

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»
№ 3 (88), 2026**

Алматы, 2026

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№ 3 (88), 2026

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

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

Бас редактордың орынбасары
психол. ғыл. д., проф.
А.К. Сатова
Ғылыми редактор:
Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы
психология кафедрасының қауым, проф. м. а.,
психол. ғыл. к.

Б.Д. Жигитбекова

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

Н.А. Кудушева
Тех. хатшы:
Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы
психология кафедрасының оқытушысы, Әлеуметтік
ғылымдар магистрі
С.А. Сәлмеке

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

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

А.А. Касымжанова – психол. ғыл. к.,
Тұран университеті Психология жоғары мектебі
институтының ғылыми профессоры

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

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

Л.Ф. Крупельницкая – психол. ғыл. д., профессор,
Киев ұлттық университеті, Психодиагностика және
клиникалық психология кафедрасының меңгерушісі,
Украина

А.М. Грысь – психол. ғыл. д., профессор,
Украина УПА Г.С. Костюк атындағы Психология
институты, Әлеуметтік бейімделмеген кәметке
толмағандар психологиясы зертханасының
меңгерушісі, Украина.

И.И. Лушпаева – психол. ғыл. к.,
Қазан федералды университетінің оқу психологиясы
кафедрасының меңгерушісі, доцент, Ресей

О.В. Лукьянов – психол. ғыл. д., профессор,
Томск мемлекеттік университетінің тұлға
психологиясы кафедрасының меңгерушісі, Ресей

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

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2026

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

Басуға 24.09.2026 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 53,5 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

Barayeva G.S., Aubakirova Zh.K., Nikolayevich L. Psychological predictors of coping behavior: exploring defense mechanisms and coping strategies..... 9

Бапаева Г.С., Аубакирова Ж.Қ., Николаевич Л. Копинг-мінез-құлықтың психологиялық предикторлары: қорғаныс механизм-дері мен копинг-стратегияларды зерттеу

Бапаева Г.С., Аубакирова Ж.Қ., Николаевич Л. Психологические предикторы копинг-поведения: анализ защитных механизмов и копинг-стратегий

Азизова А.Ф., Баймолдина Л.О., Лашкова Е.И. Student Subjective Wellbeing Questionnaire сауалнамасының казак тіліндегі нұскасының факторлық құрылымы мен психометриялық қасиеттерін студенттер популяциясында бағалау..... 21

Азизова А.Ф., Баймолдина Л.О. Лашкова Е.И. Оценка факторной структуры и психометрических свойств казахской версии опросника субъективного благополучия студентов в студенческой популяции

Azizova A.F., Baimoldina L.O., Lashkova E.I. Evaluation of the factor structure and psychometric properties of the Kazakh-language version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire in a student population

Ахметов К.Р. От традиционной к цифровой эмпатии: обзор исследований феномена и его развития у студентов..... 37

Ахметов К. Р. Дәстүрлі эмпатиядан цифрлық эмпатияға дейін: құбылыс және оның студенттердегі дамуы туралы зерттеулерге шолу

Akhmetov K. R. From Traditional to Digital Empathy: A Review of Research on the Phenomenon and Its Development Among Students

Умирзакова Г.К., Ниетбаева Г.Б., Болтаева А.М., Тленчиева Н.С. Кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздері..... 49

Умирзакова Г.К., Ниетбаева Г.Б., Болтаева А.М., Тленчиева Н.С. Теоретико-методологические основы исследования психологических особенностей педагогов с признаками профессионального выгорания

G.K. Umirzakova, G.B. Nietbayeva, A.M. Boltaeva, N.S. Tlenchiyeva Theoretical and Methodological Foundations for the Study of the Psychological Characteristics of Teachers with Signs of Professional Burnout

Белгібаев Б.И., Кудушева Н.А., Ингайбекова Т.А., Бекжанова С.Ж. Роль стрессоустойчивости и толерантности к неопределенности в адаптации студентов к цифровой образовательной среде..... 64

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология»,
№ 3(88), 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

Кудушева Н.А.
Тех.секретарь:
Преподаватель кафедры общей и прикладной
психологии Казахского национального
университета имени Абая,
магистр социальных наук
С.А. Салмеке

Редакционная коллегия:
Перленбетов М.А. – Доктор психологии,
профессор университета «Q». Президент
Казахского психологического общества.

