.L. Psikhologicheskie osobennosti uchastnikov bullinga // *Izvestiia Rossiiskogogosudarstvennogopedagogicheskogouniversitetaim. A.I. Gertsena*. – 2009. – №105. – S. 159-165.
17. Tokcanbaeva N.B., Madalieva Z.B., Tokcanbaeva N.K. Psikhologicheskaia znachimost programmy ppofilaktiki bullinga v shkolakh // *Vestnik Kaz NPU imeni Abaia. Seriya: Psikhologiya*. – Tom 78. – №1. – S.233-245. DOI: 10.51889/2959-5967.2024.78.1.025
18. Kyiaḡbaeva Y. Sotsialno-psikhologicheskoe vozdeistvie kiberbullinga na podroستkov // *Vestnik Kaz NPU imeni Abaia. Seriya: Psikhologiya*. – 2022. – Tom 72. – № 3. – S.233-245. DOI: 10.51889/4568.2022.48.73.018
19. Metodicheskoe posobie dlia sotrudnikov obrazovatelnykh organizatsiiv ysshego obrazovaniia, kuriruiushchikhvospitatelnuiurabotu s molodezhiu, po profilaktikebullinga (travli) srediobuchaiushchikhhsia. – Saratov: Izd-vo Sarat. gos.iurid. akad., 2022. – 129 s.

20. Oprosnikdiagnostikiagressii Bassa–Perri (Buss–Perry Aggression Questionnaire, BPAQ).– URL: <https://psylab.info/>
21. Poteat V.P., Espelage D.L. Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students // *The Journal of Early Adolescence*. – 2007. – Volume 27. – Issue 2. – URL: <https://doi.org/10.1177/0272431606294839>
22. Leschied A., Cummings A., Van Brunschot M., Cunningham A., Saunders, A. *Female Adolescent Aggression: A Review of the Literature and the Correlates of Aggression* (User Report No. 2000-04). – Ottawa: Solicitor General Canada. Research summary, – 2000. – Vol. 5 – No. 3. – May 2000. – URL: https://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/dlscnt-fmlgrs/index-en.aspx?utm_source=chatgpt.com
23. Smith J., Williams L., Thompson H. Personality traits and involvement in bullying: A longitudinal study. *Child Development*. – Canada: Solicitor General's Office. – 2022. – 91(4). – P. 1120-1135.
24. Johnson K., Smith R., Brown T. Long-term effects of bullying on mental health: A meta-analysis. // *Psychological Review*. – 2019. – 126(7). – P. 789-805.
25. Williams P., Garcia R., Lee S. Bullies and victims: Long-term implications for academic and social outcomes // *Journal of School Psychology*. – 2022. – 60(2). – P. 34-48.

АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.81.99

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.031>

Зыкова Н.М.^{id}, Ахметханқызы Г.*^{id}, Нуржанова А.М.^{id}, Амралинова Б.Б.^{id}¹

¹Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева
(Алматы, Казахстан)

*email abdihaparova@gmail.com

**Психологические аспекты инклюзивного высшего образования:
международные тенденции и студенческие установки**

Аннотация

Целью исследования является выявление ключевых психологических факторов, рисков и ресурсов инклюзивного высшего образования, а также определение приоритетных направлений развития психологически безопасной и поддерживающей инклюзивной среды в университетах Казахстана. В теоретической части выполнен нарративный обзор международных и отечественных публикаций и библиометрический анализ выборки Scopus за 2004–2025 гг. (n=23), посвящённых психологическим аспектам инклюзии в высшем образовании. Показано, что область исследования активно развивается, но остаётся относительно компактным и географически неравномерным, при доминировании англоязычных стран и недостаточном представлении центральноазиатского контекста. На основе анализа выделены ключевые психологические конструкты инклюзивного высшего образования: чувство принадлежности, академическая самоэффективность, мотивация, психологическая безопасность, благополучие, готовность преподавателей и качество образовательного климата. В эмпирической части представлены результаты анкетирования 256 студентов бакалавриата одного казахстанского университета, проведённого с помощью Google Forms. Авторская анкета включала вопросы об отношении к инклюзии, ожидаемых академических и социальных эффектах, воспринимаемых барьерах и ресурсах, готовности участвовать в программах поддержки. Статистическая обработка данных включала описательные показатели, перекрёстные таблицы, критерий χ^2 Пирсона и коэффициент V Крамера. Показано преобладание нейтральных установок при заметной доле поддержки и низкой доле открытого неприятия инклюзии. Установлены статистически значимые связи средней силы между отношением к инклюзии, верой в академическую «равность возможностей», ожиданиями академических и социальных последствий, готовностью к участию в поддержке и восприятием норм в студенческой группе. Студенты фиксируют дефицит времени, методических ресурсов и специальной подготовки у преподавателей, а также высокий запрос на психологическую поддержку и цифровые средства. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании программ психологически ориентированной поддержки инклюзивного высшего образования. Результаты подтверждают необходимость перехода от преимущественно нормативного понимания инклюзии к стратегиям, укрепляющим чувство принадлежности, благополучие и академическую самоэффективность студентов.

Ключевые слова: психологические аспекты, чувство принадлежности, академическая самоэффективность, психологическая безопасность, благополучие студентов.

Zykova N.M.¹, Akhmetkhanqyzy G.^{*1}, Nurzhanova A.M.¹, Amralinova B.B.¹
¹K.I. Satpayev Kazakh National Research Technical University (Almaty, Kazakhstan)
**email*abdihaparovag@gmail.com

Abstract

The aim of the study is to identify key psychological factors, risks and resources of inclusive higher education, as well as to determine priority directions for developing a psychologically safe and supportive inclusive environment in universities of Kazakhstan. The theoretical part presents a narrative review of international and national publications and a bibliometric analysis of a Scopus sample for 2004–2025 (n = 23) devoted to psychological aspects of inclusion in higher education. The analysis shows that this research area is actively developing, but remains relatively compact and geographically uneven, with the dominance of English-speaking countries and insufficient representation of the Central Asian context. Based on the review, the following core psychological constructs of inclusive higher education are identified: sense of belonging, academic self-efficacy, motivation, psychological safety, well-being, teachers' readiness and the quality of the educational climate. The empirical part presents the results of a survey of 256 undergraduate students from one Kazakhstani university conducted using Google Forms. The author's questionnaire included items on attitudes towards inclusion, expected academic and social effects, perceived barriers and resources, and willingness to participate in support programmes. Statistical data processing included descriptive indicators, cross-tabulations, Pearson's χ^2 test and Cramer's V coefficient. The results reveal a predominance of neutral attitudes with a noticeable share of support and a low level of explicit rejection of inclusion. Statistically significant associations of moderate strength were found between attitudes towards inclusion and belief in academic "equality of opportunity", expectations of academic and social outcomes, willingness to participate in support and perceived group norms. Students report lack of time, methodological resources and special training among teachers, as well as a high demand for psychological support and digital tools. The findings can be used in designing psychologically oriented support programmes for inclusive higher education. The results confirm the need to move from a predominantly normative understanding of inclusion towards strategies that strengthen students' sense of belonging, well-being and academic self-efficacy.

Keywords: psychological aspects, sense of belonging, academic self-efficacy, psychological safety, student well-being.

Зыкова Н.М.¹, Ахметханқызы Г.^{*1}, Нұржанова А.М.¹, Амралинова Б.Б.¹
¹Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университеті (Алматы, Қазақстан)
**email*abdihaparovag@gmail.com

Аңдатпа

Зерттеудің мақсаты – инклюзивті жоғары білім берудің негізгі психологиялық факторларын, тәуекелдері мен ресурстарын айқындау, сондай-ақ Қазақстан университеттерінде психологиялық тұрғыдан қауіпсіз әрі қолдаушы инклюзивті білім беру ортасын дамытудың басым бағыттарын белгілеу. Теориялық бөлімде жоғары білімдегі инклюзияның психологиялық қырларына арналған халықаралық және отандық жарияланымдарға нарративті шолу, сондай-ақ 2004–2025 жж. аралығындағы Scopus деректер базасы бойынша (n = 23) библиометриялық талдау жүргізілді. Талдау нәтижелері бұл зерттеу бағытының белсенді дамып келе жатқанымен, салыстырмалы түрде шағын әрі географиялық тұрғыдан біркелкі емес екенін, ағылшынтілді елдердің басымдығы және Орталық Азия контекстінің жеткіліксіз көрініс табатынын көрсетті. Жасалған шолу негізінде инклюзивті жоғары білім берудің негізгі психологиялық конструкттары айқындалды: тиесілік сезімі (belonging), академиялық өзін-өзі тиімділік, мотивация, психологиялық қауіпсіздік, студенттердің әл-ауқаты, оқытушылардың

дайындығы және білім беру климатының сапасы. Эмпириялық бөлімде бір қазақстандық университеттің 256 бакалавриат студенті арасында Google Forms платформасы арқылы жүргізілген сауалнама нәтижелері ұсынылған. Авторлық сауалнамада инклюзияға деген көзқарас, күтілетін академиялық және әлеуметтік әсерлер, қабылданатын кедергілер мен ресурстар, қолдау бағдарламаларына қатысуға дайындық мәселелері қамтылды. Деректерді статистикалық өңдеу сипаттамалық көрсеткіштерді, қиылысқан кестелерді, Пирсонның χ^2 критерийін және Крамер V коэффициентін қолдану арқылы жүзеге асырылды. Нәтижелер инклюзияға қатысты нейтралды ұстанымдардың басым екенін, сонымен қатар қолдаудың айтарлықтай үлесі мен инклюзияны ашық түрде қабылдамаудың төмен деңгейін көрсетті. Инклюзияға көзқарас пен академиялық «тең мүмкіндіктерге» сенім, академиялық және әлеуметтік салдарларға қатысты күтулер, қолдау іс-шараларына қатысуға дайындық және студенттік топтағы нормаларды қабылдау арасында орташа күшті статистикалық тұрғыдан мәнді байланыстар анықталды. Студенттер оқытушыларда уақыттың, әдістемелік ресурстардың және арнайы дайындықтың жеткіліксіздігін, сондай-ақ психологиялық қолдау мен цифрлық құралдарға сұраныстың жоғары екенін атап өтті. Алынған нәтижелер инклюзивті жоғары білім беруді психологиялық тұрғыдан бағдарланған қолдау бағдарламаларын жобалауда пайдаланылуы мүмкін. Зерттеу нәтижелері инклюзияны негізінен нормативтік түсінуден тиесілік сезімін, әл-ауқатты және студенттердің академиялық өзін-өзі тиімділігін күшейтетін стратегияларға көшу қажеттігін растайды.

Түйін сөздер: психологиялық аспектілер, тиесілік сезімі, академиялық өзін-өзі тиімділік, психологиялық қауіпсіздік, студенттердің әл-ауқаты.

Введение Инклюзивное высшее образование в международной повестке рассматривается как ключевой инструмент социальной справедливости и развития человеческого капитала, напрямую связанный с достижением ЦУР-4 и расширением доступа к университетам для всех категорий, обучающихся [1, 2]. UNESCO подчёркивает, что инклюзия должна обеспечивать не только формальный доступ, но и полноценное участие и успешность обучения, устраняя барьеры в среде и институциональных практиках. Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) фиксирует рост разнообразия студенческого контингента (социального, культурного, когнитивного) и трактует equity-ориентированные меры как условие устойчивости и качества высшего образования [3].

В последние годы инклюзия в университетах эволюционирует от узкого понимания как поддержки студентов с особыми образовательными потребностями к более широкой концепции inclusive excellence, где разнообразие считается ресурсом академической и инновационной конкурентоспособности [4; 5]. При этом перспективы инклюзивного высшего образования во многом зависят от психологического опыта студентов и преподавателей, а именно, чувства принадлежности, безопасности, самоэффективности, уровня стресса и установок к разнообразию. Опыт ведущих университетов показывает, что без психолого-педагогической поддержки даже хорошо продуманные структурные меры могут не привести к равным результатам и удержанию уязвимых групп [6]. Психологические исследования выявляют устойчивые механизмы, через которые инклюзия влияет на образовательные траектории: принадлежность к университетскому сообществу, академическая самоэффективность и идентичность, учебная мотивация и вовлеченность, благополучие и эмоциональные риски, социально-психологический климат и скрытые барьеры, готовность преподавателей к инклюзивному взаимодействию. В ряде стран усиливается общественная и политическая поляризация вокруг DEI-инициатив (разнообразие, справедливость, инклюзия) что порождает сопротивление и повышает значимость корректной коммуникации инклюзии как фактора психологической стабильности среды.

Проблематика инклюзивного высшего образования в мировой науке находится в стадии активного развития и междисциплинарного расширения. Ранние исследования (2000-е – начало

2010-х гг.) преимущественно фокусировались на институциональных и педагогических условиях доступа студентов с ограниченными возможностями к университетским программам, адаптациях учебных форматов и барьерах инфраструктуры. Однако начиная с середины 2010-х годов, а особенно после 2022 года, наблюдается смещение исследовательского фокуса к психологическим результатам инклюзии: чувству принадлежности, академической самоэффективности, мотивации, психологической безопасности и благополучию студентов [7 - 15]. Библиометрический анализ Scopus за 2004–2025 гг. (n=23) подтверждает ускорение публикационной активности в последние годы и рост количества работ, рассматривающих инклюзию как психологический опыт студента в университетской среде. Вместе с тем область исследования остаётся сравнительно компактной и географически неравномерной. Теоретическая и эмпирическая основа формируется главным образом в англоязычных странах, прежде всего в США и Великобритании. Исследования, отражающие контекст постсоветских и центральноазиатских систем высшего образования, крайне ограниченно представлены в международных базах, что указывает на наличие значимых региональных пробелов и необходимость их научного восполнения.

В Казахстане психологические аспекты инклюзивного высшего образования пока представлены ограниченным числом работ, однако их спектр постепенно расширяется. Локальные исследования фокусируются, прежде всего, на готовности преподавателей и на психолого-педагогических условиях успешной инклюзии в вузе. Так, в отечественной литературе подчёркивается, что качество инклюзии определяется не только нормативной и инфраструктурной доступностью, но и психологической компетентностью преподавателей, их установками, готовностью к адаптациям и взаимодействию со студентами с особыми потребностями [16 - 20]. При этом авторы фиксируют дефицит системной подготовки кадров и недостаточную осведомлённость преподавателей о технологиях поддержки, что проявляется в рисках психологической безопасности и включенности студентов.

Актуальность и значимость настоящего исследования обусловлены тем, что в Казахстане университеты одновременно сталкиваются с ростом разнообразия студенческого контингента (социально-экономическое неравенство, региональные различия, миграционные процессы, наличие студентов с особыми образовательными потребностями) и с потребностью в создании психологически поддерживающей образовательной среды. Международные данные показывают, что без целенаправленного управления психологическими факторами инклюзии формальный доступ может не сопровождаться равными образовательными результатами и удержанием уязвимых групп. Полученные нами результаты анкетирования студентов (N=256) подтверждают наличие «поля неопределённости» в студенческой среде. При доминировании нейтральных установок к инклюзии фиксируется высокий запрос на специально подготовленных преподавателей, психологическую поддержку и вспомогательные средства, технологии поддержки обучения, а также выраженная связь между установками студентов и их ожиданиями академических и социальных эффектов инклюзии. Это свидетельствует о том, что психологические механизмы принадлежности, самоэффективности и восприятия образовательного климата являются ключевыми условиями успешной инклюзивной политики и требуют системного научного анализа в локальном контексте. Таким образом, исследование вносит вклад в развитие психологической теории и практики инклюзивного высшего образования, обеспечивая мост между международными моделями и потребностями казахстанских университетов, и служит основанием для проектирования программ поддержки студентов и подготовки преподавателей.

Цель исследования – на основе обзора международных исследований и библиометрического анализа Scopus, а также результатов анкетирования студентов, выявить ключевые психологические факторы, риски и ресурсы инклюзивного высшего образования и определить приоритетные направления развития психологически безопасной и поддерживающей инклюзивной среды в университетах Казахстана.

Для достижения цели исследования поставлены следующие задачи: Провести библиометрический анализ Scopus (2004–2025) и охарактеризовать динамику, географию и тематические кластеры исследований психологических аспектов инклюзии в высшем образовании; Обобщить международные подходы к инклюзивному высшему образованию на основе документов UNESCO, OECD и современных исследований, выделив ключевые психологические акценты (чувство принадлежности, самоэффективность, благополучие, мотивация, психологическая безопасность, отношение к разнообразию); Систематизировать основные психологические риски и барьеры инклюзивного высшего образования на уровне студентов и преподавателей (угроза принадлежности, стресс, тревожность, социальные предубеждения, скрытые учебные трудности, выгорание преподавателей, цифровая изоляция); Обобщить доказательные психологически ориентированные практики поддержки уязвимых групп студентов (UDL (универсальный дизайн обучения), need-supportive teaching (обучение, поддерживающее потребности), mentoring/peer-support (наставничество и взаимопомощь), мониторинг благополучия и принадлежности, ко-преподавание (co-teaching), цифровая доступность); Эмпирически оценить установки студентов к инклюзивному высшему образованию и их представления о психологических рисках, ресурсах инклюзии по результатам анкетирования; Сопоставить эмпирические результаты с международной литературой и выделить приоритетные направления адаптации лучших практик к контексту Казахстана.

Материалы и методы В нашем исследовании мы применили нарративный обзор международных и отечественных публикаций с 2004–2025 гг., посвящённых психологическим аспектам инклюзивного высшего образования (чувство принадлежности, академическая самоэффективность, мотивация, психологическая безопасность, благополучие, установки к разнообразию). Были проанализированы стратегические и нормативные документы UNESCO, OECD и профессиональные рамки инклюзии в высшем образовании, в которых инклюзия трактуется как сочетание доступности, участия и благополучия студентов. Был выполнен библиометрический анализ тематической выборки Scopus ($n=23$), по ключевым словам, *inclusive higher education, inclusion, DEI, inclusive excellence, belonging, well-being, motivation, self-efficacy* и др. Изучались типы документов, динамика публикаций по годам, страны и организации, журналы и ключевые слова. Полученные результаты были сгруппированы по основным психологическим конструкциям и сопоставлены с международными практиками поддержки студентов. Сбор эмпирических данных был проведен при помощи сервиса Google Forms. Ссылка на опрос распространялась через учебные группы. Участие было добровольным и анонимным. В качестве респондентов были привлечены обучающиеся 2 - 3 курсов бакалавриата Satbayev university. Выборка составила $n=256$ студентов (юношей — 52,7% ($n=135$), девушек — 47,3% ($n=121$), средний возраст — 18,8 года ($SD = 1,44$; диапазон 16–33 года). Для изучения отношения студентов к инклюзивному высшему образованию, выявления возможных барьеров и определения степени готовности студентов к поддержке инклюзивного образовательного процесса в вузе была разработана авторская анкета. Анкета составлена на основе анализа международной литературы по психологическим аспектам инклюзивного высшего образования и состояла из 2 социо-демографических пунктов (пол, возраст) и 10 содержательных вопросов. Вопросы касались установок к инклюзивному обучению, восприятие возможных трудностей и необходимых ресурсов, социальных норм и готовности к участию в поддержке и также открытый вопрос о необходимых изменениях в инклюзивной практике вуза. В анкете использовались закрытые вопросы с номинативными и порядковыми шкалами (варианты ответа, близкие к Лайкерт-типу: от положительного до нейтрального и отрицательного отношения), вопросы с множественным выбором (для выявления спектра воспринимаемых барьеров и ресурсов), а также открытый вопрос для качественных комментариев. Для части показателей ответы были дополнительно перекодированы в числовые индексы, что позволило рассчитывать обобщённые характеристики установок и ожиданий в отношении инклюзии. Статистическая обработка результатов анкетирования включала описательную статистику

(частоты и проценты), перекрёстные таблицы (crosstabs) для анализа связи между установками студентов и их оценками академических и социальных эффектов инклюзии, а также восприятием барьеров и ресурсов, применение критерия χ^2 Пирсона для проверки статистической значимости связей между категориальными переменными и расчёт меры эффекта (V Крамера) для оценки силы ассоциаций. Качественные ответы на открытый вопрос анализировались методом тематического контент-анализа с выделением повторяющихся тематических категорий (например, запрос на подготовку преподавателей, психологическую поддержку, улучшение коммуникации и информирования).

Результаты и обсуждение Поиск был выполнен в базе данных Scopus по полям «название–аннотация–ключевые слова» с использованием комбинации терминов, отражающих инклюзивное высшее образование и психологические аспекты студенческого опыта (inclusive higher education / inclusive education AND higher education / inclusion / DEI / inclusive excellence + psychological well-being / sense of belonging / motivation / self-efficacy / mental health и др.). В выборку включены рецензируемые публикации за 2004–2025 гг., релевантные теме психологической инклюзии студентов в университетской среде. Итоговая выборка составила 23 документа. В выборке преобладают журнальные статьи — 18 публикаций (78,3%), далее следуют материалы конференций — 4 (17,4%) и одна глава книги (4,3%). Языковая структура отражает международный характер поля: 21 документ опубликован на английском языке (91,3%), 2 — на русском (8,7%). По признаку открытого доступа не менее 7 публикаций ($\approx 30\%$) имеют статус Open Access, что указывает на заметную долю свободно распространяемых исследований, однако ядро литературы остаётся в традиционных подписных журналах. Библиометрический анализ Scopus (2004–2025, $n=23$) показал, что тема развивалась медленно и точно до середины 2010-х. В 2004–2011 гг. публикаций очень мало (единичные работы в год). Это типично для «зарождающейся» области, есть отдельные исследования, но ещё нет устойчивого научного поля. С 2013–2018 гг. начинается устойчивый рост. Синие столбцы (годовые публикации) становятся регулярнее и чуть выше (Таблица 1.). Это говорит о переходе от эпизодических работ к формированию исследовательской повестки. Пик годовых публикаций приходится на 2022–2025 гг. (примерно 2–4 статьи в год). Тема вошла в фазу активного обсуждения и стала набирать обороты. Линейный рост кумулятивного объёма работ подтверждает стабильный международный интерес, тогда как относительно небольшой общий массив публикаций указывает на наличие пробелов в исследованиях и перспектив для дальнейших эмпирических работ (Таблица 1.). Таким образом область активно растёт, но остаётся недостаточно разработанной, особенно в психологическом ракурсе и для стран с трансформирующимися системами высшего образования (включая Казахстан).

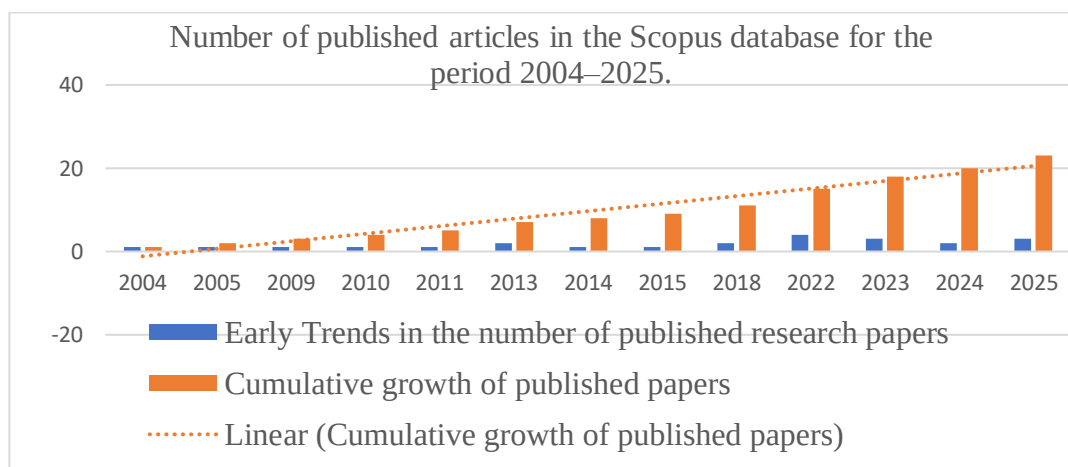


Рис. 1. Динамика числа публикаций по психологическим аспектам инклюзивного высшего образования в базе Scopus (2004–2025 гг.)

Географический анализ публикаций Scopus показывает доминирование США как по числу работ, так и по их цитируемости, а также значимый вклад Великобритании при меньшем объёме публикаций. Российские исследования представлены количественно, однако пока имеют низкую международную цитируемость, что указывает на ограниченную видимость или недавний характер работ. Лидером является США, 7 документов из 14 (50% выборки), 394 цитирования из 515 (76,5%). Это означает, что ключевые теоретические и эмпирические работы по психологическим аспектам инклюзии в высшем образовании в основном формируются в США и именно они задают «тон» дискуссии. Далее следует Великобритания 3 документа (21% выборки), 118 цитирований (22,9%) то есть работы более точные и вероятно обзоры методологически сильные и статьи носят концептуальный характер. По количеству статей присутствует Россия 4 документа (28,6% выборки), но почти не цитируется в международном поле, всего 3 цитирования (0,6%). Это говорит о том, что публикации недавние и еще не успели набрать цитирования, либо локальные и не интегрированы в международные сети. Total link strength равен 0 у всех стран. В VOSviewer это означает, что внутри выборки нет заметных совместных публикаций между этими странами. Исследования развиваются скорее всего, как параллельные национальные линии, а не как плотная международная коллаборация. На основании этого можно утверждать, что есть возможность в международных сравнительных исследованиях. Это перспективы будущих исследований. В выборке нет стран Центральной Азии (включая Казахстан) это говорит о том, что есть пробелы исследований психологической инклюзии в контексте Казахстана.

Наиболее часто повторяющиеся источники (по 2 публикации) относятся к областям спецпедагогики, психологии образования, higher education studies и профессионального (медицинского/инженерного) образования. Такая рассредоточенность подтверждает междисциплинарную природу темы и её присутствие на стыке психологии, педагогики, исследований высшего образования и социальной политики. Частотный анализ авторских ключевых слов показывает доминирование понятий inclusion (7) и inclusive education (5), что указывает на устойчивость базового концептуального ядра. Среди повторяющихся психологических маркеров встречаются motivation, diversity, disability, student well-being/belonging.

Анализ международных документов и исследований (UNESCO, OECD, QAA и др.) показывает, что инклюзивное высшее образование всё чаще понимается не только как расширение доступа, но и как создание психологически безопасной и поддерживающей среды для всех категорий студентов. В стратегических материалах UNESCO и OECD акцент постепенно смещается от узкого фокуса «доступ для студентов с особыми образовательными потребностями» к более широкому пониманию инклюзии как сочетания принадлежности, благополучия и справедливости результатов обучения [1–3; 4]. В этой логике центральными становятся такие психологические конструкции, как чувство принадлежности к университетскому сообществу, академическая самоэффективность и мотивация, психологическая безопасность, устойчивость к стрессу и отношение к разнообразию. Современные исследования фиксируют, что именно через эти параметры инклюзия влияет на удержание студентов, качество их учебных траекторий и готовность участвовать в жизни университета [8–12; 14–17]. Таким образом, международные тенденции можно охарактеризовать как переход от «инклюзии как доступа» к «инклюзии как переживаемому психологическому опыту участия в университетской среде», что и задаёт рамку для настоящего исследования.

Анализ библиографических источников позволил выделить ключевые психологические риски инклюзивного высшего образования. Всего представлено шесть групп рисков. Первая группа угроза принадлежности и «эффект исключения большинства». Экспериментальные работы показывают, что инклюзивные инициативы могут вызывать у части студентов ощущение не включенности, если они коммуницируются как «политика для других» [7]. Восприятие исключения снижает поддержку инклюзии и усиливает защитные стратегии

(идеология «не замечать различия»), ухудшая климат университета [7]. Для Казахстана это означает необходимость формировать инклюзивный нарратив «для всех», поддерживающий принадлежность каждой группы, а не только уязвимых. Вторая группа угроз — это небезопасный образовательный климат. Исследования образовательного климата в вузе показывают, что переход в новую академическую среду часто сопровождается стрессом, переживанием «я лишний/мешаю» и дефицитом признания индивидуальности студента. Эти переживания подрывают психологическую безопасность и самоэффективность, особенно у групп, уже имеющих дефицит социального капитала. Психологически неблагоприятный климат формируется также непоследовательностью требований и дефицитом поддерживающей коммуникации преподавателей. Следующая третья группа угроз — это предвзятое отношение, нечуткое повседневное общение и постепенное исключение студента из жизни группы. Даже при формальной инклюзии уязвимые студенты могут оставаться на периферии неформальных сетей, испытывать микроагрессии и хроническую неуверенность в принятии. Международные исследования социальной включенности показывают, что совместное обучение само по себе не гарантирует дружеских связей и позитивной групповой идентичности у студентов с особыми потребностями. В высшем образовании это проявляется в снижении участия в проектных и кампусных активностях, а значит — в более высоких рисках отсева. Четвертая группа угроз — это скрытые учебные трудности и снижение самоэффективности. Работы по дислексии /дискалькулии в высшей школе демонстрируют, что «невидимые» когнитивные трудности обостряют тревожность, ведут к избеганию сложных дисциплин (особенно количественных) и снижению академической самоэффективности. Без раннего распознавания и адаптаций эти студенты оказываются в положении вторичной маргинализации. Пятая группа угроз — это недостаточная психологическая готовность преподавателей и выгорание. Инклюзия повышает эмоциональную и организационную нагрузку на преподавателя. Исследования показывают связь между дефицитом компетенций, отсутствием поддержки и ростом выгорания, что снижает принятие инклюзии и качество взаимодействия со студентами. В вузе это выражается в «микробарьерах» — резкой обратной связи, завышенных ожиданиях, игнорировании индивидуальных запросов, что усиливает стресс и снижает belonging (чувство принадлежности) у уязвимых групп. Шестая группа угроз — это риски цифровой инклюзии. Онлайн-среда усиливает изоляцию и дефицит принадлежности, если курс не содержит специально спроектированных взаимодействий. Исследования показывают, что без групповой и реел-поддержки мотивация и чувство включенности снижаются быстрее, особенно у студентов из уязвимых категорий. Дополнительным фактором является недоступность цифровых материалов для студентов с сенсорными и языковыми барьерами.

В таблице 2 показаны ключевые психологические конструкты через измерение которых реализуется субъективный опыт студента «быть своим» в вузе, чувствовать себя компетентным и поддерживаемым, иметь доступ к ресурсам и участвовать в жизни сообщества. Данные конструкты поддаются измерению. Например, чувство принадлежности и психологическая безопасность может фиксироваться с помощью специализированных шкал и показателей участия в учебной и внеучебной деятельности, благополучие и стресс — через шкалы психического здоровья и выгорания, качество социального опыта студентов (предвзятое отношение, игнорирование, исключение из групповой работы), готовность преподавателей к инклюзии и цифровая включенность могут оцениваться комбинированно — с помощью анкет, фокус-групп, наблюдений и анализа данных LMS. Таким образом, предложенный набор аспектов и индикаторов задаёт методологический каркас для дальнейших эмпирических исследований психологической инклюзии в вузах, в том числе в казахстанском контексте.

Таблица 2. Психологические аспекты инклюзии в высшем образовании и практики поддержки

Психологический аспект	Что оценивается (проявления и индикаторы)	Психологически ориентированные практики поддержки
Чувство принадлежности (belonging)	Насколько студент ощущает себя «своим» в вузе, включённым в группу и жизнь кампуса; участие в студенческих активностях; вопросы об ощущении принятия/исключения.	Инклюзивная коммуникация «для всех»; программы адаптации первокурсников; студенческие клубы; peer-mentoring и buddy-программы; тьюторское сопровождение групп.
Академическая самооффективность и мотивация	Уверенность в способности успешно учиться, вера в «академическую реализуемость» инклюзии; учебная мотивация и вовлечённость; анкеты самооффективности и мотивации, данные LMS, посещаемость.	Принципы универсального дизайна обучения (UDL); прозрачные критерии и формирующее оценивание; поэтапные задания повышенной сложности; поддерживающая обратная связь; связь курса с реальной практикой.
Благополучие и стресс	Эмоциональное состояние, усталость, тревога, признаки выгорания; самооценка благополучия; краткие опросники well-being и стресса.	Доступность психологической помощи; программы по стресс-менеджменту и саморегуляции; информирование о ресурсах поддержки; разумная гибкость сроков при объективных трудностях.
Социальное включение и психологическая безопасность	Опыт принятия/игнорирования со стороны одногруппников; готовность задавать вопросы и высказываться; оценка климата в группе, участия в совместной работе.	Обсуждение правил уважительного взаимодействия; работа с групповой динамикой; тренинги по эмпатии и коммуникации; формат «ошибка как ресурс для обучения»; некарикатурная, не унижающая обратная связь.
Готовность преподавателей и цифровая инклюзия	Установки преподавателей к разнообразию, их уверенность в работе с разными студентами; доступность цифровых материалов и платформ; опросы преподавателей и студентов о трудностях и барьерах.	Курсы повышения квалификации по инклюзивному обучению и UDL; методическая поддержка; профессиональные сообщества практиков; адаптация онлайн-курсов (понятная структура, субтитры, альтернативные форматы); поддержка доступа к технике и интернету.

Анализ литературных источников позволил выделить и обобщить доказательные психологически ориентированные практики поддержки (Таблица 2.). Прежде всего это подход к инклюзии, подчеркивающий значимость каждого студента. Эффективность инклюзии возрастает, когда университет подчёркивает ценность разнообразия и принадлежность каждого, избегая дискурса «помощи только некоторым». Это снижает угрозу принадлежности у большинства и укрепляет климат уважения. Следующая практика это поддерживающий стиль преподавания и психологическая безопасность. Психологически безопасная среда позволяет студентам проявлять активность, задавать вопросы и ошибаться без страха унижения, повышая вовлечённость и самооффективность. Need-supportive подход (поддержка автономии, структурирование, признание усилий) является универсальным ресурсом инклюзии. Применение универсального дизайна обучения (UDL) обеспечивает вариативность форматов материалов и оценивания, уменьшает когнитивную перегрузку и снижает тревожность у студентов с различными потребностями. Исследования UDL-ориентированной групповой работы в высшем образовании подтверждают рост мотивации и учебной устойчивости у разных категорий студентов.

Структурированное наставничество помогает уязвимым группам в STEM-программах реже выбывать, дольше держаться в программе и доходить до выпуска, потому что у них укрепляется самооффективность, чувство принадлежности и профессиональная идентичность. Менторство и peer-поддержка соответственно также выступают в качестве психологически

ориентированных практик. Мониторинг благополучия и принадлежности, а именно регулярная диагностика well-being и belonging позволяет выявлять риски раннего отсева и адресно корректировать поддержку. В международных практиках это рассматривается как ключевой индикатор качества инклюзии. Ко-преподавание, тьюторство и согласованные адаптации улучшают не только академические результаты, но и субъективную включенность студентов с особыми образовательными потребностями, повышая их уверенность и социальную интеграцию. Командные форматы преподавания и сервисы поддержки «one-stop» следующая психологически ориентированная практика. Завершающая психологическая практика — это цифровая доступность и социальный дизайн онлайн-курсов. Даже в асинхронном обучении назначенная групповая работа повышает мотивацию и чувство принадлежности. Технологии доступности (субтитры/ASR, альтернативные форматы) расширяют участие и снижают тревожность у студентов с сенсорными/языковыми барьерами.

В ряде казахстанских работ уже описываются практики, близкие к международным моделям психологически ориентированной инклюзии: сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями через психолого-педагогические службы, развитие тьюторских и наставнических форматов, а также внедрение гибких учебных адаптаций как средства снижения тревожности и повышения самоэффективности. При этом отечественные авторы подчёркивают, что без целевой работы с установками и готовностью преподавателей, без системной подготовки и развития инклюзивной культуры университета даже созданные условия могут не обеспечивать устойчивую социальную и академическую включенность уязвимых групп. Следовательно, казахстанский контекст подтверждает международный тезис о том, что ключевые эффекты инклюзии опосредованы психологическими механизмами принадлежности, безопасности и поддержки среды.

Обзор литературы и нормативных документов показывает, что успешная инклюзия в вузе опирается на психологические механизмы принадлежности, самоэффективности, мотивации, психологической безопасности и воспринимаемой поддержки со стороны преподавателей и среды. Международные исследования фиксируют, что именно через эти параметры инклюзия влияет на удержание студентов и качество их образовательных траекторий. Однако остаётся открытым вопрос, насколько подобные выводы отражаются в представлениях самих студентов казахстанских университетов. Для уточнения этого вопроса и соотнесения международных тенденций с локальным контекстом было проведено анкетирование студентов. Данный эмпирический блок позволяет увидеть, как студенты оценивают идею инклюзивного высшего образования, какие риски и ресурсы считают значимыми и в какой мере их позиции согласуются с описанными в литературе психологическими механизмами. Ниже представлены основные результаты опроса.

Анализ результатов анкетирования показал следующие результаты. В студенческой среде преобладает нейтральная установка к инклюзии при заметной доле поддержки ($\approx 1/3$). При этом большинство сомневается в полной академической «равности условий» («не всегда»), что отражает восприятие барьеров среды и рисков снижения эффективности обучения. Данный результат совпадает с международными наблюдениями о том, что формальный доступ без психологической и учебной поддержки не гарантирует равных результатов [8–10].

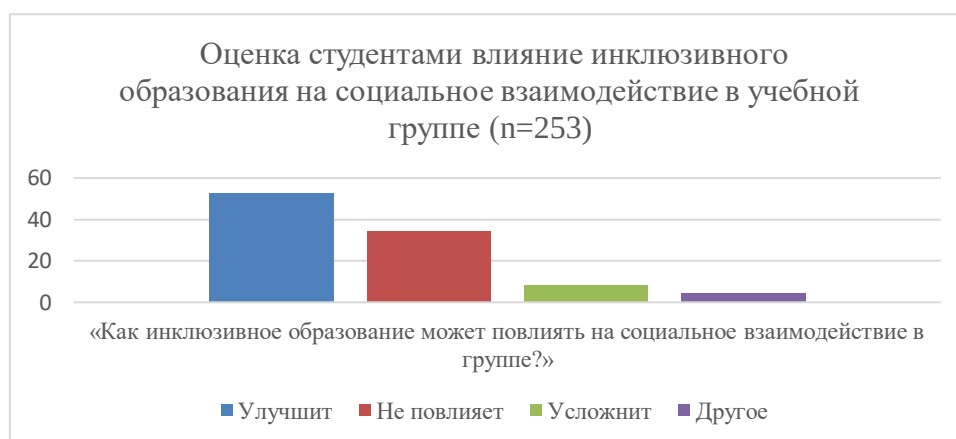
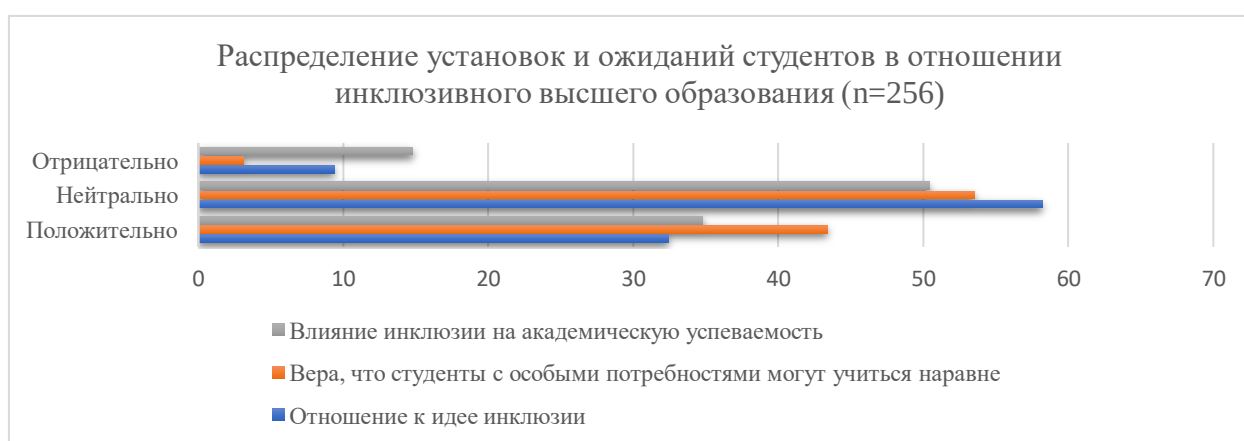


Рис. 2. Распределение ключевых установок студентов в отношении инклюзивного высшего образования (n = 256).

Как видно из рисунка 2, по всем трём показателям – общему отношению к идее инклюзии, вере в возможность обучения студентов с особыми потребностями наравне с другими и оценке влияния инклюзии на академическую успеваемость группы – преобладают промежуточные, неопределённые позиции. Доля нейтральных ответов составляет примерно половину выборки по каждому из вопросов (от 50,4% до 58,2 %), что указывает на наличие «зоны колебания», когда студенты скорее не возражают против инклюзии, но и не формируют чётко выраженной позитивной установки.