Касымжанова А.А. – к.психол.н.,
профессор-исследователь института Высшей
Школы психологии Университета Туран
Акажанова А.Т. – д.психол.н., ассоц.профессор,
КазНПУ им.Абая

Крупельницкая Л.Ф. – д.психол.н., профессор,
заведующий кафедрой психодиагностики и
клинической психологии
Киевского национального университета,
г. Киев, Украина;

Грысь А.М. – д.психол.н., профессор, заведующий
лабораторией психологии социально
деадаптированных 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 24.09.2026.
Формат 60х84 1/8. Объем 53,5 уч.-изд.л.
Заказ ???.

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

Казахского национального педагогического
университета имени Абая

Белгібаев Б.И., Кудушева Н.А., Ингайбекова Т.А.,
Бекжанова С.Ж. Оқушылардың сандық білім беру ортасына
бейімделуіндегі стресске төзімділік пен белгісіздікке
төзімділіктің рөлі

Belgibayev B.I., Kudusheva N.A., Ingaybekova T.A., Bekzhanova
S.Zh. The Role of Stress Resilience and Tolerance for Ambiguity in
Student Adaptation to the Digital Educational Environment

Демеуханова А.Т. Студенттердің интернетке тәуелділігіне
психо-эмоциялық күйдің әсері.....

Демеуханова А.Т. Влияние психоэмоционального состояния на
интернет-зависимость студентов.

Demeukhanova A.T. The Impact of Psycho-Emotional State on
Internet Addiction Among Students

Женискызы А., Кудайбергенова С.К., Хазратова Н.В.
Психологические механизмы копинг-поведения сотрудников
правоохранительных органов в условиях профессионального
стресса: систематический обзор.....

Жеңіскызы А, Құдайбергенова С.К, Хазратова Н.В. Құқық
қорғау органдары қызметкерлерінің кәсіби стресс кезіндегі
копинг-мінез-құлқы: жүйелі шолу

A.Zhengiskyzy, S. Kudaibergenova, N. Khazratova Coping
behaviors of law enforcement officers under professional stress: a
systematic review

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ПСИХОЛОГИЯСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Джармухамбетов М.А., Сатова А.К., Мухамедова Д.Г.
Момбиева Г.А. Социальный и эмоциональный интеллект в
структуре психологической готовности будущих психологов к
профессиональной деятельности.....

Джармухамбетов М.А., Сатова А.К., Мухамедова Д.Г.
Момбиева Г.А. Болашақ психологтардың кәсіби қызметке
психологиялық дайындығы құрылымындағы әлеуметтік және
эмоционалдық интеллект

Jarmukhambetov M.A., Satova A.K., Mukhamedova D.G.,
Mombieva G.A. Social and emotional intelligence in the structure of
the psychological readiness of future psychologists for professional
activity

Жакупова А.Ж., Орынғалиева Ш.О., Конысбаева А.Б.,
Юсупова И.Б. Мектеп жасына дейінгі балаларда экологиялық
эмпатияны қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктері.....

Жакупова А.Ж., Орынғалиева Ш.О., Конысбаева А.Б.,
Юсупова И.Б. Психологические особенности формирования
экологической эмпатии у детей дошкольного возраста
Zhakupova A.Zh., Oryngaliyeva Sh.O. Konysbayeva A.I.
Yussupova psychological features of developing ecological empathy
in preschool children

Kazakh National Pedagogical National
University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

Series «Psychology»
№ 3 (88), 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 24.09.2025. Format 60x84 1/8
Volume 53,5 teaching and publishing lists
Order ???.

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

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

Ерболатова Н.Р., Абишева Э.Д., Абишева Ж.А. Особенности
саморегуляции и адаптивные реакции на стресс у подростков в
гендерном аспекте..... 128

Ерболатова Н.Р., Абишева Е.Д., Абишева Ж.А. Гендерлік
аспектіде жасөспірімдердің стресске бейімделу реакциясы және
өзін-өзі реттеу ерекшеліктері

Yerbolatova N.R., Abisheva E.D., Abisheva Zh.A. Gender-related
aspects of self-regulation and adaptive stress responses in adolescents

Қуанәлі М.А., Сангилбаев О.С., Миркенова Г.К.,
Әубәкір Ж.О., Байкубесова Ж.Т. ЖОО-дағы педагогикалық
кикілжіндерді шешуде дәстүрлі мәдениеттің жанама тәсілдерін
қолданудың психологиялық ерекшеліктерін эмпирикалық
зерттеу..... 141

Қуанәлі М.А., Сангилбаев О.С., Миркенова Г.К.,
Аубакир Ж.О., Байкубесова Ж.Т. Эмпирическое исследование
психологических особенностей использования косвенных
подходов традиционной культуры при решении педагогических
конфликтов в вузе

Kuanali M., Sangilbaev O., Mirkenova G.K., Aubakir Zh.,
Baikubesova Zh. Empirical study of the psychological features of
the use of indirect approaches of traditional culture in resolving
pedagogical conflicts in universities.

Аметхан Ж., Усенова М.Э. Психологиялық қауіпсіздік және
эмпатия: «Зар заман» поэзиясын оқытуда ЖИ – медиациясының
рөлі..... 157

Аметхан Ж., Усенова М.Э. Психологическая безопасность и
эмпатия: роль медиации чи в преподавании поэзии «Зар заман
Ametkhan Zh.Ussenova M. Psychological safety and empathy: the
role of ai mediation in teaching poetry «Zar zaman»

Бейсенова Ж.Ж., Мурзабаева М.А., Жукова Т.В.,
Кашенева Р.А., Бисенова А.З., Утепбергенова З.Д. Жеткін-
шектік шақтағы девиантты мінез-құлық предикторлары..... 170

Бейсенова Ж.Ж., Мурзабаева М.А., Жукова Т.В.,
Кашенева Р.А., Бисенова А.З., Утепбергенова З.Д.
Предикторы девиантного поведения в подростковом возрасте.

Zh. Beissenova, M. Murzabaeva, T. Zhukova, R. Kasheneva, A.
Bissenova, Z. Utepbergenova Predictors of deviant behavior in
adolescence

Айдар М.Н., Бекмуратова Г.Т., Адильжанова К.С.,
Гелишли Ю., Каримгажы Г.Н. Жоғары сынып оқушылары-
ның сыни ойлауын дамытудағы рефлексияның психологиялық
рөлі..... 184

Айдар М.Н., Бекмуратова Г.Т., Адильжанова К.С.,
Гелишли Ю., Каримгажы Г.Н. Психологическая роль
рефлексии в развитии критического мышления старшекласс-
ников

Aidar M.N., Bekmuratova G.T., Adilzhanova K.S., Gelišli Y.,
Karimgazhy G.N. The psychological role of reflection in developing
critical thinking of senior students

- Оразова Ж.У., Рыстыгулова А.Т., Амантаева Б.И., Ергарина Ж.М.** Болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлауда эмпатияны қалыптастырудың негіздері..... 195
- Оразова Ж.У., Рыстыгулова А.Т., Амантаева Б.И., Ергарина Ж.М.** Основы формирования эмпатии в профессиональной подготовке будущих специальных педагогов
.Orazova Zh., Rystygulova A., Amantayeva B., Yergarina Zh. Fundamentals of the formation of empathy in the professional training of future special education teachers
- Sakhiyeva F.A., Utebayeva A.T., Medetbekova N.N., Zheldibaeva A.M., Sadykova A.A.** Developing soft skills of future educational psychologists through integrative psychotechnologies..... 210
- Сахиева Ф.А., Утебаева А.А., Медетбекова Н.Н., Желдибаева А.М., Садыкова А.Ә.** Болашақ педагог-психологтардың soft skills дағдыларын интегративті психотехнологиялар арқылы дамыту.
Сахиева Ф.А., Утебаева А.А., Медетбекова Н.Н., Желдибаева А.М., Садыкова А.Ә. Развитие soft skills будущих педагогов-психологов интегративными психотехнологиями
- Абдреимова К.А., Абдрахманова Р.Б. Сарбасова Г.Ж., Абильмажинова О.С., Жубакова С. С., Калимолдаева А.К.** Автономность и стрессоустойчивость студентов педагогического вуза..... 219
- Абдреимова К.А., Абдрахманова Р.Б. Сарбасова Г.Ж., Абильмажинова О.С., Жубакова С. С., Калимолдаева А.К.** Педагогикалық жоғары оқу орны студенттерінің тұлғалық дербестігі мен стресске төзімділігі
Abdreimova K.A., Abdrakhmanova R.B., Sarbasova G.Zh., Abilmazhinova O.S., Zhubakova S.S., Kalimoldayeva A.K. Personal autonomy and stress resistance of pedagogical university students
- Жигитбекова Б.Д., Нұргүл Али** Инклюзивті білім беру жағдайында ағылшын тілі сабағын ұйымдастырудың психологиялық ерекшеліктері..... 232
- Жигитбекова Б.Д., Али Н.** Психологические особенности организации урока английского языка в условиях инклюзивного образования
B.D. Zhigitbekova , Ali N.Zh. Psychological Features of Organizing English Language Lessons in Inclusive Education Settings
- Баюканская С., Хасанова И, Мусагалиева Г., Ерниязова С., Тлепбергенова С.** Влияние стиля общения учителя на эмоциональное состояние учеников..... 245
- Баюканская С., Хасанова И, Мусагалиева Г., Ерниязова С., Тлепбергенова С.** Оқушылардың эмоционалдық күйіне мұғалімдердің коммуникациялық стилдерінің әсері.
Bayukanskaya S., Khassanova I., Musagalieva G., Yerniyazova S., Tlepbergenova G. Influence of teacher communication style on students' emotional state..