Положительные ответы занимают около трети распределения: 32,4 % респондентов в целом поддерживают идею инклюзивного высшего образования, 34,8 % ожидают положительного влияния инклюзии на успеваемость группы, 43,4 % уверены, что студенты с особыми потребностями могут учиться наравне с другими. Доля явно отрицательных установок и ожиданий невелика и не превышает 10–15 % по каждому показателю (от 3,1 до 14,8 %), что свидетельствует о сравнительно низком уровне открытого неприятия инклюзии в студенческой среде и подчёркивает потенциал для формирования более устойчивых позитивных установок через информирование и поддерживающие практики



Как показывает рисунок 2, большинство студентов ожидают от инклюзивного образования скорее позитивных социальных эффектов. В целом распределение ответов свидетельствует о преобладании ожиданий либо улучшения, либо как минимум сохранения текущего уровня социального климата и относительно небольшой доле тех, кто прогнозирует ухудшение групповых отношений.

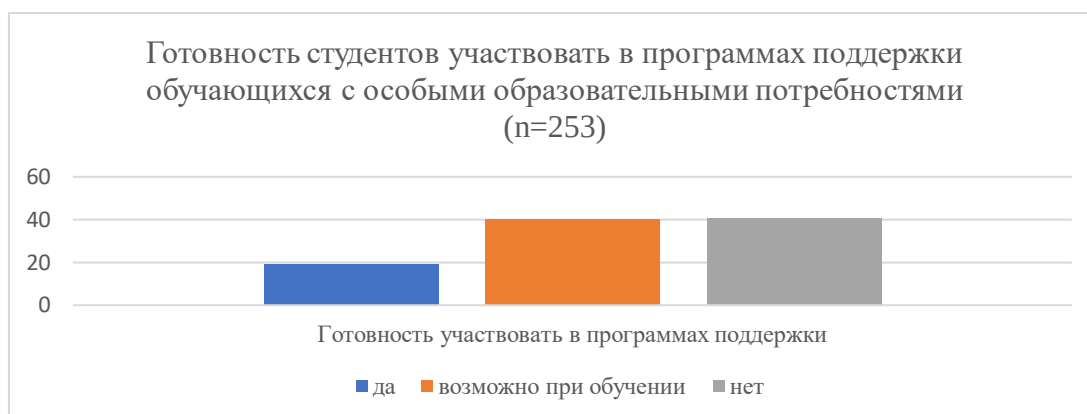


Рис. 3. Готовность студентов участвовать в программах поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями (n = 253).

Согласно данным, представленным на рисунке 3, лишь относительно небольшая часть студентов (19%) однозначно готова включаться в программы поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями. При этом почти 40 % студентов отметили, что могли бы участвовать при условии специального обучения, то есть при наличии понятных инструкций, подготовки и сопровождения. Результаты показывают наличие значительного «потенциального резерва» для развития студенческого волонтерства и реес-поддержки, при создании обучающих модулей и понятной инфраструктуры почти половина опрошенных потенциально рассматривает возможность включения в инклюзивные формы помощи. 48,8 % респондентов считают, что им нужно дополнительное обучение, тогда как 51,2 % не видят в нём необходимости. Такое почти симметричное распределение показывает, что в студенческой среде существует значимый запрос на целевые образовательные модули и тренинги по теме инклюзии, но одновременно присутствует и часть студентов, которая либо недооценивает сложность взаимодействия в инклюзивной группе, либо пока не осознаёт собственных образовательных потребностей в этой области.

Таблица 3. Переживаемые барьеры и ресурсы инклюзивного обучения (множественный выбор)

Барьер / потребность	Доля респондентов, %
Недостаток времени у преподавателей для индивидуального подхода	69,5
Недостаток знаний и методик работы у преподавателей	49,6
Отсутствие необходимых технических средств у преподавателей	38,3
Нужны специально обученные преподаватели в группе	69,5
Нужна психологическая поддержка студентам	60,5
Нужны технические средства для учебы (вспомогательные/цифровые)	46,5
Нужны дополнительные учебные материалы	26,2

Как видно из таблицы 3. студенты видят ключевые барьеры на стороне ресурсов и компетенций преподавателя (время, методики, техническая оснащённость). Это полностью согласуется с литературой о нагрузке и эмоциональных рисках преподавателей в инклюзивной среде, а также с выводами о решающей роли образовательного климата и «микробарьеров» преподавания для психологической включенности студентов. Высокий запрос на психологическую поддержку подтверждает, что well-being воспринимается студентами как неотделимая часть инклюзии, что соответствует международному смещению фокуса к благополучию и sense of belonging.

Анализ результатов анкетирования позволил выделить статистические закономерности между переменными. Отношение к инклюзии связано с верой в академическую «равность возможностей». Доля позитивного отношения к инклюзии среди студентов, считающих, что обучающиеся с особыми потребностями могут учиться наравне, составляет 48,6 %, тогда как среди сомневающих и не верящих – лишь 20,0 %. Полученный $\chi^2 (1) = 22,26$; $p < 0,001$; V Крамера = 0,30, что свидетельствует о связи средней силы между двумя показателями. Чем сильнее студент уверен в академической реализуемости инклюзии, тем позитивнее его установка. Это напрямую перекликается с международной логикой, принадлежность и самоэффективность уязвимых групп зависят от того, насколько среда реально поддерживает учебный успех.

Ожидания социальных эффектов инклюзии существенно различаются в группах с разным отношением к инклюзивному обучению. Среди студентов с позитивной установкой 73,5 % считают, что инклюзия улучшит взаимодействие и сплочённость в группе, тогда как среди негативно настроенных 33,3 % ожидают, что она, напротив, усложнит взаимодействие. Полученные различия статистически значимы ($\chi^2 (6) = 50,98$; $p < 0,001$) и характеризуются связью средней силы (V Крамера $\approx 0,30$), что указывает на то, что личные установки студентов являются важным предиктором их ожиданий социальных последствий инклюзии. Это согласуется с представлением о «belonging как призме оценки», те, кто в принципе воспринимают инклюзию как потенциально поддерживающую и справедливую практику, чаще ожидают улучшения климата и сплочённости группы, тогда как при изначально настороженном или негативном отношении инклюзия скорее связывается с рисками конфликтов и усложнения взаимодействия.

Ожидания академических последствий инклюзии различаются в группах с разным отношением к ней. Среди студентов с позитивной установкой большинство (51,8 %) ожидают, что инклюзия улучшит успеваемость группы за счёт взаимной поддержки, тогда как доля тех, кто прогнозирует ухудшение успеваемости, минимальна (3,6 %). В нейтральной группе доминируют нейтральные ожидания (57,0 %), а отрицательных оценок относительно немного (12,8 %). Напротив, в группе с негативным отношением 66,7 % респондентов считают, что инклюзия приведёт к снижению успеваемости из-за отвлечения внимания на студентов с особыми потребностями, и лишь 4,2 % ожидают положительный эффект. Выявленные различия статистически значимы ($\chi^2 (4) = 69,21$; $p < 0,001$), полученный коэффициент V Крамера ($V \approx 0,36$) указывает на связь умеренно высокой силы между установкой к инклюзии и оценкой её влияния на академическую успеваемость. Это отражает описанную в литературе дилемму «инклюзия как ресурс vs инклюзия как нагрузка» и подтверждает, что при отсутствии чётких форм поддержки преподавателя и принципов UDL многие студенты воспринимают риск академических потерь как вполне реальный.

Позитивное отношение к инклюзии связано с большей готовностью студентов участвовать в программах поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями. Среди позитивно настроенных респондентов 32,5 % готовы включиться в такие программы «с радостью», при этом лишь 24,1 % не заинтересованы. В нейтральной группе доля тех, кто не готов участвовать, почти вдвое выше (47,0 %), а среди студентов с негативной установкой она возрастает до 58,3 %. Полученные различия статистически значимы ($\chi^2 (4) = 21,20$; $p < 0,001$), коэффициент V Крамера ($V \approx 0,18$) указывает на связь слабой–средней силы.

Эти данные показывают, что в студенческой среде существует реальный, хотя и не полностью реализованный потенциал volunteer/peer-support. Существенная доля респондентов с позитивным и нейтральным отношением рассматривает участие в поддержке как возможное при условии целенаправленного обучения (43,4 и 39,6 % соответственно), что подчёркивает значение обучающих модулей, наставничества и структурированной организации волонтёр-ских форматов. Это согласуется с результатами исследований, демонстрирующих эффективность mentoring-практик и peer-интервенций для укрепления чувства принадлежности и учебной устойчивости студентов.

Личная установка к инклюзии связана с тем, как студенты воспринимают доминирующее отношение однокурсников к инклюзивному образованию. Среди позитивно настроенных респондентов 43,4 % считают, что их однокурсники «в основном положительно» относятся к инклюзии, тогда как в группе с негативной установкой такую оценку дают лишь 4,2 % студентов. В последней группе выше доля тех, кто воспринимает отношение сокурсников как «в основном отрицательное» (16,7 %). Полученные различия статистически значимы ($\chi^2(4) = 34,04$; $p < 0,001$), коэффициент V Крамера ($V \approx 0,24$) свидетельствует о связи средней силы между личными установками и восприятием «норм группы». Эти данные отражают эффект восприятия социальных норм, студенты склонны «согласовывать» собственную позицию с тем, как они видят позицию большинства. Если инклюзия воспринимается как ценность, то и отношение группы видится в целом позитивным. При настороженном или негативном отношении инклюзия, напротив, окружена фоном предполагаемого неприятия. Для коммуникации инклюзии «для всех» это важно, некорректные сигналы могут запускать эффект «исключения большинства», когда значительная часть студентов начинает считать, что поддержка инклюзии — позиция меньшинства.

Казахстанские эмпирические данные согласуются с результатами нашего анкетирования студентов. В исследованиях, выполненных в казахстанских вузах, ключевыми барьерами инклюзии названы нехватка времени и методических умений у преподавателей, недостаток специальных технических и учебных средств, а также потребность в регулярном психолого-педагогическом сопровождении студентов с особыми образовательными потребностями и другими видами уязвимости. Эти выводы совпадают с восприятием студентов в нашем опросе: большинство респондентов также отмечают дефицит преподавательских ресурсов, необходимость специально подготовленных педагогов и высокий спрос на психологическую поддержку, что подтверждает решающую роль образовательного климата, belonging и академической самооэффективности в успехе инклюзии.

Полученные данные подтверждают международные выводы о том, что инклюзия в университете психологически «держится» на трёх узлах: чувстве принадлежности, академической реализуемости и ресурсной поддержке среды. Преобладание нейтральных установок при высоком запросе на обученных преподавателей, психологическое сопровождение и вспомогательные средства указывает на восприятие инклюзии как потенциально позитивной, но требующей системной инфраструктуры. Аналогично в международных исследованиях подчёркивается, что без UDL и need-supportive обучения инклюзия рискует приводить к стрессу, снижению самооэффективности и социальной изоляции уязвимых групп. Выявленные связи между установками студентов и ожиданиями академических/социальных эффектов отражают механизмы belonging-угрозы и норм восприятия, описанные в исследованиях реакции на разнообразие и риска «исключения большинства» при неверной коммуникации инклюзивной политики. Тем самым анкетирование подтверждает, как актуальность психологического фокуса статьи, так и необходимость развивать в вузе практики поддержки belonging, well-being и преподавательской готовности.

Заключение Проведённое исследование показывает, что инклюзивное высшее образование следует рассматривать не только как вопрос нормативного доступа и организационных адаптаций, но прежде всего, как задачу конструирования психологически безопасной и поддерживающей среды, в которой разнообразие студенческого контингента становится ресурсом развития, а не источником дополнительной нагрузки. Международные модели и результаты нашего анкетирования сходятся в том, что устойчивость инклюзии «держится» на трёх опорах: чувстве принадлежности, академической реализуемости (вере в возможность успешного обучения при наличии поддержки) и доступности ресурсной инфраструктуры. Для казахстанских университетов это означает необходимость целенаправленного смещения акцента от преимущественно нормативно-инфраструктурных мер к психологически ориентированным стратегиям: развитию инклюзивной коммуникации «для всех», внедрению

принципов UDL и need-supportive преподавания, созданию систем наставничества и реер-поддержки, регулярному мониторингу благополучия и принадлежности студентов, системной подготовке и сопровождению преподавателей. Выявленные связи между установками студентов и их ожиданиями последствий инклюзии показывают, что без такой работы инклюзия может восприниматься как риск академических потерь и усложнения взаимодействия, тогда как при наличии продуманной поддержки она становится фактором сплочённости, учебной мотивации и удержания уязвимых групп. Ограничения исследования связаны с использованием выборки одного университета, кросс-секционным дизайном и опорой на самоотчётные данные, что не позволяет делать выводы о причинных связях и требует осторожности при обобщении результатов на всю систему высшего образования. Перспективой дальнейших работ является расширение эмпирической базы за счёт межвузовских и международных сравнительных исследований, применение валидизированных психометрических шкал, углублённый анализ различий между типами уязвимости (социально-экономической, академической, связанной с инвалидностью и др.), а также оценка эффективности конкретных программ психологически ориентированной поддержки в казахстанских университетах. При этом представленные результаты уже могут служить основанием для проектирования институциональных стратегий, ориентированных на укрепление belonging, well-being и академической самоэффективности студентов в условиях становления инклюзивного высшего образования.

Список использованной литературы

1. UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. – Paris: UNESCO, 2017. – 98 p.
2. UNESCO. *Higher education and inclusion*. – Paris: UNESCO, 2020. – 72 p.
3. OECD. *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 250 p.
4. QAA. *Inclusive Higher Education Framework*. – Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2022. – 56 p.
5. Saenen L., Bardi F., Pritchard S., Gaebel M. Co-designing inclusive excellence in higher education // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2024. – Vol. 11. – Article 112.
6. Gündemir S., Katsarov J., Vial A. Beneath the surface: Resistance to diversity, equity, and inclusion initiatives // *Current Opinion in Psychology*. – 2024. – Vol. 55. – Article 101689.
7. Plaut V. C., Garnett F. G., Buffardi L. E., Sanchez-Burks J. “What about me?” Perceptions of exclusion and Whites’ reactions to multiculturalism // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2011. – Vol. 101, № 2. – P. 337–353. – DOI: <https://doi.org/10.1037/a0022832>
8. Roff S., McAleer S., Skinner A. M. Development and validation of an instrument to measure the postgraduate clinical learning and teaching educational environment for medical trainees (the PHEEM) // *Medical Teacher*. – 2005. – Vol. 27, № 4. – P. 326–331. – DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590500150874>
9. Schwab S., Gebhardt M., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Social dimensions of inclusion in education of students with and without disabilities // *Research in Developmental Disabilities*. – 2015. – Vol. 43–44. – P. 278–287. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
10. Price D. W., Fielstein E. M., Parity P. Dyscalculia, dyslexia, and medical students’ needs for learning and using statistics // *Medical Education Online*. – 2009. – Vol. 14. – Article 21. – DOI: <https://doi.org/10.3885/meo.2009.F0000213>
11. Hastings R. P., Bham M. S. The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout // *European Journal of Special Needs Education*. – 2005. – Vol. 20, № 2. – P. 115–125. – DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250500055735>
12. Qu X., Baldwin E. Assigned group work and belonging in asynchronous online courses // *Advances in Physiology Education*. – 2024. – (online first). – DOI: <https://doi.org/10.1152/advan.00064.2024>
13. Qu X., Baldwin E. Universal Design for Learning (UDL) for inclusive higher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2024. – (online first). – DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(23\)00140-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(23)00140-4)
14. American Society for Engineering Education (ASEE). *Exploring the impact of mentoring on female persistence in engineering* // *ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*. – 2023. – 12 p.
15. Murawski W. W., Swanson H. L. A meta-analysis of co-teaching research: Where are the evidence-

based studies? // *Journal of Prevention and Intervention in the Community*. – 2014. – Vol. 42, № 4. – P. 279–293. – DOI: <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855067>

16. Аманова И., Сабирова Ж., Шугаева Г., Аманова М. Психолого-педагогические аспекты реализации инклюзивного образования в Казахстане // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Психология»*. – 2024. – Т. 80, № 3. – С. 5–16. – DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.80.3.001>

17. Amanova I. The psychological readiness of the educators for inclusive education among university students in Kazakhstan // *European Journal of Contemporary Research in Pedagogy and Psychology*. – 2023. – Vol. 1, № 3. – P. 21–29. – DOI: <https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-3-21-29>

18. Aubakirova R., Zhomartova A., Nurgaliyeva M., Tulekova G., Tursungozhinova G., Skiba M., Turganbayeva A., Belenko O. Improving psychological and educational support of university students with disabilities in Kazakhstan // *Qubahan Academic Journal*. – 2025. – Vol. 5, № 1. – P. 150–158. – DOI: <https://doi.org/10.48161/qaj.v5n1a1063>

19. Assanbayev A., Makoele T. M. Practices promoting the inclusion of adult students with disabilities in the classroom: A case of a technical vocational education and training college in Kazakhstan // *Education Sciences*. – 2024. – Vol. 14, № 5. – Article 529. – DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14050529>

20. Shaikheslyamova A. Faculty attitudes toward disability-inclusive education at one national university in Kazakhstan: MSc in Educational Leadership thesis. – Nur-Sultan: Nazarbayev University Graduate School of Education, 2018. – 106 p.

References

1. UNESCO. A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO, 2017.
2. UNESCO. Higher education and inclusion. Paris: UNESCO, 2020.
3. OECD. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023.
4. QAA. Inclusive Higher Education Framework. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2022.
5. Saenen L., et al. Co-designing inclusive excellence in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2024.
6. Gündemir S., et al. Beneath the surface: Resistance to diversity, equity, and inclusion initiatives. *Current Opinion in Psychology*, 2024.
7. Plaut V.C., Garnett F.G., Buffardi L.E., Sanchez-Burks J. “What about me?” Perceptions of exclusion and Whites’ reactions to multiculturalism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011. doi:10.1037/a0022832.
8. Roff S., McAleer S., et al. Clinical students’ initial reports of the educational climate in a single medical school. *Medical Education*, 2004. doi:10.1111/j.1365-2929.2004.01823.x.
9. Schwab S., Gebhardt M., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Social dimensions of inclusion in education... *Research in Developmental Disabilities*, 2015. doi:10.1016/j.ridd.2015.06.005.
10. Price D.W., et al. Dyscalculia, dyslexia, and medical students’ needs for learning and using statistics. *Medical Education Online*, 2009. doi:10.3885/meo.2009.f0000213.
11. Hastings R.P., Bham M.S. Teacher burnout and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 2005. doi:10.1080/08856250500055735.
12. Qu X., et al. Assigned group work and belonging in asynchronous online courses. *Advances in Physiology Education*, 2024. doi:10.1152/advan.00064.2024.
13. Qu X., et al. UDL for inclusive higher education. *Teaching and Teacher Education*, 2024. doi:10.1016/S0883-0355(23)00140-4.
14. ASEE. Exploring the impact of mentoring on female persistence in engineering. *ASEE Proceedings*, 2023.
15. Murawski W.W., Swanson H.L. Collaborative teaching and outcomes for students with disabilities. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 2014. doi:10.1080/10852352.2014.855067.
16. Аманова И., Сабирова Ж., Шугаева Г., Аманова М. Психолого-педагогические аспекты реализации инклюзивного образования в Казахстане // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. 2024. Т. 80. № 3. DOI: 10.51889/2959-5967.2024.80.3.001.
17. Amanova I. The psychological readiness of the educators for inclusive education among university students in Kazakhstan // *European Journal of Contemporary Research in Pedagogy and Psychology*. No 3(4) 2023. 21-29 <https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-3-21-29>

18. Aubakirova R., Zhomartova A., Nurgaliyeva M., Tulekova G., Tursungozhinova G., Skiba M., Turganbayeva A., Belenko O. Improving Psychological and Educational Support of University Students with Disabilities in Kazakhstan // Qubahan Academic Journal. 2025. Vol. 5. No. 1. P. 150–158. DOI: 10.48161/qaj.v5n1a1063.

19. Assanbayev A., Makoele T. Practices Promoting the Inclusion of Adult Students with Disabilities in the Classroom: A Case of a Technical Vocational Education and Training College in Kazakhstan // Education Sciences. 2024. Vol. 14. No. 5. Art. 529.

20. Shaikheslyamova A. Faculty attitudes toward disability-inclusive education at one national university in Kazakhstan: магистерская диссертация (MSc in Educational Leadership). Nazarbayev University Graduate School of Education. Nur-Sultan, 2018. 106 p.

Авторлар туралы мәліметтер:

Зыкова Наталья Михайловна – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университетінің Қоғамдық пәндер кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: natashazykova18@gmail.com

Ахметханқызы Галия – гуманитарлық ғылымдар магистрі, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университетінің Қоғамдық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: abdihaparovag@gmail.com

Нұржанова Айна Марданқызы – тарих ғылымдарының кандидаты, профессор, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университетінің Қоғамдық пәндер кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: a.nurzhanova@satbayev.university

Амралинова Бақытжан Базарбекқызы – PhD докторы, қауымдастырылған профессор, Жобаларды басқару институтының директоры, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық зерттеу техникалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: b.amralinova@satbayev.university

Сведения об авторах:

Зыкова Наталья Михайловна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры общественных дисциплин Казахского национального исследовательского технического университета имени К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан. E-mail: natashazykova18@gmail.com

Ахметханқызы Галия – магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры общественных дисциплин Казахского национального исследовательского технического университета имени К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан. E-mail: abdihaparovag@gmail.com

Нуржанова Айна Мардановна – кандидат исторических наук, профессор кафедры общественных дисциплин Казахского национального исследовательского технического университета имени К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан. E-mail: a.nurzhanova@satbayev.university

Амралинова Бақытжан Базарбековна – доктор PhD, ассоциированный профессор, директор Института управления проектами Казахского национального исследовательского технического университета имени К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан. E-mail: b.amralinova@satbayev.university

Information about the Authors:

Zykova Natalya Mikhailovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Disciplines, Satbayev University (K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University), Almaty, Kazakhstan. E-mail: natashazykova18@gmail.com

Akhmetkhanqyzy Galiya – Master of Arts, Senior Lecturer, Department of Social Disciplines, Satbayev University (K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University), Almaty, Kazakhstan. E-mail: abdihaparovag@gmail.com

Nurzhanova Aina Mardanovna – Candidate of Historical Sciences, Professor, Department of Social Disciplines, Satbayev University (K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University), Almaty, Kazakhstan. E-mail: a.nurzhanova@satbayev.university

Amralinova Bakytzhan Bazarbekovna – PhD, Associate Professor, Director of the Project Management Institute, Satbayev University (K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University), Almaty, Kazakhstan. E-mail: b.amralinova@satbayev.university

Адирбекова Ж.С.^{1*} , Жаканбаева Б.Б.¹ , Калыкбаева А.Ж.¹ ,
Даурамбекова А.А.¹ 

¹Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, Алматы, Казахстан

*e-mail: adirbekova12@mail.ru

Формирование социального интеллекта у слабослышащих младших школьников

Аннотация

Слабослышащие дети представляют особую группу учащихся, которые нуждаются в дополнительной поддержке и внимании в образовательном процессе. Одной из важных аспектов их развития является формирование социального интеллекта. В данной статье рассматриваются ключевые стратегии и подходы, которые помогут в осуществлении этого процесса у слабослышащих младших школьников. Для наглядности они представлены в виде модели или Смарт-рисунка. Кроме того, в теоретическом исследовании проанализированы особенности развития социального интеллекта у слабослышащих детей младшего школьного возраста. Касаясь эмпирического исследования, авторами был проведен тест для оценки уровня социального интеллекта у контрольной и экспериментальной групп, а также организован и проверен на эффективность тренинг для развития социальной компетентности у детей со слабым слухом. Педагогам инклюзивных школ и специализированных классов следует создавать условия для инклюзивной и доступной среды для детей с ОВЗ, в том числе учащихся с нарушениями слуха, активно вовлекать их в коллаборативное обучение, поощряя их конструктивное общение и эмоциональное взаимодействие со сверстниками. Не стоит забывать и о сотрудничестве с другими специалистами и родителями слабослышащих младших школьников.

Ключевые слова: социальный интеллект, дети со слабым слухом, стратегии формирования социального интеллекта, развитие социальной компетентности.

Zh.S. Adirbekova¹, B.B. Zhakanbayeva¹, A.Zh. Kalykbayeva¹, A.A. Daurambekova¹

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

*e-mail: adirbekova12@mail.ru

Formation of social intelligence in hearing-impaired primary school children

Abstract

Hearing impaired children represent a special group of students who need additional support and attention in the educational process. One of the important aspects of their development is the formation of social intelligence. This article discusses the key strategies and approaches that will help in the implementation of this process in hearing-impaired primary school children. For visualization, they are presented in the form of a model or a Smart-art. In addition, the theoretical study analyzes the features of the development of social intelligence in hearing-impaired children of primary school age. With regard to the empirical study, the authors conducted a test to assess the level of social intelligence in the control and experimental groups, and organized and tested the effectiveness of training for the development of social competence in children with partial hearing loss. Teachers of inclusive schools and specialized classes should create conditions for an inclusive and accessible environment for children with disabilities, including students with hearing impairments, actively involve them in collaborative learning, encouraging their constructive communication and emotional

interaction with peers. Cooperation with other specialists and parents of hearing-impaired primary school children also should be considered.

Key words: social intelligence, children with poor hearing, strategies for the formation of social intelligence, development of social competence, training.

*Адирбекова Ж.С.¹, Жаканбаева Б.Б.¹, Калыкбаева А.Ж.¹, Даурамбекова А.А.¹
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, (Алматы қ, Қазақстан)
e-mail: adirbekova12@mail.ru

Бастауыш мектеп жасындағы нашар еститін балаларда әлеуметтік интеллектті қалыптастыру

Аңдатпа

Есту қабілеті нашар балалар білім беру процесінде қосымша қолдау мен назар аударуды қажет ететін оқушылардың ерекше тобы болып табылады. Олардың дамуының маңызды аспектілерінің бірі - әлеуметтік интеллектті қалыптастыру. Бұл мақалада есту қабілеті нашар бастауыш сынып оқушыларында осы процесті жүзеге асыруға көмектесетін негізгі стратегиялар мен тәсілдер қарастырылады. Визуализация үшін олар модель немесе Smart-сурет түрінде ұсынылған. Сонымен қатар, теориялық зерттеу бастауыш мектеп жасындағы нашар еститін балаларда әлеуметтік интеллекттің даму ерекшеліктерін талдады. Эмпирикалық зерттеуге қатысты авторлар бақылау және эксперименттік топтардағы әлеуметтік интеллект деңгейін бағалау үшін тест жүргізді, сондай-ақ есту қабілеті нашар балаларда әлеуметтік құзыреттілікті дамыту үшін тренинг ұйымдастырылды және тиімділігіне тексерілді. Инклюзивті мектептер мен мамандандырылған сыныптардың педагогтары мүмкіндігі шектеулі балалар, оның ішінде есту қабілеті нашар оқушылар үшін инклюзивті және қол жетімді орта үшін жағдай жасауы керек, оларды сындарлы қарым-қатынас пен құрдастарымен эмоционалды қарым-қатынасты ынталандыра отырып, бірлескен оқытуға белсенді түрде тартуы керек. Басқа мамандармен және нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының ата-аналарымен ынтымақтастық та есте болу керек.

Түйін сөздер: әлеуметтік интеллект, есту қабілеті нашар балалар, әлеуметтік интеллектті қалыптастыру стратегиялары, әлеуметтік құзыреттілікті дамыту.

Введение. Социальный интеллект играет важную роль в жизни человека, позволяя ему эффективно взаимодействовать с окружающими и социализироваться в обществе. Активный процесс социализации и социальной адаптации происходит в школьные годы, когда ребенок знакомится и взаимодействует с учителями и одноклассниками. Однако обучающиеся с ОВЗ сталкиваются с уникальными проблемами в своем социальном развитии. Так, для слабослышащих младших школьников, социальные навыки и умения могут представлять дополнительные трудности из-за особенностей их слуховой функции. Формирование социального интеллекта играет решающую роль в способности детей с нарушениями слуха ориентироваться в социальных взаимодействиях, развивать отношения и эффективно общаться. Совершенствование навыков социального интеллекта не только будет способствовать их общему благополучию, но и улучшит их академическую успеваемость и возможности в будущем. Поэтому важно провести исследование, направленное на разработку и применение методов и стратегий, способствующих развитию социального интеллекта у данной категории детей.

Таким образом, *целью исследования* является анализ особенностей развития и методов формирования социального интеллекта у слабослышащих младших школьников, а также разработка и проведение тренинга для развития социальной компетентности у детей с нарушениями слуха.

Задачи исследования: сделать анализ предыдущих исследований данной проблемы; проанализировать особенности развития социального интеллекта у слабослышащих младших школьников; выделить основные методы формирования социального интеллекта у учащихся начальной школы с нарушениями слуха; разработать и провести трениговую программу по развитию социальной компетентности у детей со слабым слухом; сделать анализ результатов проведенного тренинга.

N.Adibsereshki и N.Hatamizadeh (2023, 58-65) в своем исследовании сравнивали социальный интеллект у учащихся общеобразовательных школ с нарушениями слуха и без них. Они обнаружили, что показатели социального интеллекта, такие как обработка социальной информации, социальные навыки и социальная осведомленность, у школьников с нарушениями слуха ниже, чем у их сверстников без ОВЗ [1].

Школьное социальное поведение 110 подростков с нарушениями слуха из государственных и частных школ изучали зарубежные ученые S. Bashir, M.N. Riaz и др. Предположив, что у подростков с нарушениями слуха из частной школы социальное поведение лучше, чем у той же категории из государственной школы, исследователи использовали шкалу социального поведения в школе (Исмаил), измеряющую социальную компетентность и антиобщественное поведение. Авторы пришли к выводу о том, что уровень нарушения слуха и гендер играют большую роль в социальном поведении школьников (S. Bashir et al, 2014, 53) [2].

Различия в уровнях эмоционального интеллекта среди учащихся с нарушениями слуха и зрения в Иордании были изучены А.А. аль-Хатибом и его коллегами. В их исследовании приняли участие 144 обучающихся с нарушениями слуха и 54 учащихся с нарушениями зрения. Разработанная авторами шкала эмоционального интеллекта рассматривала четыре аспекта: эмоциональные знания, эмоциональную регуляцию, эмпатию и социальную компетентность (Al-Khateeb, Alshurman, Al-Saree, 2023, 395-406) [3].

S.O. Adeniyi и O.A.Olufemi-Adeniyi (2018) рассматривали заботу родителей и личностные характеристики учителей как факторы социальной компетентности детей с нарушениями слуха в начальной школе. По результатам исследования было выявлено, что личность учителя и родительская забота имеют высокую значимость в социальной адаптации детей. При этом, личностные черты педагогов и их отношение к учащимся с проблемами со слухом вносят больший вклад в развитие у них социальной компетентности [4].

K. Tuohimaa, S. Loukusa и другие соавторы провели эксперимент, сравнивая коммуникативные способности детей с потерей слуха и детей с нормальным слухом. Кроме того, ученые анализировали влияние невербального интеллекта и гендера детей на ответы в чеклисте ССС-2. Результаты их исследования показали, что в среднем у детей со слуховой дисфункцией коммуникативные навыки хуже, чем у детей с нормальным слухом. При этом, с прагматическими трудностями чаще всего сталкивалась группа с двусторонними слуховыми аппаратами, чем группа с кохлеарными имплантатами (K. Tuohimaa et al, 2022, 16) [5].

Что касается российских ученых, изучавших проблему формирования социального интеллекта у младших школьников, следует отметить О.А. Кошеварову. В своей статье, автор обосновывала значимость и рассматривала факторы формирования социального интеллекта именно у учащихся начальной школы. Также О.А. Кошеварова (2014) проанализировала возможности формирования социального интеллекта социальным педагогом на практике [6].

Темп интеллектуального развития слабослышащих учащихся 5-6-х классов исследовала Ю.Е. Щурова (2007, 1-231). В своей диссертации она отметила, что хотя среди детей, имеющих нарушения слуха, большую часть составляют слабослышащие дети, особенности их интеллектуального развития изучены в меньшей степени. Ученая выявила взаимосвязь интеллектуального развития слабослышащих детей и особенностей развития речевых функций, обеспечивающих регуляцию действий при мыслительной активности [7].

А.В. Михальчук (2023, 184) анализировала способы формирования навыков эмоциональной саморегуляции у слабослышащих младших школьников в коррекционном воспитательном

процессе. К ним автор относит такие методы как моделирование конфликтных ситуаций и организация психокоррекционных этюдов, опорные речевые карты с эмоционально-экспрессивной лексикой, различные виды арт-терапии и игровые технологии [8]. А.А. Альтенгоф (2020, 179), изучая развитие социального интеллекта у школьников младшего подросткового возраста с ОВЗ, отмечает, что у детей с ОВЗ значительно снижается уровень познавательной активности, в связи, с чем они сталкиваются с трудностями при формировании социальной компетентности, ключевого аспекта социального интеллекта [9].

Рассматривая вклад казахстанских ученых в сурдопедагогику, следует отметить Ж.С. Адирбекову и Г.Т. Бекмуратову (2021), изучивших проблему развития социально-эмоционального интеллекта у учащихся начальной школы со слуховыми дисфункциями. В своей работе авторы фокусировались на онтогенетических основах изучения уровня социального и эмоционального интеллекта [10].

В докторской диссертации Б.Ж. Альмухамбетова (2021, 1-113) исследовала эмоциональное состояние обучающихся вузов и колледжей с ООП, а именно слабослышащих студентов. По мнению ученой, изучение эмоций как комплексный процесс предполагает учет личностных особенностей обучающихся с ООП. Автор рассматривала эмоциональные проблемы контингента обучающихся со слуховыми дисфункциями с точки зрения их способности реализовывать свой потенциал в эмоциональных ситуациях и умения бороться со стрессом в жизни и в процессе образования [11].

Основные положения. Формирование социального интеллекта у детей младшего школьного возраста играет большую роль в их успешной социализации. Особенно важен этот процесс для учащихся с ОВЗ. При этом, обучение и личностное развитие слабослышащих детей имеет свои особенности и требования. Итак, в данной статье анализируются понятие социального интеллекта и факторы его формирования у слабослышащих младших школьников.

В общем, для эффективного развития социального интеллекта у слабослышащих младших школьников следует знать структуру данной интегральной способности и понимать, как ее развивать. Например, инклюзивные или специальные педагоги могут проводить занятия и игры для развития эмпатии и социальных навыков, а также повышения уверенности обучающихся в своих способностях.

Кроме того, результаты исследования показывают, что полезным будет организация психологических тренингов среди младших школьников для развития социальной компетентности как проявления социального интеллекта. Использование специальных методик и игровых форм обучения для повышения социальной компетентности способствует формированию социального интеллекта.

Другим фактором успешного формирования социального интеллекта у детей со слабым слухом является инклюзивное обучение и взаимодействие со слышащими сверстниками. Педагоги играют роль фасилитаторов и организаторов коллаборативного обучения и создают условия для развития навыков общения и понимания.

В целом, формированию социального интеллекта у детей с нарушениями слуха способствуют создание безбарьерной и психологически комфортной образовательной среды, недопущение дискриминации, развитие коммуникативных навыков и умений распознавать эмоции у обучающихся, а также поддержка и помощь со стороны взрослых и сверстников.

Материалы и методы. Для достижения цели были применены следующие методы:

- теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- моделирование стратегий формирования социального интеллекта у слабослышащих младших школьников;
- тест на уровень развития социального интеллекта Гилфорда;
- экспериментальная организация тренинга по развитию социальной компетентности у слабослышащих детей.
- методы статистической обработки данных.

В эксперименте участвовали 30 учащихся 3-4-х классов со слабым слухом из инклюзивных школ г. Алматы, включая Детскую инклюзивную академию. Дети были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную, для проверки эффективности тренинга.

Результаты и обсуждение Для начала давайте разберем, что такое социальный интеллект. Под социальным интеллектом понимают способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, адекватно оценивать их эмоции и настроение, а также применять социальные навыки в различных ситуациях. В широком смысле, это совокупность знаний, умений и навыков, уровень развития которых определяет успешность социальной интеракции личности (А.В. Корниенко, 2021) [12]. Сегодня проблема совершенствования навыков общения у детей с различными нарушениями слуха как компонента социального интеллекта является одной из значимых в сообществе детских психологов и специальных педагогов (А.Д. Николаенко, 2021) [13]. Специалистам, при этом, следует учитывать особенности развития не только коммуникативных умений, но и других аспектов социального интеллекта у слабослышащих детей, таких как:

1. *Эмоциональное восприятие.* Дети с нарушениями слуха могут сталкиваться с трудностями в восприятии и понимании эмоциональных сигналов в социальных взаимодействиях. Это может быть связано с ограниченным знакомством с разговорной речью, что влияет на их способность интерпретировать тон голоса, мимику и язык тела. В результате их навыки эмоционального восприятия могут быть задержаны или развиты недостаточно по сравнению с их обычно слышащими сверстниками.

2. *Эмпатия.* Эмпатия – способность понимать эмоции других людей и сочувствовать им, являющаяся важным аспектом социального интеллекта. У детей с нарушениями слуха могут возникнуть проблемы с сопереживанием другим из-за их ограниченного доступа к слуховой информации. Трудности в понимании и интерпретации эмоциональных сигналов могут препятствовать их способности устанавливать контакт с другими людьми на эмоциональном уровне и адекватно реагировать в социальных ситуациях.

3. *Коммуникативные навыки.* Эффективная коммуникация является фундаментальным аспектом социального интеллекта. Дети с нарушениями слуха могут испытывать задержки или трудности в развитии навыков вербального общения, особенно в овладении разговорной речью. Они часто полагаются на альтернативные методы общения, такие как язык жестов или вспомогательные технологии, которые могут повлиять на их способность вступать в спонтанное и плавное общение со своими сверстниками. Следовательно, это может повлиять на их социальные взаимодействия и взаимоотношения.

4. *Социальная осведомленность.* У детей с нарушениями слуха могут наблюдаться различия в социальной осведомленности по сравнению с их нормально слышащими сверстниками. Из-за их уникального опыта и потенциальных проблем в понимании социальной динамики им может потребоваться четкое обучение и руководство по распознаванию и пониманию социальных сигналов и норм. Развитие социальной осведомленности может повысить их способность эффективно ориентироваться в социальных ситуациях и участвовать в позитивных социальных взаимодействиях.

5. *Самооценка и уверенность в себе.* Потеря слуха может повлиять на самооценку и уверенность в себе ребенка, влияя на успешность его социальных взаимодействий и общее развитие социального интеллекта. Трудности в общении, потенциальное чувство изоляции и отношение общества к нарушениям слуха могут способствовать снижению самооценки. Крайне важно создать благоприятную и инклюзивную среду, способствующую позитивному самовосприятию, самозащите и уверенности в себе у детей с нарушениями слуха.

К основным эффективным стратегиям формирования социального интеллекта у младших школьников с нарушениями слуха можно отнести следующее:

1. *Обеспечение доступного окружения.*

Первым шагом в формировании социального интеллекта для слабослышащих детей является создание доступного окружения. Это может включать в себя использование аудиоусилителей, поддержку в использовании слуховых аппаратов или кохлеарных

имплантов, а также обеспечение хорошего освещения и минимизацию шума в классе, чтобы дети могли эффективно воспринимать информацию и участвовать в общении.

2. Создание инклюзивной и поддерживающей среды.

Ключевым вкладом педагога в развитие социальной компетентности у детей со слабым слухом является создание инклюзивной и благоприятной среды. Это предполагает умение оптимизировать психологический климат в классе, разрешать конфликты, поощрять конструктивное взаимодействие учащихся без дискриминации, способствуя развитию у них социальных умений и построению положительных взаимоотношений. Важно представлять ребенку с ОВЗ возможность реализовать свой личностный потенциал.

3. Воспитание положительных личностных качеств у обучающихся.

Педагогам стоит прививать воспитанникам толерантное и уважительное отношение к окружающим, несмотря на определенные различия, культуру речи, отзывчивость и дружелюбие, проводя классные часы на соответствующие темы и вовлекая детей в интерактивные игры. В учебном процессе им следует обратить внимание на организацию групповой работы в классе для направления общения на достижение образовательной цели. Таким образом, дети с нарушениями слуха будут чувствовать себя членом коллектива.

4. Разработка индивидуального обучения для ребенка с ОВЗ.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален. Поэтому, формирование социального интеллекта должно основываться на индивидуальных потребностях слабослышащего ребенка. Разработка индивидуальных программ обучения, которые включают в себя использование визуальных материалов, языка жестов и других адаптивных методов, может быть очень полезным в этом аспекте. Работа с специалистами, такими как логопеды и педагоги-дефектологи, также может способствовать успешному формированию социального интеллекта.

5. Активное обучение навыкам общения.