Катшибекова Ж.Б., Малых С.Б., Аманова И.К., Сабирова Ж.Н., Тусубекова А.К. Студенттердің оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастыруда зейін қасиеттерін зерттеу..... 258

Катшибекова Ж.Б., Малых С.Б., Аманова И.К., Сабирова Ж.Н., Тусубекова А.К. Исследование роли качеств внимания обучающихся в эффективной организации учебной деятельности.

Katshibekova Zh.B., Malykh S.B., Amanova I.K., Sabirova, Tussubekova A.K. The study of the role of attention qualities Zh.N. of students in the effective organization of educational activities

Kabylbekova Z.B., Karakpayeva S.K., Koishiev K.E., Zhandabayeva I.S. Artificial intelligence in developing reflection in future educational psychologists..... 272

Кабылбекова З.Б., Каракпаева С.К., Койшиев К.Е., Жандабаева И.С., Султанова Р.А. Искусственный интеллект в развитии рефлексии будущих педагогов-психологов

Кабылбекова З.Б., Каракпаева С.К., Койшиев К.Е., Жандабаева И.С., Султанова Р.А. Болашақ педагог-психологтардың рефлексиясын дамытудағы жасанды интеллект

КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Стельмах С.А., Тхоржевская Я.Я., Мацкевич И.К. Методологические ориентиры для организации нейропсихологических вмешательств для детей с РАС..... 285

Стельмах С.А., Тхоржевская Я.Я., Мацкевич И.К. АСБ бар балаларға арналған нейропсихологиялық іс-шараларды ұйымдастыру бойынша әдістемелік бағдарлар.

Stelmakh S.A., Tkhorzhevskaya Ya.Ya., Matskevich I.K. Methodological guidelines for organizing neuropsychological interventions for children with ASD

Дуйсенбаева Н.Д., Кеннет Син Куэн-фунг., Аплашова А.Ж., Байбекова М.М. Денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеу: қазіргі жағдайы мен даму бағыттары 302

Дуйсенбаева Н.Д., Кеннет Син Куэн-фунг., Аплашова А.Ж., Байбекова М.М. Психологическое сопровождение сотрудников организаций здравоохранения: современное состояние и направления развития

Duisenbayeva N.D., Kenneth SIN Kuen Fung, Aplashova A.Zh., Baibekova M.M. Psychological Support for Healthcare Organization Employees: Current State and Development Directions

Orakova B.N., Madaliyeva Z.B. Professional self-efficacy of psychologist-consultants in dealing with crisis situations..... 317

Орақова Б.Н., Мадалиева З.Б. Психолог-кеңесшілердің кәсіби өзіндік тиімділігінің дағдарыстық жағдайлардағы ерекшеліктері
Орақова Б.Н., Мадалиева З.Б. Профессиональная самооэффективность психологов-консультантов в работе с кризисными ситуациями