Для слабослышащих детей важно развивать навыки общения и взаимодействия с другими. Применяя разного вида коммуникативные стратегии, таких как ролевые игры, Jigsaw, групповая работа и дискуссия, учителя не только развивают социальный интеллект учеников, но и повышают уровень их самооценки и уверенности в себе. Важно также поощрять позитивное поведение и эмоциональное взаимодействие в классе.

6. Вовлечение родителей и других участников образовательного процесса.

Родители являются важными партнерами в формировании социального интеллекта слабослышащих детей. Они могут активно участвовать в образовательном процессе, консультируясь с учителями и специалистами, развивая и применяя навыки коммуникации и эмоционального интеллекта в семейной обстановке. Также важно привлекать других участников образовательного процесса, таких как речевые терапевты, сурдопедагоги и психологи, для помощи в формировании социального интеллекта.

Вышеперечисленные стратегии или методы для развития социального интеллекта у слабослышащих детей даны на рисунке 1.



Рисунок 1. Стратегии формирования социального интеллекта у слабослышащих школьников

Эмпирическое исследование. В качестве констатирующего эксперимента участникам был предложен тест «Социальный интеллект», разработанный Дж. Гилфордом. Он состоит из 4-х субтестов, оценивающих способность понимать и предвидеть эмоции, поведение, намерения и реакцию персонажей историй. Данная методика признана экспертами как одна из лучших психодиагностических методик для оценки социального интеллекта (Е.С. Михайлова, 2018) [14].

Формирующий эксперимент в виде тренинговой программы для развития социальной компетентности и ее аспектов был проведен среди 15 слабослышащих детей из второй группы. После завершения тренинга все участники исследования прошли тот же самый тест Гилфорда на уровень социального интеллекта.

Сравнительный анализ композитных результатов теста до и после преобразующего эксперимента показан в таблице 1.

Таблица 1 – Процентное соотношение результатов теста на уровень социального интеллекта до и после формирующего эксперимента

Группа (n ₁ и n ₂ = 15)	До или после тренинга	Низкий уровень (1-2 балла)	Средний уровень (3 балла)	Высокий уровень (4-5 баллов)
Контрольная	до	40,0%	20,0%	40,0%
Экспериментальная		33,3%	26,7%	40,0%
Контрольная	после	26,6%	26,7%	46,7%
Экспериментальная		13,4%	33,3%	53,3%

Данные результаты представлены нами в следующей диаграмме (рисунок 2).

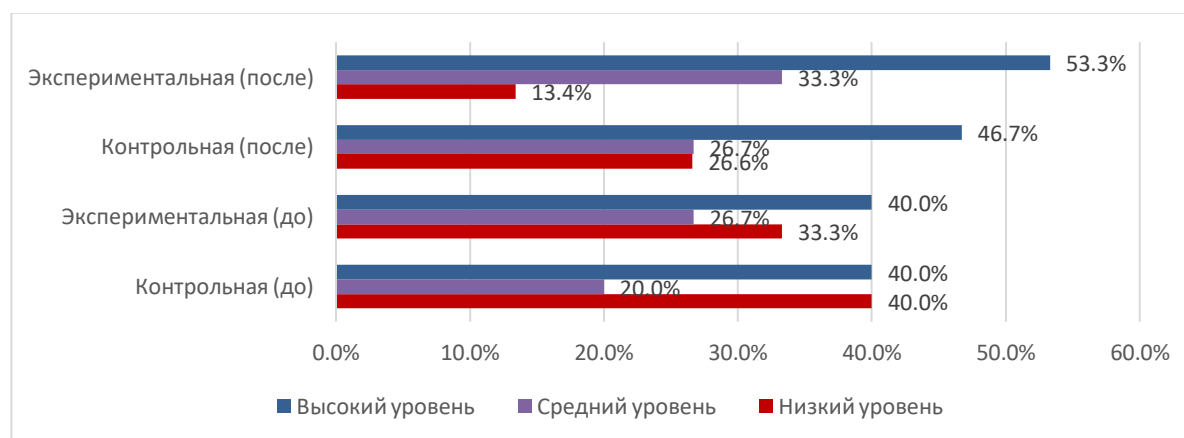


Рисунок 2. Сравнительный анализ результатов теста Гилфорда до и после формирующего эксперимента

Как видно из таблицы и диаграммы, на диагностирующем этапе эксперимента у контрольной и экспериментальной группы были похожие показатели уровня социального интеллекта. Так, у 6 слабослышащих учащихся из обеих групп высокий уровень социального интеллекта. У 4-х членов экспериментальной группы и 3-х представителей контрольной группы нормальный показатель развития социального интеллекта. Низкий композитный результат теста выявлен у 6 человек из контрольной и 5 человек из экспериментальной групп.

После проведения тренинга у экспериментальной группы и повторного прохождения теста участниками исследования, были получены следующие результаты:

1) Больше половины детей со слабым слухом, участвовавших на тренинговых занятиях, показали высокий уровень социального интеллекта. Из контрольной группы высокие баллы набрали чуть меньше, 7 человек.

2) Средний суммированный балл социального интеллекта получили 4 и 5 слабослышащих младшеклассников из контрольной и экспериментальной групп соответственно.

3) Низкие показатели развития социальной компетентности и социального интеллекта, в целом, выявлены лишь у 2-х членов экспериментальной группы и у 4-х представителей контрольной группы.

Таким образом, результаты у экспериментальной группы после тренинговых занятий оказались выше, чем у контрольной группы. По сравнению с первоначальными результатами, обе группы улучшили аспекты социального интеллекта. Из этого следует, что организованный нами тренинг эффективен для развития социальной компетентности и развития общего уровня социального интеллекта у детей со слабым слухом.

Заключение. Формирование социального интеллекта у слабослышащих младших школьников требует специального подхода и внимания. Создание доступного окружения, индивидуальное обучение, активное обучение навыкам общения и вовлечение родителей и других участников образовательного процесса являются ключевыми стратегиями для успешного достижения целей этого процесса. Учащиеся, обладающие социальным интеллектом, развивают навыки установления качественных отношений с окружающими, проявляют адаптивное поведение и успешно взаимодействуют в обществе.

Прохождение социально-психологических тренингов благоприятно сказывается на уровне развития социальных навыков и социального интеллекта. Педагогам и родителям важно поощрять слабослышащих детей к активному взаимодействию и конструктивному общению со сверстниками. Также имеет значение воспитание у всех обучающихся общечеловеческих ценностей, таких как толерантность, уважительное отношение к окружающим независимо от индивидуальных особенностей, и отзывчивость.

Список использованной литературы

1. Adibsereshki, N. & Hatamizadeh, N. Social intelligence of students with and without hearing impairment in mainstream schools // *International Journal of Special Education (IJSE)*. - 2023. Vol. 38. - P.58-65. – DOI: 10.52291/ijse.2023.38.22.
2. Bashir, S. Riaz, M.N., Shujaat, J.M., Saqib, T. School Social Behavior of Hearing-Impaired Adolescents from Public and Private Schools // *Bulletin of Education and Research*. - 2014. - Vol. 36. - №1. – P. 37-54. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210434>
3. Al-Khateeb A.A., Alshurman W.M., Al-Saree I.I.A. Emotional Intelligence Levels among Hearing-impaired and Visually Impaired Students in Jordan // *Journal of Education and e-Learning Research*. - 2020. - №7(4). - P. 395-406. - DOI: 10.20448/journal.509.2020.74.395.406.
4. Adeniyi S. O. & Olufemi-Adeniyi O.A. Parental Concern and Teachers' Characteristics as Determinants of Social Competence of Children with Hearing Impairment in Primary Schools in Ibadan Metropolis. // *International Journal of Educational Research*. - 2018. - Vol. 5, №1. - URL: <https://www.ajol.info/index.php/ijer/article/view/180881>
5. Tuohimaa, K., Loukusa S., Löppönen H., Välimaa T., Kunnari S. Communication abilities in children with hearing loss – views of parents and daycare professionals // *Journal of Communication Disorders*. - 2022. Vol. 99. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106256>.
6. Кошеварова О. А. Формирование социального интеллекта младших школьников в рамках деятельности социального педагога // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. - 2014. №35(1). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnogo-intellekta-mladshih-shkolnikov-v-ramkah-deyatelnosti-sotsialnogo-pedagoga> (дата обращения: 25.11.2023).
7. Щурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту: Дисс. ... канд. психол.наук: 19.00.10 – Коррекционная психология / Ю.Е.Щурова. – М., 2007. – 231 с.

8. Михальчук, А. В. Формирование навыков эмоциональной саморегуляции у слабослышащих детей младшего школьного возраста на коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке / А. В. Михальчук, Е. В. Гапанович-Кайдалова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 11 (458). — С. 183-185. — URL: <https://moluch.ru/archive/458/100798/> (дата обращения: 25.11.2023).

9. Альтенгоф, А. А. Развитие социального интеллекта у младших подростков с ОВЗ / А. А. Альтенгоф. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 35 (325). — С. 178-182. — URL: <https://moluch.ru/archive/325/73363/> (дата обращения: 25.11.2023).

10. Адирбекова Ж.С., Бекмуратова Г.Т. Онтогенетические основы исследования социально-эмоционального интеллекта детей начальных классов нарушениями слуха (на каз.). // ХАБАРШЫ «Психология» сериясы, - 2021. - Т. 69. - №4. - URL: <https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.21>

11. Альмухамбетова Б.Ж. Исследование эмоционального состояния обучающихся с особыми образовательными потребностями (на примере слабослышащих обучающихся ВУЗа и колледжей: дис. ... доктора философии (PhD): 6D010300 – Педагогика и психология. – Алматы, 2021. – 113 с.

12. Корниенко А. В. Анализ понятия и структуры социального интеллекта в зарубежных и отечественных исследованиях // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. - 2021. - №2 (36). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponyatiya-i-struktury-sotsialnogo-intellekta-v-zarubezhnyh-i-otechestvennyh-issledovaniyah> (дата обращения: 01.12.2023).

13. Николаенко А.Д. Теоретические основы проблемы развития коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением слуха // НИИ/С&Р. - 2021. - №S2-1 (6). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-problemy-razvitiya-kommunikativnyh-umeniy-i-navykov-mladshih-shkolnikov-s-narusheniem-sluha> (дата обращения: 01.12.2023).

14. Михайлова Е.С. Тест Гилфорда. Диагностика социального интеллекта: методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН. - 2018. – 56 с.

References

1. Adibsereshki, N. & Hatamizadeh, N. Social intelligence of students with and without hearing impairment in mainstream schools // International Journal of Special Education (IJSE). - 2023. 38. -P.58-65. 10.52291/ijse.2023.38.22.

2. Bashir, S. Riaz, M.N., Shujaat, J.M., Saqib, T. // Bulletin of Education and Research. - 2014. Vol. 36 №1. – P. 37-54. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210434>

3. Al-Khateeb A.A., Alshurman W.M., Al-Saree I.I.A. Emotional Intelligence Levels among Hearing-impaired and Visually Impaired Students in Jordan. // Journal of Education and e-Learning Research. - 2020. 7(4). P. 395-406. DOI: 10.20448/journal.509.2020.74.395.406

4. Adeniyi S. O. & Olufemi-Adeniyi O.A. Parental Concern and Teachers' Characteristics as Determinants of Social Competence of Children with Hearing Impairment in Primary Schools in Ibadan Metropolis. // International Journal of Educational Research. - 2018. Vol. 5, №1. - URL: <https://www.ajol.info/index.php/ijer/article/view/180881>

5. Tuohimaa, K., Loukusa S., Löppönen H., Välimaa T., Kunnari S. Communication abilities in children with hearing loss – views of parents and daycare professionals. // Journal of Communication Disorders. Vol. 99, 2022. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106256>.

6. Koshevarova O. A. Formirovanie socialnogo intellekta mladshih shkolnikov v ramkah deyatelnosti socialnogo pedagoga // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. - 2014. №35(1). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnogo-intellekta-mladshih-shkolnikov-v-ramkah-deyatelnosti-sotsialnogo-pedagoga> (data obrasheniya: 25.11.2023).

7. Shurova Yu.E. Dinamika intellektualnogo razvitiya slaboslyshashih shkolnikov ot mladshego shkolnogo k podrostkovomu vozrastu: Diss. ... kand. psihol. nauk: 19.00.10 – Korrekcionnaya psihologiya / Yu.E.Shurova. – M., 2007. – 231 s.

8. Mihalchuk, A. V. Formirovanie navykov emocionalnoj samoregulyacii u slaboslyshashih detej mladshego shkolnogo vozrasta na korrekcionnyh zanyatiyah po socialno-bytovoj orientirovke / A. V. Mihalchuk, E. V. Gapanovich-Kajdalova. — Текст : neposredstvennyj // Molodoj uchenyj. — 2023. — № 11 (458). — S. 183-185. — URL: <https://moluch.ru/archive/458/100798/> (data obrasheniya: 25.11.2023).

9. Altengof, A. A. Razvitie socialnogo intellekta u mladshih podrostkov s OVZ / A. A. Altengof. — Текст : neposredstvennyj // Molodoj uchenyj. — 2020. — № 35 (325). — S. 178-182. — URL: <https://moluch.ru/archive/325/73363/> (data obrasheniya: 25.11.2023).

10. Adirbekova J.S., Bekmyratova G.T. *Ontogeneticheskie osnovy issledovaniia sotsialno-emotsionalnogo intellekta detei nachalnyh klassov s narysheniiami slýha (na kaz.).* // HABARShY «Psihologua» seruiasy, - 2021. - Tom 69 №4. - URL: <https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.21>
11. Almyhambetova B.J. *Issledovanie emotsionalnogo sostoiania obycharýshisya s osobymi obrazovatelnyimi potrebnoostiami (na primere slaboslyshashih obycharýshisya VUZa i kolledjer: dis. ... doktora filosofii (PhD): 6D010300 – Pedagogika i psihologua.* – Almaty, 2021. – 113 s.
12. Kornienko A. V. *Analiz poniatia i strýktýry sotsialnogo intellekta v zarybejnyh i otechestvennyh issledovaniiah* // Vestnik HGÝ im. N. F. Katanova. - 2021. №2 (36). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponyatiya-i-struktury-sotsialnogo-intellekta-v-zarubezhnyh-i-otechestvennyh-issledovaniyah> (data obrasheniia: 01.12.2023).
13. Nikolaenko A.D. *Teoreticheskie osnovy problemy razvitiia kommýnikativnyh ýmenu i navykov mladshih shkolnikov s narysheniem slýha* // NIR/S&R. - 2021. №S2-1 (6). -URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-problemy-razvitiya-kommunikativnyh-umeniy-i-navykov-mladshih-shkolnikov-s-narusheniem-sluha> (data obrasheniia: 01.12.2023).
14. Mihajlova E.S. *Test Gilforda. Diagnostika socialnogo intellekta: metodicheskoe rukovodstvo.* – SPb.: IMATON. - 2018. – 56 s.

Авторлар туралы мәліметтер:

Адирбекова Ж.С. – хат-хабар авторы, магистр, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: adirbekova12@mail.ru

Жақанбаева Б.Б. – педагогика ғылымдарының магистрі, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: zhakanbaeva@bk.ru

Қалықбаева А.Ж. – PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: almagulkalykbaeva@yandex.kz

Даурамбекова А.Ә. – педагогика ғылымдарының магистрі, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Педагогика және психология факультетінің Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан.

Сведения об авторах:

Адирбекова Ж.С. – хат-хабар авторы, магистр, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: adirbekova12@mail.ru

Жаканбаева Б.Б. – магистр педагогических наук, старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: zhakanbaeva@bk.ru

Калыкбаева А.Ж. – PhD, старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: almagulkalykbaeva@yandex.kz

Даурамбекова А.А. – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики факультета педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан.

Information about the Authors:

Adirbekova Zh.S. – Master's Degree Holder, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: adirbekova12@mail.ru

Zhakanbayeva B.B. – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zhakanbaeva@bk.ru

Kalykbaeva A.Zh. – PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: almagulkalykbaeva@yandex.kz

Daurambekova Asiya A. – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy, Faculty of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

FTAMP:15.65.41

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.033>

Т.Б. Аширбекова¹ , С.Т. Мамадалиев^{*2} , Ю.Ш. Эшаханова¹ , С.Е. Қалдығөзова¹ .

¹М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті(Шымкент, Қазақстан)

²Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті
(Шымкент, Қазақстан)

*e-mail: Sanzhar_sherlock@mail.ru

Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беруді қажет ететін балаларға психологиялық қолдау көрсету ерекшеліктері

Аңдатпа

Қазіргі таңда инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларға психологиялық қолдау көрсету мәселесі өзекті болып отыр. Бұл зерттеудің мақсаты – жалпы білім беретін мектепте мұндай балаларға көрсетілетін психологиялық қолдаудың ерекшеліктерін анықтау және оның балалардың психологиялық жағдайына әсерін талдау. Зерттеу барысында аралас әдіс (сапалық және сандық) қолданылды: ата-аналар мен мұғалімдерге сауалнама жүргізіліп, сұхбаттар алынды. Алынған деректер сипаттамалық статистика және тақырыптық талдау әдістері арқылы өңделді. Нәтижелер ерекше білім беруді қажет ететін балалардың эмоционалдық тұрақтылығының төмендеуін, өзін-өзі бағалаудың жеткіліксіз қалыптасуын және әлеуметтік бейімделудің салыстырмалы түрде жоғары деңгейін көрсетті. Сонымен қатар, психологиялық қолдаудың жеткілікті деңгейде ұйымдастырылмауы балалардың психологиялық дамуына кері әсер етуі мүмкін екені анықталды. Зерттеу қорытындысы бойынша, тиімді психологиялық қолдау көрсету үшін мектеп, ата-ана және мамандар арасындағы өзара әрекеттестікті күшейту қажет.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім беруді қажет ететін балалар, психологиялық қолдау, эмоционалдық даму, әлеуметтік бейімделу, өзін-өзі бағалау

Т.Б. Аширбекова¹, С.Т. Мамадалиев^{*2}, Ю. Ш. Эшаханова¹, С.Е. Қалдығөзова¹.

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

² Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова
(Шымкент, Казахстан)

*e-mail: Sanzhar_sherlock@mail.ru

Особенности психологической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе

Аннотация

В условиях современного инклюзивного образования проблема психологической поддержки детей с особыми образовательными потребностями приобретает особую актуальность. Цель данного исследования – выявить особенности психологической поддержки таких детей в общеобразовательной школе и определить ее влияние на их психо-эмоциональное состояние. В исследовании использован смешанный метод (качественный и количественный): проведены анкетирование и интервью с родителями и учителями. Полученные данные обработаны с использованием методов описательной статистики и тематического анализа. Результаты показали, что у детей наблюдается сниженная эмоциональная устойчивость, недостаточно сформированная самооценка и относительно высокий уровень социальной адаптации. Также выявлено, что недостаточная организация психологической поддержки может негативно влиять на развитие детей. В заключение отмечается необходимость усиления взаимодействия между школой, семьей и специалистами для повышения эффективности психологической поддержки.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, психологическая поддержка, эмоциональное развитие, социальная адаптация, самооценка

Ashirbekova T.B.^{*1}, Mamadaliyev S.T.², Eshakhanova Y³, Sh. Kaldygozova S.E.⁴

^{1,3,4}*M. Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan)*

²*U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University (Shymkent, Kazakhstan)*

**e-mail: Sanzhar_sherlock@mail.ru*

Features of psychological support for children with special educational needs in mainstream schools

Abstract

In the context of modern inclusive education, the issue of psychological support for children with special educational needs has become increasingly relevant. The purpose of this study is to identify the features of psychological support provided to such children in mainstream schools and to analyze its impact on their psychological well-being. A mixed-methods approach (qualitative and quantitative) was used, including surveys and interviews with parents and teachers. The collected data were analyzed using descriptive statistics and thematic analysis. The results revealed lower emotional stability, insufficiently developed self-esteem, and a relatively high level of social adaptation among children. It was also found that insufficient organization of psychological support may negatively affect children's development. The study concludes that effective psychological support requires strengthened collaboration between schools, families, and specialists.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, psychological support, emotional development, social adaptation, self-esteem

Кіріспе. Қазіргі қоғамда инклюзивті білім беру және ерекше білім беруді қажет ететін балаларға психологиялық қолдау көрсету мәселелері ерекше өзектілікке ие болып отыр. Инклюзивті білім беру барлық балаларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға тең білім алу мүмкіндігін қамтамасыз етуге бағытталған. Бұл тұрғыда жалпы білім беретін мектептердің рөлі ерекше, өйткені олар балаларды қоғамға кіріктірудің негізгі ортасы болып табылады.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім беру жүйесіне тиімді бейімделуі көбінесе көрсетілетін психологиялық-педагогикалық қолдаудың сапасына байланысты. Психологиялық қолдау олардың эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыруға, өзін-өзі бағалау деңгейін арттыруға және әлеуметтік ортаға бейімделуіне ықпал етеді. Осыған байланысты психологиялық-педагогикалық қолдау инклюзивті білім берудің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады.

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларға психологиялық қолдау көрсетудің негізгі міндеттерінің бірі – олардың толыққанды дамуына жағдай жасайтын қолайлы білім беру ортасын қалыптастыру. Бұл тек білім беру қызметтерінің қолжетімділігін қамтамасыз етумен шектелмейді, сонымен қатар балалардың психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, олардың қабілеттерін дамытуға бағытталған кәсіби көмек көрсетуді талап етеді.

Сонымен қатар, әрбір ерекше білім беруді қажет ететін баланың жеке ерекшеліктері бар екенін ескеру маңызды. Сондықтан психологиялық-педагогикалық қолдау жеке тәсілге негізделіп, баланың қажеттіліктеріне бейімделуі тиіс. Бұл педагогтар мен психологтардан жоғары кәсібилікті, эмпатияны және балалармен тиімді жұмыс істеу дағдыларын талап етеді.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – жалпы білім беретін мектептерде ерекше білім беруді қажет ететін балаларға көрсетілетін психологиялық қолдаудың ерекшеліктерін анықтау және оның балалардың психологиялық жағдайына әсерін талдау болып табылады.

Осылайша, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балалардың психологиялық дамуы мен эмоционалдық әл-ауқаты маңызды зерттеу нысанына айналып отыр. Зерттеулер көрсеткендей, мұндай балалардың оқу жетістіктері ғана емес, олардың эмоционалдық жағдайы, өзін-өзі бағалауы және әлеуметтік бейімделуі білім беру процесінің тиімділігіне тікелей әсер етеді.

Әлемдік тәжірибе көрсеткендей, инклюзивті білім беру – бұл тек ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы білім беру ортасына енгізу ғана емес, сонымен қатар олардың психологиялық, әлеуметтік және тұлғалық дамуын кешенді түрде қамтамасыз ететін жүйе болып табылады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында [1] және білім беруді дамытудың 2015–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында [2] инклюзивті білім беруді дамыту басым бағыттардың бірі ретінде қарастырылып, ерекше білім беруді қажет ететін балаларға тең жағдай жасау қажеттілігі нақты көрсетілген. Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балалардың әлеуметтік бейімделуі, тұлғалық дамуы және оқу процесіне толыққанды қатысуы үшін сапалы психологиялық қолдау қызметі аса маңызды. Психологиялық қолдау балалардың эмоционалдық тұрақтылығын қамтамасыз етуге, өзін-өзі бағалауын қалыптастыруға және әлеуметтік ортаға бейімделуіне ықпал етеді [3].

Инклюзивті ортада оқыту балалардың психологиялық дамуына әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы әсер етеді. Құрдастармен қарым-қатынас, әлеуметтік қолдау және топтық өзара әрекет балалардың өзін-өзі бағалауын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады [4;5]. Сонымен қатар, мұндай ортада балалардың әлеуметтік салыстыру процестері олардың академиялық өзіндік бағасына әсер етуі мүмкін.

Зерттеулерде инклюзивті білім беру жағдайында балалардың эмоционалдық тұрақтылығы мен мотивациясы оқу ортасының сапасына байланысты екені көрсетілген. Мысалы, Gottfried (2016) зерттеуінде оқушылардың эмоционалдық жағдайы мен оқу жетістіктері мектеп ортасының ұйымдастырылуына тәуелді екені дәлелденген [6]. Сонымен қатар, Molina Roldán (2021) инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық қолдаудың жеткілікті болуы балалардың әлеуметтік интеграциясына оң әсер ететінін атап өтеді [7]. Психологиялық қолдау жеткілікті болған жағдайда балалардың мектепке деген жағымды көзқарасы қалыптасып, олардың әлеуметтік интеграциясы жақсарады. Сонымен қатар, инклюзивті сыныптарда қолданылатын оқыту әдістері балалардың психологиялық жағдайына тікелей әсер етеді. Мысалы, Kefallinou (2020) бірлескен оқыту әдістері балалардың әлеуметтік дағдыларын дамытуға ықпал ететінін көрсетсе [8], Kyndt (2013) кооперативті оқыту оқушылардың сенімділігі мен өзара әрекеттесуін арттыратынын дәлелдеген [9].

Алайда, кейбір зерттеулерде инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық қиындықтардың да болуы мүмкін екені көрсетілген. Мысалы, сыныптағы әртүрлілік деңгейінің жоғары болуы балаларда мазасыздық пен сенімсіздікті арттыруы мүмкін [10]. Сонымен қатар, мұғалімдердің назарын бөлу және оқу қарқынының өзгеруі балалардың мотивациясына кері әсер етуі мүмкін [11]. Құрдастар арасындағы қарым-қатынас та маңызды психологиялық фактор болып табылады. Кейбір жағдайларда мінез-құлықтағы қиындықтары бар оқушылар сыныптағы эмоционалдық ахуалға әсер етіп, басқа оқушылардың да психологиялық жағдайына ықпал етуі мүмкін [12]. Инклюзивті білім беру жағдайында сыныптағы әртүрлілік оқушылардың психологиялық жағдайына әртүрлі әсер етуі мүмкін. Кейбір зерттеулерде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен бірге оқыту оқу процесіне жанама әсер ететіні, соның ішінде сыныптағы тәртіп пен оқу қарқынына ықпал ететіні көрсетілген [13]. Сонымен қатар, инклюзивті ортада оқушылардың әлеуметтік бейімделуі мен өзара қарым-қатынасы маңызды рөл атқарады. Зерттеулер нәтижесі бойынша, ерекше білім беруді қажет ететін оқушылармен бірге оқу басқа оқушылардың әлеуметтік интеграциясына және толеранттылық деңгейінің артуына ықпал етеді [14]. Дегенмен, кейбір жағдайларда сыныптағы мінез-құлық ерекшеліктері мен оқу деңгейіндегі айырмашылықтар басқа оқушылардың оқу

нәтижелеріне және психологиялық жай-күйіне әсер етуі мүмкін. Мұндай әсерлер сыныптағы әлеуметтік өзара әрекет пен мінез-құлық динамикасы арқылы жүзеге асады [15].

Жалпы алғанда, талданған зерттеулер инклюзивті білім беру жағдайында балалардың психологиялық дамуы көп жағдайда әлеуметтік ортаға, қарым-қатынасқа және көрсетілетін қолдау деңгейіне тәуелді екенін көрсетеді. Сондықтан мүмкіндігі шектеулі балаларға психологиялық қолдау көрсету олардың эмоционалдық тұрақтылығын арттыруда, өзін-өзі бағалауын қалыптастыруда және әлеуметтік бейімделуін жақсартуда шешуші рөл атқарады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балаларға көрсетілетін психологиялық қолдауды бағалауға бағытталды және аралас әдіс (mixed-methods) негізінде жүргізілді. Зерттеу сапалық және сандық деректерді біріктіру арқылы балалардың психологиялық жағдайын кешенді талдауға мүмкіндік берді. Зерттеуге жалпы білім беретін мектептерде оқитын ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ата-аналары мен мұғалімдері қатысты. Жалпы қатысушылар саны – 25 адам. Қатысушылар балалармен тікелей жұмыс тәжірибесі бар және олардың психологиялық жағдайы туралы объективті ақпарат бере алатын тұлғалар ретінде таңдалды. Этикалық талаптарды сақтау мақсатында барлық қатысушылардан келісім алынып, олардың жеке мәліметтері құпия сақталды. Қатысушылармен сұхбат жүргізіліп, балалардың психологиялық қиындықтары, қолдау түрлері және тиімді әдістер туралы мәліметтер жиналды. Ата-аналар мен мұғалімдерге арналған сауалнама Лайкерт шкаласы (1–5 балл) негізінде құрастырылды. Сауалнама келесі психологиялық көрсеткіштерді бағалауға бағытталды: эмоционалдық жағдай (мазасыздық, уайым), өзін-өзі бағалау, әлеуметтік бейімделу, қарым-қатынас дағдылары. Жиналған деректер екі бағытта талданды: Сапалық талдау- сұхбат деректері тақырыптық талдау (thematic analysis) арқылы өңделіп, негізгі мәселелер мен тенденциялар анықталды. Сандық талдау-сауалнама нәтижелері сипаттамалық статистика әдісі арқылы өңделіп, орташа көрсеткіштер есептелді.

Нәтижелер және оларды талқылау. Зерттеуіміздің бірінші бөлімінде зерттеуге қатысқан мұғалімдер мен ата-аналардың пікірлері негізінде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың негізгі психологиялық ерекшеліктері анықтадық. Кестеде көрсетілген мәліметтер қатысушылардың жауаптарына жүргізілген сапалық талдау нәтижесінде алынған (Кесте-1).

Кесте –1 Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың психологиялық сипаттамалары (қатысушылар пікірлері негізінде)

Психологиялық сипаттамалар	Мұғалімдер	Ата-аналар	Қатысушылар	Ескертпе
Мазасыздық, уайым	✓ ✓ ✓	✓ ✓	Қ1, Қ3, Қ5, Қ7, Қ10	Көп жағдайда балаларда байқалады
Өзін-өзі бағалаудың төмендігі	✓ ✓	✓ ✓ ✓	Қ2, Қ4, Қ6, Қ11	Ата-аналар жиі атап өтті
Әлеуметтік бейімделу	✓ ✓ ✓	✓ ✓	Қ1, Қ8, Қ9, Қ12	Мектепте жақсырақ байқалады
Қарым-қатынас қиындықтары	✓ ✓	✓ ✓	Қ17, Қ22, Қ25	Құрдастармен байланыста қиындық бар
Эмоционалдық тұрақсыздық	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓	Қ22, Қ6, Қ14	Екі тарап та жиі атап өтті
Тұйықтық	✓ ✓	✓ ✓ ✓	Қ4, Қ7, Қ15	Үй жағдайында көбірек байқалады
Сенімсіздік	✓ ✓	✓ ✓	Қ1, Қ9, Қ11	Орташа деңгейде
Қолдауға тәуелділік	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓	Қ5, Қ8, Қ19	Балалар қолдауға мұқтаж
Әлеуметтік белсенділік	✓ ✓ ✓	✓ ✓	Қ16, Қ24, Қ12	Мектепте белсендірек
Мінез-құлықтағы өзгерістер	✓ ✓ ✓	✓ ✓	Қ2, Қ23, Қ14	Мұғалімдер жиі байқайды

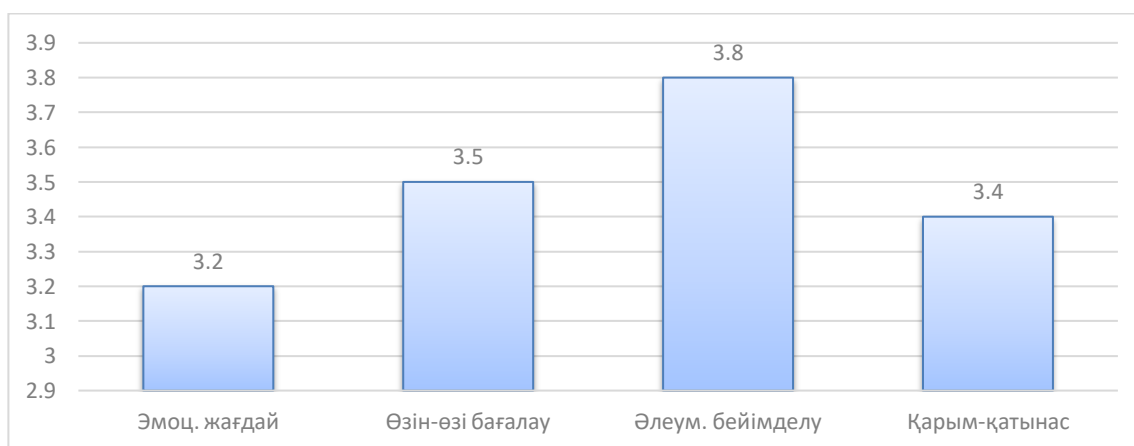
✓✓✓- жоғары деңгей ✓✓- орташа деңгей ✓- әлсіз деңгей
көрсеткіштері

Зерттеуімізде алынған сұхбат нәтижелері бойынша, балаларда мазасыздық пен эмоционалдық тұрақсыздық жиі кездесетін негізгі мәселелердің бірі болып табылады. Бұл көрсеткіштер мұғалімдер тарапынан жоғары деңгейде (✓✓✓), ал ата-аналар тарапынан орташа және жоғары деңгейде (✓✓-✓✓✓) бағаланған. Сонымен қатар, *өзін-өзі бағалаудың төмендігі* ата-аналар тарапынан жиі атап өтілген, бұл балалардың өзіне деген сенімділігінің жеткіліксіз екенін көрсетеді. *Әлеуметтік бейімделу мен әлеуметтік белсенділік* салыстырмалы түрде жоғары деңгейде бағаланған. Бұл балалардың мектеп ортасында белгілі бір дәрежеде бейімделгенін және құрдастарымен өзара әрекеттесуге қабілетті екенін көрсетеді.

Алайда, *қарым-қатынас қиындықтары* мен *тұйықтық* көрсеткіштері балалардың әлеуметтік өзара әрекеттесуінде кедергілер бар екенін білдіреді. Бұл әсіресе ата-аналар тарапынан жиі байқалған. Сонымен қатар, *қолдауға тәуелділік* екі тарап тарапынан да жоғары деңгейде бағаланған (✓✓✓), бұл ерекше білім беруді қажет ететін балалардың психологиялық қолдауға қажеттілігі жоғары екенін дәлелдейді. Жалпы алғанда, алынған нәтижелер балалардың психологиялық жағдайында эмоционалдық тұрақсыздық пен мазасыздық басым екенін, ал әлеуметтік бейімделу салыстырмалы түрде жақсы дамығанын көрсетеді. Бұл жағдай психологиялық қолдау жүйесін күшейтудің қажеттілігін айқындады. Осы нәтижелерге сүйене отырып, балалардың психологиялық жағдайын сандық тұрғыдан нақтылау және салыстырмалы бағалау мақсатында төрт негізгі көрсеткіш таңдалды:

- эмоционалдық жағдай
- өзін-өзі бағалау
- әлеуметтік бейімделу
- қарым-қатынас дағдылары

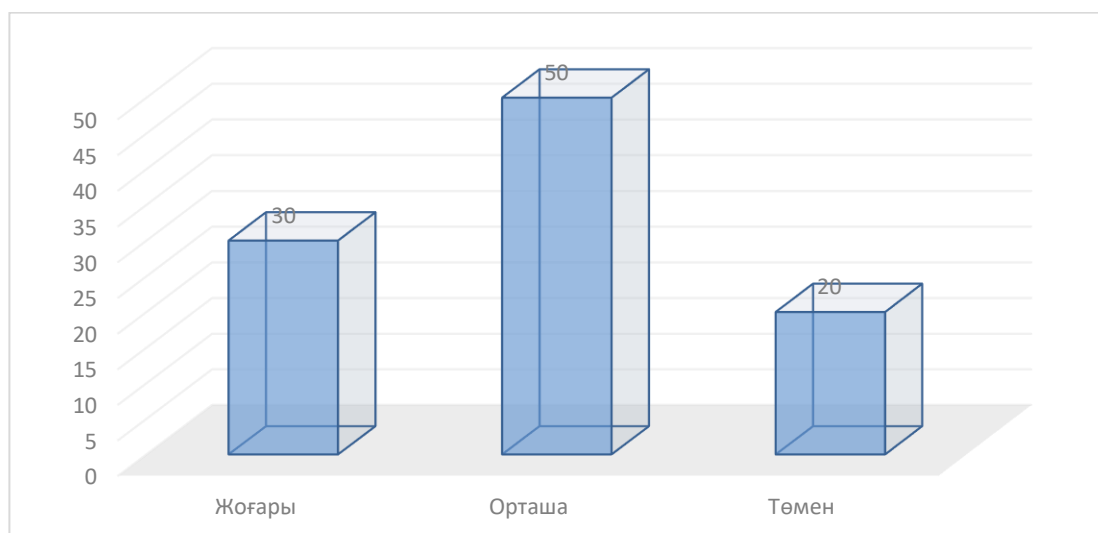
Жоғарыда көрсетілген сапалық зерттеу нәтижелерінде анықталған проблемаларды ары қарай әрі қарай зерттеуіміздің эксперименттік екінші бөлімінде сандық талдаудың негізгі параметрлері ретінде алынып, олардың орташа деңгейлері есептелді. Нәтижелер диаграммалар түрінде ұсынылып, балалардың психологиялық жағдайын кешенді бағалауға мүмкіндік берді. Атап айтқанда, эмоционалдық жағдай, өзін-өзі бағалау, әлеуметтік бейімделу және қарым-қатынас дағдылары бағаланды. Бұл көрсеткіштер балалардың психологиялық әл-ауқатының негізгі құрамдас бөліктері болып табылады (Сурет -1).



Сурет –1 Балалардың психологиялық көрсеткіштерінің орташа деңгейі

Сурет нәтижелерінен көріт тұрғанымыздай ата-аналар мен мұғалімдердің жауаптарына негізделіп талданды. Сауалнамаға қатысқан 25 респонденттің жауаптары бойынша балалардың психологиялық көрсеткіштері бағаланды. Сонымен қатар, ата-аналардың шамамен 70%-ы балалардың сыныптастарымен қарым-қатынасы жақсы екенін және олардың әлеуметтік ортаға бейімделуі жеткілікті деңгейде екенін атап өтті. Бұл әлеуметтік бейімделу көрсеткішінің жоғары болуына (3.8 балл) сәйкес келеді. Сонымен қатар, респонденттердің 60%-ы балалардың өзін-өзі бағалауын орташа деңгейде деп бағалады. Бұл көрсеткіш (3.5 балл) балалардың өзіне деген сенімділігі толық қалыптаспағанын көрсетеді. Қарым-қатынас дағдыларына қатысты ата-аналардың шамамен 55%-ы балалардың өз ойын жеткізуде кейбір қиындықтары бар екенін атап өтті. Бұл көрсеткіштің орташа деңгейде (3.4 балл) болуын түсіндіреді. Ал, эмоционалдық жағдай бойынша ата-аналардың 65%-ы балаларда мазасыздық, тұйықтық немесе ішкі уайым белгілері байқалатынын көрсетті. Бұл эмоционалдық көрсеткіштің (3.2 балл) төмендеуіне әсер еткен негізгі фактор болып табылады. Сауалнамадағы «Бала жиі мазасыз болады», «Бала өзін сенімді сезінеді», «Бала сыныптастарымен оңай тіл табысады» сияқты сұрақтарға берілген жауаптар осы нәтижелерді нақтылай түседі.

Келесі кезеңде мектептерде көрсетілетін психологиялық қолдау деңгейі талданды. Бұл көрсеткіш ата-аналар мен мұғалімдердің бағалауы негізінде анықталды (Сурет -2).

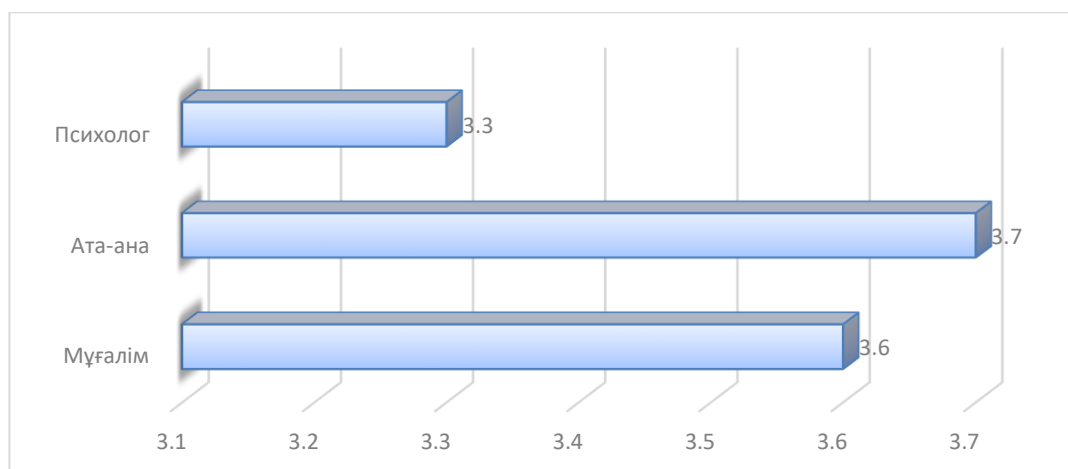


Сурет–2 Психологиялық-педагогикалық қолдау деңгейі (%)

Бұл сурет нәтижесінде ата-аналар мен мұғалімдердің балаларға көрсетілетін психологиялық қолдау деңгейіне берген бағаларын көрсетеді. Сауалнамаға қатысқан 25 респонденттің жауаптары бойынша қолдау деңгейі үш санатқа бөлінді: жоғары, орташа және төмен. Нәтижелерге сәйкес, респонденттердің 50%-ы мектепте көрсетілетін қолдауды орташа деңгейде деп бағалады. Бұл көрсеткіш мектепте белгілі бір қолдау жүйесі бар екенін, алайда оның толық тиімді жұмыс істемейтінін көрсетеді. Сонымен қатар, 30% ата-ана мен мұғалім қолдау деңгейін жоғары деп бағалады. Бұл мектептерде психологиялық қолдаудың кейбір элементтері тиімді ұйымдастырылғанын білдіреді. Ал 20% респондент қолдау деңгейін төмен деп бағалады. Бұл көрсеткіш білім беру ұйымдарында психологиялық қызметтің жеткіліксіздігі немесе мамандардың жетіспеушілігі сияқты мәселелердің бар екенін көрсетеді.

Сауалнамадағы «Мектепте балаға жеткілікті психологиялық қолдау көрсетіледі» және «Психолог көмегі қолжетімді» сияқты сұрақтарға берілген жауаптар осы нәтижелерді нақтылай түседі. Жалпы алғанда, алынған деректер психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесін жетілдіру қажеттігін айқындайды.

Зерттеудің келесі кезеңінде мүмкіндігі шектеулі балаларға көрсетілетін қолдаудың негізгі көздері анықталды. Бұл көрсеткіш ата-аналар мен мұғалімдердің пікірлері негізінде бағаланды (Сурет -3).



Сурет– 3 Балаларға көрсетілетін қолдау көздері

Жоғарыдағы көрсетілген нәтижелерге сәйкес, ең жоғары көрсеткіш ата-аналар қолдауына (3.7 балл) тиесілі болды. Респонденттердің басым бөлігі баланың психологиялық жағдайына отбасының әсері жоғары екенін атап өтті. Бұл ата-аналардың баламен күнделікті қарым-қатынаста болуы және эмоционалдық қолдау көрсетуімен түсіндіріледі. Мұғалімдердің қолдауы (3.6 балл) да жоғары деңгейде бағаланды. Бұл мұғалімдердің оқу процесінде балаларға тұрақты қолдау көрсететінін және олардың бейімделуіне ықпал ететінін көрсетеді. Ал мектеп психологының көмегі (3.3 балл) салыстырмалы түрде төмен бағаланды. Респонденттердің бір бөлігі психолог көмегінің жеткіліксіз немесе жүйесіз екенін атап өтті.

Сауалнамадағы «Психолог балаға тұрақты көмек көрсетеді», «Мұғалім балаға түсіністікпен қарайды», «Ата-ана баланы қолдайды» сияқты сұрақтарға берілген жауаптар бұл нәтижелерді дәлелдейді. Жалпы алғанда, алынған нәтижелер балалардың психологиялық дамуына отбасы мен мұғалімдердің ықпалы жоғары екенін, ал мектеп психологының рөлін күшейту қажет екенін көрсетеді.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу нәтижелері жалпы білім беретін мектептерде ерекше білім беруді қажет ететін балаларға психологиялық қолдау көрсету олардың эмоционалдық дамуы мен әлеуметтік бейімделуінде маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Зерттеу барысында балаларда эмоционалдық тұрақсыздық, өзін-өзі бағалаудың жеткіліксіз қалыптасуы сияқты қиындықтар бар екені анықталды. Сонымен қатар, олардың әлеуметтік бейімделу деңгейі салыстырмалы түрде жоғары болғанымен, қарым-қатынас дағдыларын дамыту қажеттілігі байқалды. Осыған байланысты келесі ұсыныстар беріледі: мектептерде психологиялық қолдау қызметін жүйелі түрде ұйымдастыру, педагогтар мен психологтардың кәсіби біліктілігін арттыру, ата-аналармен тығыз ынтымақтастық орнату, балаларға жеке тәсіл негізінде түзету-дамыту жұмыстарын жүргізу, қолайлы психологиялық орта қалыптастыру. Жалпы алғанда, тиімді психологиялық қолдау ерекше білім беруді қажет ететін балалардың тұлғалық дамуын қамтамасыз етіп, олардың білім беру ортасына табысты бейімделуіне мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Астана, 2007 (өзгерістер мен толықтырулармен). <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
2. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2015–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2016. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1600000205>

3. Ainscow M. Inclusive Education Systems / M. Ainscow. – London: Routledge, 2005. – 224 p <https://www.researchgate.net/publication/228686070>
4. Marsh H.W., Hau K.T. Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept // American Psychologist. – 2008. – Vol. 63(5). – P. 324–341. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.63.5.324>
5. Gersten R., Fuchs L.S., Williams J.P., Baker S. Teaching Reading Comprehension Strategies // Review of Educational Research. – 2009. – Vol. 71(2). – P. 279–320. – <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543071002279>
6. Gottfried M.A., Kirksey J.J. The Effects of Inclusion on Academic Achievement // Educational Researcher. – 2016. – Vol. 45(7). – P. 412–423. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X16659476>
7. Molina Roldán S., et al. Inclusive Education and Social Integration // International Journal of Inclusive Education. – 2021. – Vol. 25(3). – P. 234–248. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1568592>
8. Kefallinou A., Symeonidou S., Meijer C. Understanding Inclusive Education // European Agency for Special Needs Education. – 2020. <https://www.european-agency.org/resources/publications>
9. Kyndt E., Raes E., Dochy F. Collaborative Learning in Higher Education // Educational Research Review. – 2013. – Vol. 8. – P. 21–35. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X12000282>
10. Hienonen N., Lintuvuori M., Jahnukainen M., Hotulainen R., Vainikainen M.P. The Effect of Inclusion on Academic Outcomes // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2018. – Vol. 62(5). – P. 722–737. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2017.1307270>
11. Cooc N. Teaching Students with Disabilities in Inclusive Classrooms // Economics of Education Review. – 2019. – Vol. 68. – P. 101–117. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775718307710>
12. Gottfried M.A. Classmates with Disabilities and Student Outcomes // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2014. – Vol. 36(1). – P. 20–45. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0162373713496972>
13. Fletcher J. Spillover Effects of Inclusion // Journal of Public Economics. – 2010. – Vol. 94(11–12). – P. 1026–1038. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047272710000947>
14. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social Integration of Students with Special Needs // European Journal of Special Needs Education. – 2015. – Vol. 30(2). – P. 215–229. – <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.986909>
15. Carrell S.E., Hoekstra M. Externalities in the Classroom // American Economic Journal. – 2010. – Vol. 2(1). – P. 31–52. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.2.1.31>

References

1. Qazaqstan Respublikasynyñ «Bılım turaly» Zañy. – Astana, 2007 (özgerister men tolyqtyrularymen). Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
2. Qazaqstan Respublikasında bılım berudi damytudyñ 2015–2025 jıldarğa arnalğan memlekettik baǵdarlamasy. – Astana, 2016. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1600000205>
3. Ainscow M. Inclusive Education Systems / M. Ainscow. – London: Routledge, 2005. – 224 p. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/228686070>
4. Marsh H.W., Hau K.T. Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept // American Psychologist. – 2008. – Vol. 63(5). – P. 324–341. Available at: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.63.5.324>
5. Gersten R., Fuchs L.S., Williams J.P., Baker S. Teaching Reading Comprehension Strategies // Review of Educational Research. – 2009. – Vol. 71(2). – P. 279–320. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543071002279>
6. Gottfried M.A., Kirksey J.J. The Effects of Inclusion on Academic Achievement // Educational Researcher. – 2016. – Vol. 45(7). – P. 412–423. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X16659476>
7. Molina Roldán S., et al. Inclusive Education and Social Integration // International Journal of Inclusive Education. – 2021. – Vol. 25(3). – P. 234–248. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1568592>
8. Kefallinou A., Symeonidou S., Meijer C. Understanding Inclusive Education // European Agency for Special Needs Education. – 2020. Available at: <https://www.european-agency.org/resources/publications>
9. Kyndt E., Raes E., Dochy F. Collaborative Learning in Higher Education // Educational Research Review. – 2013. – Vol. 8. – P. 21–35. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X12000282>

10. Hienonen N., Lintuvuori M., Jahnukainen M., Hotulainen R., Vainikainen M.P. The Effect of Inclusion on Academic Outcomes // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2018. – Vol. 62(5). – P. 722–737. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2017.1307270>
11. Cooc N. Teaching Students with Disabilities in Inclusive Classrooms // *Economics of Education Review*. – 2019. – Vol. 68. – P. 101–117. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775718307710>
12. Gottfried M.A. Classmates with Disabilities and Student Outcomes // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. – 2014. – Vol. 36(1). – P. 20–45. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0162373713496972>
13. Fletcher J. Spillover Effects of Inclusion // *Journal of Public Economics*. – 2010. – Vol. 94(11–12). – P. 1026–1038. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047272710000947>
14. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social Integration of Students with Special Needs // *European Journal of Special Needs Education*. – 2015. – Vol. 30(2). – P. 215–229. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.986909>
15. Carrell S.E., Hoekstra M. Externalities in the Classroom // *American Economic Journal*. – 2010. – Vol. 2(1). – P. 31–52. Available at: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.2.1.31>

Авторлар туралы мәліметтер:

Аиширбекова Т.Б. – хат-хабар авторы, әлеуметтік ғылымдар магистрі, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: Tolkyn2027@mail.ru

Мамадалиев С.Т. – магистр, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің «Арнайы педагогика» кафедрасының оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: Sanzhar_sherlock@mail.ru

Эшаханова Ю.Ш. – магистр, оқытушы, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: yulduz100618@gmail.com

Қалдығозова С.Е. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Филология факультеті, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан. E-mail: sandugash.73@mail.ru

Сведения об авторах:

Аиширбекова Т.Б. – автор для корреспонденции, магистр социальных наук, преподаватель кафедры «Общая педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: Tolkyn2027@mail.ru

Мамадалиев С.Т. – магистр, преподаватель кафедры «Специальная педагогика» Южно-Казахстанского педагогического университета имени Ө. Жәнібекова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: Sanzhar_sherlock@mail.ru

Эшаханова Ю.Ш. – магистр, преподаватель Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: yulduz100618@gmail.com

Қалдығозова С.Е. – кандидат педагогических наук, доцент, факультет филологии, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан. E-mail: sandugash.73@mail.ru

Information about the Authors:

Ashirbekova T.B. – Corresponding Author, Master's Degree Holder, Lecturer, Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: Tolkyn2027@mail.ru

Mamadaliyev S.T. – Master's Degree Holder, Lecturer, Department of Special Pedagogy, U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: Sanzhar_sherlock@mail.ru

Eshakhanova Yu.Sh. – Master's Degree Holder, Lecturer, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: yulduz100618@gmail.com

Kaldygozova S.E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Faculty of Philology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: sandugash.73@mail.ru

MPHTI 15.41.59

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.87.2.034>

R. K. Aitzhanova¹, *G.S. Orazayeva², G. A. Baimbetova³

¹*Institute of Neurology and Neurorehabilitation named after Smagul Kaishibayev, Almaty, Kazakhstan*

^{*2}*Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan*

³*Asfendiyarov Kazakh National Medical University, Almaty, Kazakhstan*

**email gulzhan69g@gmail.com*

Physician awareness of autism as an indicator for early psychological and pedagogical support

Abstract

Autism is currently the fastest - growing neurodevelopmental disorder worldwide. In recent years, Kazakhstan has been actively developing and implementing programs for early diagnosis and correctional support for children with autism. Centers assisting children with autism have been established, and since 2022, autism screening has been introduced as part of the primary health care (PHC) system [1]. However, no studies have yet been conducted to assess the level of autism awareness among PHC physicians. Therefore, it is highly relevant to examine the awareness of PHC physicians in Almaty-the largest metropolis in Kazakhstan and a key center for providing psychological, medical, and pedagogical support to children with disabilities. It is of paramount importance that primary health care (PHC) physicians not only possess primary screening skills but also maintain a clear orientation within the regional infrastructure of psychological and pedagogical assistance. Timely risk identification represents only the initial stage; the efficacy of early intervention is directly contingent upon the physician's ability to promptly refer families to specialized educational organizations and correctional centers. In the context of Almaty, which hosts a high concentration of leading Psychological-Medical-Pedagogical Consultations (PMPC) and Rooms of Psychological-Pedagogical Correction (RPPC), physicians' understanding of patient referral pathways becomes a decisive factor. Insufficient awareness among medical professionals regarding available pedagogical resources creates barriers to interdisciplinary collaboration, thereby delaying the initiation of correctional work during the child's most sensitive developmental period. Consequently, assessing physicians' knowledge of the comprehensive support system's capabilities will allow for the optimization of the transition from medical diagnosis to psychological and pedagogical rehabilitation, ensuring the continuity and integrity of support for children with autism.

Objective. To evaluate the professional awareness of primary health care physicians in Almaty regarding the etiology, diagnosis, and referral pathways for children with autism, and to identify barriers hindering the timely initiation of psycho-pedagogical support

Keywords: autism, early diagnosis, physician awareness, medical awareness, screening.

*Р.К. Айтжанова¹, *Г.С. Оразаева², Г.А. Баимбетова³*

¹*Институт неврологии и нейрореабилитации имени Смагула Кайшибаева, (Алматы, Казахстан)*

^{2*}*Казахский Национальный женский педагогический университет, (Алматы, Казахстан)*

³*Казахский Национальный медицинский университет имени С.Д. Асфендиярова, (Алматы, Казахстан)*

**e-mail: gulzhan69g@gmail.com*

Осведомленность врачей об аутизме как индикатор ранней психолого-педагогической поддержки

Аннотация

На сегодняшний день аутизм является самым быстрым по скорости распространения нарушением нейроразвития. В последние годы в Казахстане активно разрабатываются и внедряются программы ранней диагностики и оказания коррекционной помощи детям с аутизмом, открываются центры по поддержке детей с аутизмом, с 2022 года в рамках организации первичной медико-санитарной помощи (ПМСП) проводится скрининг на аутизм. Однако, исследования, посвященные оценке уровня информированности врачей ПМСП по вопросам аутизма, не проводились. В связи с этим актуальным является изучение уровня осведомленности врачей ПМСП города Алматы как крупнейшего мегаполиса Казахстана и ключевого центра по оказанию психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями. Цель исследования. Оценить уровень профессиональной осведомленности врачей первичной медико-санитарной помощи г. Алматы по вопросам этиологии, диагностики и маршрутизации детей с аутизмом, а также выявить барьеры, препятствующие своевременному началу их психолого-педагогического сопровождения. Крайне важно, чтобы врачи ПМСП не только владели навыками первичного скрининга, но и четко ориентировались в региональной инфраструктуре психолого-педагогической помощи. Своевременное выявление рисков — это лишь первый этап; эффективность раннего вмешательства напрямую зависит от того, насколько оперативно врач сможет направить семью в специализированные организации образования и коррекционные центры. В условиях Алматы, где сконцентрированы ведущие психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК) и кабинеты психолого-педагогической коррекции (КППК), понимание врачами маршрутизации пациента становится решающим фактором. Недостаточная информированность медиков о доступных педагогических ресурсах создает барьеры для междисциплинарного взаимодействия, задерживая начало коррекционной работы в наиболее сенситивный период развития ребенка. Таким образом, оценка знаний врачей о возможностях комплексной системы поддержки позволит оптимизировать процесс перехода от медицинской диагностики к психолого-педагогической реабилитации, обеспечивая непрерывность и полноту сопровождения детей с аутизмом

Ключевые слова: аутизм, ранняя диагностика, информированность врачей, осведомленность врачей, скрининг.

*Р.К. Айтжанова¹, * Г.С. Оразаева², Г.А. Баимбетова³*

¹Смағұл Кайшибаев атындағы неврология және нейрореабилитация институты
(Алматы, Қазақстан)

²*Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, (Алматы, Қазақстан)

³С.Ж. Асфендияров атындағы Қазақ Ұлттық медицина университеті,
(Алматы, Қазақстан)

*e-mail: gulzhan69g@gmail.com

**Аутизм мәселелері бойынша дәрігерлердің хабардарлығы:
балаларға ерте психологиялық-педагогикалық көмек көрсету көрсеткіші**

Аңдатпа

Бүгінгі таңда аутизм нейродаму бұзылыстарының ең жылдам таралып келе жатқан бұзылысы болып табылады. Соңғы жылдары Қазақстан аутизмі бар балаларға ерте диагностика және түзету көмегі бағдарламаларын белсенді түрде әзірлеп, енгізіп келеді, сондай-ақ аутизмі бар балаларға арналған қолдау орталықтары ашылып, ал 2022 жылдан бастап медициналық-санитарлық алғашқы көмек (МСАК) ұйымдарында аутизмді анықтауға

скрининг өткізіледі. Бірақ, медициналық-санитарлық алғашқы көмек ұйымдарының дәрігерлерінің аутизм мәселелері бойынша хабардарлық деңгейін бағалау үшін зерттеулер жүргізілмеген. Осыған байланысты, Қазақстандағы ең ірі мегаполис және мүмкіншілігі шектелген балаларға психологиялық -медициналық -педагогикалық көмек көрсететін негізгі орталық Алматыда медициналық-санитарлық алғашқы көмек ұйымдарының дәрігерлерінің хабардарлығын зерттеу өзекті болып табылады. Зерттеу мақсаты. Алматы қаласындағы алғашқы медициналық-санитарлық көмек (АМСК) дәрігерлерінің аутизмі бар балалардың этиологиясы, диагностикасы және маршрутизациясы мәселелері бойынша кәсіби хабардарлық деңгейін бағалау, сондай-ақ оларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді уақтылы бастауға кедергі болатын факторларды анықтау. БМСК (біріншілік медико-санитарлық көмек) дәрігерлерінің тек алғашқы скрининг дағдыларын меңгеріп қана қоймай, сонымен қатар психологиялық-педагогикалық көмектің өңірлік инфрақұрылымын нақты бағдарлай білуі аса маңызды. Қауіп-қатерлерді дер кезінде анықтау — бұл тек алғашқы кезең; ерте араласудың тиімділігі дәрігердің отбасын мамандандырылған білім беру ұйымдары мен түзету орталықтарына қаншалықты жедел бағыттай алатындығына тікелей байланысты. Алматы жағдайында жетекші психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялар (ПМПК) мен психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері (ППТК) шоғырланғандықтан, дәрігерлердің пациент маршрутизациясын түсінуі шешуші факторға айналады. Медицина мамандарының қолжетімді педагогикалық ресурстар туралы хабардарлығының төмендігі пәнаралық өзара іс-қимылға кедергі келтіреді, бұл бала дамуының ең сенситивті кезеңінде түзету жұмыстарының басталуын кешіктіреді. Осылайша, дәрігерлердің кешенді қолдау жүйесінің мүмкіндіктері туралы білімін бағалау медициналық диагностикадан психологиялық-педагогикалық оңалтуға көшу процесін оңтайландыруға мүмкіндік береді, бұл аутизмі бар балаларды сүйемелдеудің үздіксіздігі мен толықтығын қамтамасыз етеді

Түйін сөздер: аутизм, ерте диагностика, дәрігерлердің хабардарлығы, скрининг

Introduction. According to the World Health Organization (WHO), the global prevalence of autism is rising, currently estimated at approximately 1 in 100 cases [1, 2]. Data from the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan (RK), as reported by Ranking.kz, indicate that the number of children with autism reached 14500 in 2025, representing a 17,8% increase over the 2024 figures. In Kazakhstan, the verification of the diagnosis of “Childhood Autism” is performed by child psychiatrists in accordance with the International Classification of Diseases, 10 th Revision (ICD-10), where it is categorized under “Disorders of Psychological Development” [3].

Data from the Centers for Disease Control and Prevention (CDC) demonstrate a steady increase in autism detection rates in recent years. This trend is attributed to the expansion of diagnostic criteria, the proactive implementation of screening tools, and heightened awareness among parents, healthcare professionals, and society.

Early detection of autism ensures the timely intervention services, which leads to a more favorable prognosis for the child’s social functioning and a subsequent improvement in their quality of life. Clinical guidelines in many countries emphasize the necessity of conducting screening within the Primary Health Care (PHC) system [4]. According to regulatory documents in Kazakhstan, “primary health care is the point of first access to medical services oriented toward the needs of the population, encompassing the prevention, diagnosis, and treatment of diseases and conditions provided at the individual, family and community levels” [5]. PHC physicians manage patient flows and coordinate their trajectory among narrow specialists. As the first level of contact between the population and the healthcare system, PHC fulfills the functions of prevention, early diagnosis, follow-up care, and patient referral to specialized professionals. Consequently, PHC physicians are typically the first point of contact for parents when initial signs of developmental delay appear in a child. Undoubtedly, the level of awareness among primary care physicians regarding clinical manifestations, risk factors, contemporary views on etiology and pathogenesis, and referral

algorithms for suspected autism directly impacts the timeliness of diagnosis. Current research suggests that a lack of autism-related knowledge among primary care providers can lead to delayed diagnosis and late referral to specialists, which ultimately undermines the effectiveness of the intervention provided [6].

Materials and methods. The study employed sociological survey methods, descriptive statistics, and statistical analysis. A survey of 375 physicians across various specialties within Primary Health Care (PHC) organizations in Almaty was conducted using a structured, author-designed questionnaire. The study population comprised pediatricians (53.6%), general practitioners (GPs) (26.4%), pediatric neurologists (7.5%), and other specialists (12.5%).

The survey was administered anonymously and voluntarily in an online format from December 2025 to January 2026 via the Google Forms platform. The questionnaire consisted of 20 questions, categorized into thematic blocks addressing: prevalence and causal factors of autism, early clinical manifestations, autism screening practices in Kazakhstan, diagnostics and healthcare delivery.

The primary inclusion criteria for the study were active professional engagement with the pediatric population and current employment as a physician in a PHC organization at the time of data collection.

Informed consent was obtained from all participants in compliance with the principles of the World Medical Association Declaration of Helsinki. All respondents were provided with detailed information regarding the research objectives and the survey procedures.

Results. The survey results indicate that the majority of respondents have observed an upward trend in the prevalence of autism within the country in recent years. Specifically, 284 physicians (75.8%) reported an increase in the number of children diagnosed with autism, while 33 (8.8%) believed the prevalence remained stable. Furthermore, 49 respondents (13%) were undecided, and only 9 (2.4%) perceived a downward trend. Notably, all respondents who reported a decrease in the number of children with autism either pediatricians or general practitioners.

These findings correlate with international epidemiological data, which have demonstrated a consistent rise in autism rates over the past few decades. According to the Centers for Disease Control and Prevention (CDC), the prevalence of autism increased from 1 in 150 children in 2000 to 1 in 36 in 2020. Researchers attribute this growth to improved diagnostic methods, the expansion of diagnostic criteria, and heightened awareness among both parents and professionals [7].

An analysis of physician perspectives on the causes of this increase revealed that out of 284 respondents, 74 (26%) associated autism with the frequent use of digital devices (gadgets), 65 (22.9%) identified environmental degradation as a significant factor, and 43 (15.1%) cited maternal illnesses during pregnancy and childbirth.

Current scientific consensus emphasizes the polyetiological (multifactorial) and polysociological nature of autism, highlighting its manifestation within various pathologies. Ongoing debates focus on the etiology of autism and the extent to which environmental and genetic factors contribute to the heterogeneity of cognitive and behavioral impairments. Among those surveyed, 216 physicians (57.6%) identified genetic factors as the primary cause of autism, reflecting the dominance of the biomedical model and the perception of autism as a neurobiological condition. While the genetic factor is currently regarded as a leading and key element, it is not considered the sole cause, rather, the focus has shifted toward the interaction between genetic and environmental factors [8,9]. Genetic research indicated that the heritability of autism reaches 70-80% [10]. Additionally, environmental factors, including maternal metabolic disorders, intrauterine infections, and pregnancy complications, are recognized as significant components of autism's pathogenesis [11]. 88 physicians (23.5%) linked the development of autism to adverse environmental factors, while 37 (9.9%) attributed it to improper upbringing. A group of 28 respondents (7.4%) noted a polyetiological framework, including in intrauterine infections, maternal health during pregnancy and delivery, advanced parental age, and medication use during pregnancy. It is important to note that, to date, the hypothesis regarding a direct

causal link between digital device usage and the development of autism lacks scientific evidence and requires further investigation.

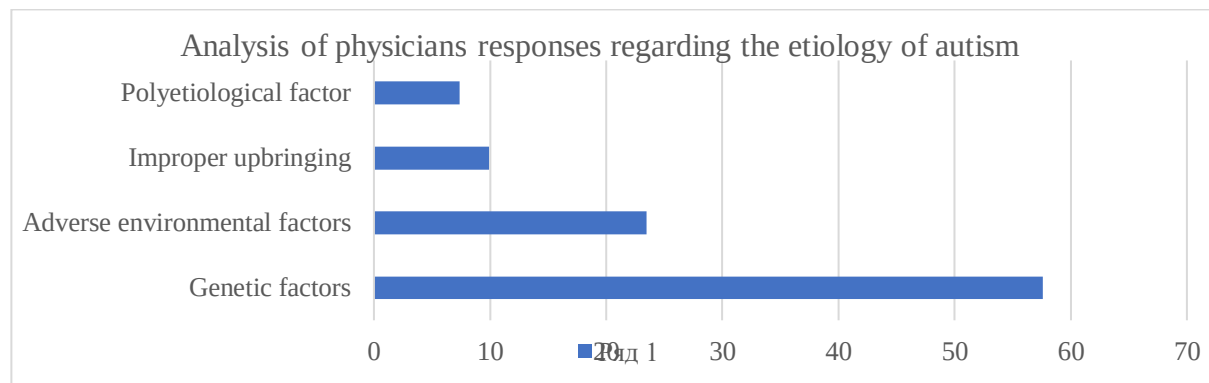


Figure 1- Analysis of physician perspectives on the rising number of children with autism

Regarding the controversial link between vaccination and autism, only 244 physicians (65.1%) provided a definitive negative response. Conversely, 3.7% of respondents answered affirmatively, 6.7% chose “likely yes”, and 24.5% were undecided. These figures indicate a statistically significant predominance of negative attitudes toward the vaccine-autism hypothesis (χ^2 , $p < 0.001$). However, within the block specifically addressing etiology, 6 respondents (1.6%) still explicitly listed vaccination as a cause. The most recent analysis of scientific data by the WHO Global Advisory Committee on Vaccine Safety concluded that no causal relationship exists between vaccines and autism [1]. The persistence of such misconceptions among respondents suggests insufficient awareness, potentially influenced by emotionally charged information from mass media and social networks, where parents often report a temporal association between the first symptoms of autism and vaccination. This belief may also stem from the fact that the initial symptoms of autism typically emerge at 18 to 24 months of age, which coincides with the routine childhood immunization schedule.

An analysis of physician awareness regarding screening protocols that only 157 respondents (41.9%) were aware that autism screening is officially implemented in Kazakhstan. In contrast, 122 physicians (32.5%) believed that no such screening exists, and 91 (24.3%) assumed it was still in the development stage. This lack of awareness among Primary Health Care (PHC) providers concerning existing screening tools in Kazakhstan points to significant gaps in postgraduate medical education and the integration of clinical guidelines into clinical practice. Given that PHC physician play a pivotal role in early detection, insufficient knowledge of screening protocols constitutes a major risk factor for delayed diagnosis and the subsequent sub-optimal effectiveness of intervention services.

Discussion. In accordance with the Clinician Protocol for the Diagnosis and Treatment Pervasive Developmental Disorders [12] in Kazakhstan, exclusively child psychiatrists establish the formal diagnosis of “autism”. However, a plurality of respondents (170 physicians, 45.3%) erroneously believed that child psychiatrists, pediatric neurologists, and pediatricians could render the diagnosis alike. Furthermore, 41 physicians (10.9%) stated that several psychiatrists in an inpatient psychiatric setting establish the diagnosis collectively. These findings suggest an inadequate understanding of the regulatory framework and clinical protocols. Specifically, there appears to be a conceptual conflation between diagnostic assessment (which may be conducted by neurologists or clinical physiologists) and formal diagnostic verification (which remains the sole prerogative of a child psychiatrist). The frequent use of the term “multidisciplinary approach” also seems to foster a misconception that the diagnosis is made collegially, whereas, in practice, a single specialist formalizes it. Such misconceptions increase the risks of delayed referral to the appropriate specialist and the provision of inaccurate information to parents, further contributing to late-stage diagnosis and reduced efficacy of care.

The subsequent block of question evaluated the awareness of PHC physicians regarding the age of autism diagnosis. 147 respondents (39.2%) indicated that the diagnosis is established after the age of 3, while 114 (30.4%) believed it is made before age 3, and 89 (23.7%) after age 1. Responses regarding the necessity of hospitalization for a definitive diagnosis were highly heterogeneous. While 150 physicians (40%) considered hospitalization unnecessary, 68 (18.2%) deemed it required, and 101 (26.9%) believed the diagnosis must be made collectively by several doctors in an inpatient setting. International evidence suggests that autism should be diagnosed in outpatient settings and within the child's familiar environment to ensure a more accurate evaluation of social interaction and behavioral patterns. Hospitalization is generally reserved for cases requiring complex differential diagnosis or when the child exhibits severe behavioral disturbances [13]. According to current international classification systems, autism can be verified at any age, provided the symptoms meet the diagnostic criteria. There are no age-related restrictions or regulatory barriers to early-age diagnosis. Numerous studies demonstrate that earlier verification (before age 3) and timely intervention lead to significantly better outcomes. Our findings, however, highlight the persistent issue of delayed diagnosis. This with global trends were the average age of diagnosis in many countries remains between 3 and 5 years, despite the emergence of initial symptoms at a much earlier stage [14].

In the section regarding early manifestations of autism, physicians 98 (26.1%) identified "lack of response to name/addressing," 63 (16.8%) noted "lack of eye contact," and 57 (15.2%) highlighted "speech development delay." Other identified signs included "playing alone" (15 physicians, 4%) and "motor stereotypies" (29 physicians, 7.7%).

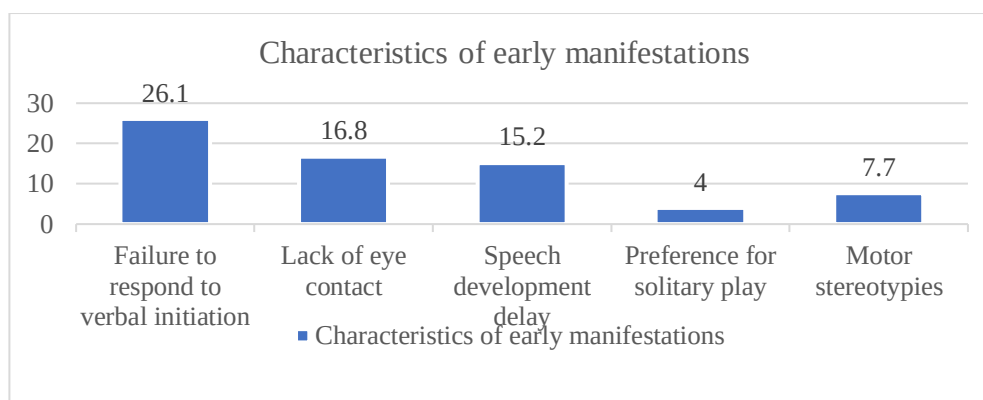


Figure 2 - Characteristics of early manifestations

These data suggest that the majority of surveyed physicians possess foundational knowledge of early clinical red flags for autism. However, regarding referral pathways for suspected autism, a majority of respondents indicated they would refer a child to a pediatric neurologist (237 physicians, 63.2%), while fewer would refer to a psychiatrist (89 physicians, 23.7%) or a local Psychological-Medical-Pedagogical Consultation (PMPC) (41 physicians, 10.9%). A small fraction (2.2%) deemed additional instrumental diagnostic tests necessary. These results may indicate insufficient awareness of the standardized referral algorithms (routing) for children with suspected autism. Among the primary barriers to early detection, respondents frequently cited: late parental care-seeking (24.5%), inadequate awareness of early symptoms among both parents and specialists (15.2%), high physician workload (11.2%), parental denial or rejection of early symptoms (7.2%). Similar challenges are documented in international literature, where researchers identify insufficient training of primary care providers, limited consultation time, and low parental literacy regarding developmental milestones as key barriers to early diagnosis [15].

Regarding pharmacological treatment, 196 physicians (52.2%) correctly stated that "no medical cure exists," while 82 (21.9%) believed treatments are currently under development. 69 respondents (18.4%) reported a lack of information, and 28 (7.5%) believed a pharmacological cure for autism is

available. Overall, these findings reflect the current clinical understanding of autism therapy: there is currently no specific medication to treat the core symptoms of autism affecting communication and socialization. The gold standard of care remains behavioral, psychological, and pedagogical interventions. Nevertheless, symptomatic pharmacotherapy may be utilized to manage co-occurring conditions such as aggression, hyperactivity, severe irritability, or sleep disturbance. The proportion of respondents believing in a “medical cure” likely reflects a common conceptual conflation between treating the underlying condition and managing comorbid emotional and behavioral symptoms.

Regarding awareness of state programs and referral pathways, 79 physicians (47.7%) claimed to be sufficiently informed but were unable to specify them. Furthermore, 127 (33.9%) reported having no information at all, and 69 (18.4%) stated they were not informed. This suggests that a significant portion of PHC physicians possesses only a vague awareness of state initiatives without the practical knowledge required to guide parents through the healthcare system.

The analysis also revealed gaps in knowledge concerning available support services. Thus, 174 physicians (46.4%) gave a positive response, 32 physicians (8.5%) gave a negative response, 59 physicians (15.7%) reported having no information at all, and 110 respondents (29.4%) selected the option “yes, but not sure.” As of January 1, 2026, Kazakhstan operates 238 Psychological and Pedagogical Correction Cabinets (PPCC), 12 Autism Support Centers, and 14 Educational Rehabilitation Centers offering cost-free intervention services. Consequently, a substantial number of respondents lack comprehensive and accurate information about existing social and rehabilitative programs.

Finally, the level of specialized training among PHC providers warrants particular attention. 246 physicians (65.6%) reported having never received formal training on childhood autism. The high percentage of physicians identifying their own lack of knowledge as a barrier to early detection underscores the urgent need for continuing medical education (CME), the expansion of specialized curricula for primary care providers, and the optimization of autism screening. The interpretation of the survey results is presented in Table 1.

Table 1. *Interpretation of Survey Results*

<i>№</i>	<i>Survey Results</i>	<i>Interpretation of Results</i>
1	The majority of physicians note an increase in the number of children with autism in the Republic of Kazakhstan	High level of autism awareness and clinical suspicion among PHC physicians
2	Predominance of genetic theory regarding the etiology of autism	Alignment with current scientific concepts
3	Rejection of the link between vaccination and autism	Sufficient level of evidence-based medical knowledge
4	Ambiguous or inconsistent responses regarding screening protocols	Insufficient awareness of the early detection system
5	The majority of physicians have not completed continuing education courses on autism	Urgent need for expanded professional training programs
6	Insufficient awareness of referral pathways (clinical routing) for children with autism	Necessity to develop mechanisms for interagency cooperation

Funding source. This study was funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant no. B28712661- National System of Comprehensive Continuous Support for Students with Autism Spectrum Disorders).

Conclusion. The results of this survey among Primary Health Care (PHC) physicians indicate that the majority of respondents recognize an increasing trend in the prevalence of autism within the pediatric population and possess foundational knowledge regarding its early clinical manifestation. However, significant gaps were identified in physician awareness concerning diagnostic procedure, treatment modalities, referral pathways, and the specific implementation of autism screening

protocols in Kazakhstan. These gaps in professional knowledge may result in delayed diagnosis, the issuance of inaccurate clinical recommendation to parents and a postponement of early intervention services, ultimately compromising the overall efficacy of care. A substantial proportion of PHC physicians had trouble in identifying diagnostic algorithms and existing support programs. Consequently, these findings underscore the urgent necessity to enhance the professional qualifications and awareness of primary care providers. Targeted initiatives are required to improve early diagnostic proficiency and to streamline the delivery of specialized care for children with autism.

References

1. Order of the Minister of Health of the Republic of Kazakhstan. (2022, March 15). On approval of the standard for the organization of pediatric care in the Republic of Kazakhstan (No. KR DSM-25). <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200027134>
2. World Health Organization. (2023, March 29). Autism. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
3. World Health Organization. (1994). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines.
4. Tsang, L. P. M., How, C. H., Yeleswarapu, S. P., & Wong, C. M. (2019). Autism spectrum disorder: Early identification and management in primary care. *Singapore Medical Journal*, 60(7), 324–328. <https://doi.org/10.11622/smedj.2019070>
5. Order of the Minister of Health of the Republic of Kazakhstan. (2021, August 24). On approval of the rules for the provision of primary health care (No. KR DSM-90). <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2100024100>
6. Mukharyamova, L. M., Saveyeva, J. V., & Mendelevich, V. D. (2020). Informirovannost' rossiyskikh vrachey o rasstroystvakh autisticheskogo spektra (rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya) [Awareness of Russian physicians about autism spectrum disorders (results of a sociological study)]. *Nevrologicheskiy Vestnik [Neurological Bulletin]*, 52(2), 46–51. <https://doi.org/10.17816/nb26313>
7. Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., & Shaw, K. A. (2023). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
8. Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., ... & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1–23. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
9. Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Hultman, C., Larsson, H., & Reichenberg, A. (2017). The heritability of autism spectrum disorder. *JAMA*, 318(12), 1182–1184. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.12141>
10. Tick, B., Bolton, P., Happé, F., Rutter, M., & Colvert, E. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: A meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), 585–595. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12499>
11. Modabbernia, A., Velthorst, E., & Reichenberg, A. (2017). Environmental risk factors for autism: An evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Molecular Psychiatry*, 22(7), 969–979. <https://doi.org/10.1038/mp.2017.31>
12. Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan. (2021). Clinical protocol for the diagnosis and treatment of general disorders of psychological (mental) development (autism spectrum disorders) (Protocol No. 145). Joint Commission on the Quality of Medical Services.
13. Hyman, S. L., Levy, S. E., & Myers, S. M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1), e20193447. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>
14. Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R. L., ... & Wetherby, A. (2015). Early identification of autism spectrum disorder: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(Supplement 1), S10–S40. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667C>
15. Daniels, A. M., & Mandell, D. S. (2014). Explaining differences in age at autism diagnosis: A critical review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 581–597. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1912-7>

Айтжанова Райгүл Климқызы – медицина ғылымдарының кандидаты, жоғары біліктілік санатындағы дәрігер, балалар неврологы, балалар психиатры, Смағұл Қайшыбаев атындағы Неврология және нейрореабилитация институты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: aitzanovaraigul@gmail.com

Оразаева Гүлжан Серікқызы – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Педагогика және психология институтының директоры, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: orazaeva.g@qyzpu.edu.kz

Баимбетова Гаухар Абуқызы – Алматы қаласының бас педиатры, С.Ж. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медицина университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: gau.1972kharg@gmail.com

Сведения об авторах:

Айтжанова Райгүл Климовна – кандидат медицинских наук, врач высшей квалификационной категории, детский невролог, детский психиатр, Институт неврологии и нейрореабилитации имени Смагула Кайшибаева, г. Алматы, Казахстан. E-mail: aitzanovaraigul@gmail.com

Оразаева Гүлжан Сериковна – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, директор Института педагогики и психологии Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан. E-mail: orazaeva.g@qyzpu.edu.kz

Баимбетова Гаухар Абуовна – главный внештатный педиатр г. Алматы, Казахский национальный медицинский университет имени С.Д. Асфендиярова, г. Алматы, Казахстан. E-mail: gau.1972kharg@gmail.com

Information about the Authors:

Aitzhanova Raigul Klimovna – Candidate of Medical Sciences, Doctor of the Highest Qualification Category, Child Neurologist, Child Psychiatrist, Smagul Kaishibayev Institute of Neurology and Neurorehabilitation, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aitzanovaraigul@gmail.com

Orazayeva Gulzhan Serikovna – Corresponding Author, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: orazaeva.g@qyzpu.edu.kz

Baimbetova Gaukhar Abuovna – Chief Pediatrician of Almaty, Asfendiyarov Kazakh National Medical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gau.1972kharg@gmail.com