- Акажанова А.Т., Сисенбай И.** Жас босанған аналардың психикалық күйін жақсартуда психологиялық қолдаудың маңыздылығы 326
- Акажанова А.Т., Сисенбай И.** Важность психологической поддержки в улучшении психического состояния женщин в послеродовом периоде
- Sisenbay I., Akazhanova A.T.** The importance of psychological support in improving the mental state of women in the postpartum period
- Жапаров Э.Ж., Тапалова О.Б., Климчук В.** Адаптация личности как компонент психологического благополучия личности обучающихся старшего школьного возраста..... 335
- Жапаров Е.Ж., Тапалова О.Б., Климчук В.** Тұлғаның бейімделуі жоғары сынып оқушыларының психологиялық әлауқатының құрамдас бөлігі ретінде
- Zhaparov E.Zh., Tapalova O.B., Klimchuk V.** Personal adaptation as a component of psychological well-being in older school-age students.
- Бейсембай К.Ж., Хананян А.А.** Жүкті әйелдердің ана болу мотивациясының психологиялық рөлі 345
- Бейсембай К.Ж., Хананян А.А.** Психологическая роль мотивации к материнству у беременных женщин
- Beisembay K.Zh., Khananyan A.A.** Psychological role of motivation for motherhood in pregnant women
- Prmantayeva G., Kulakhmet M.** The use of cognitive-behavioral therapy in preventing suicidal behavior among adolescents..... 354
- Прмантаева Г.У., Кулахмет М.** Когнитивно-поведенческая терапия в профилактике суицидального поведения подростков
- Прмантаева Г.У., Кулахмет М.** Жасөспірімдердегі суицидтік мінез-құлықтың алдын алудағы когнитивті мінез-құлықтық терапия
- Салкынбаева А.М., Серикбаева Н.Б., Абишева Ш.Ш., Беленко О.Г., Ералина А.К.** SCL_EN (балалардың соматикалық шағымдарын бағалау тізімі) әдістемесін қазақтілді іріктемеде мәдени-лингвистикалық бейімдеу және психометриялық валидизациялау..... 362
- Салкынбаева А.М., Серикбаева Н.Б., Абишева Ш.Ш., Беленко О.Г., Ералина А.К.** Культурно-лингвистическая адаптация и психометрическая валидизация методики scl_en (список оценки соматических жалоб у детей) на казахоязычной выборке
- Salkynbayeva A., Serikbayeva N., Abisheva Sh. Belenko O., Yeralina A.** Cultural-linguistic adaptation and psychometric validation of the scl_en (somatic complaints list for children) in a kazakh-speaking sample
- Тильмагамбетова Р.Е., Уталиева Ж.Т., Саутенкова М.Ю. Курбанова А.Н.** Аутодеструктивті тенденциялары жоғары спортшының психологиялық портреті: спорттық психологтарға арналған эмпирикалық модель және практикалық ұсыныстар..... 376

Тильмагамбетова Р.Е., Уталиева Ж.Т., Саутенкова М.Ю. Курбанова А.Н. Психологический портрет спортсмена с высоким уровнем аутодеструктивных тенденций: эмпирическая модель и практические рекомендации для спортивных психологов...

Tilmagambetova R.E., Utaliyeva Zh.T., Sautenkova M.Y., Kurbanova A.N. Psychological portrait of an athlete with a high level of autodestructive tendencies: an empirical model and practical recommendations for sports psychologists

ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Успанов Ж.Т., Нургалиева У.С., Успанова А.Ж. Психологическая готовность сотрудников оперативных подразделений: структурно-функциональная модель профессиональной деятельности.....

385

Успанов Ж.Т., Нургалиева У.С., Успанова А.Ж. Операциялық бөлімшелер қызметкерлерінің психологиялық дайындығы: кәсіби қызметтің құрылымдық және функционалдық моделі

Uspanov Zh.T., Nurgalieva U.S., Uspanova A.Zh. Psychological Readiness of Operational Unit Personnel: A Structural-Functional Model of Professional Activity

Nagmanov N.Zh., Komekbayeva L.K. Reflective practices in the prevention of radicalization among inmates in penitentiary institutions.....

396

Нағманов Н.Ж., Көмекбаева Л.К. Түзеу мекемелеріндегі сотталғандар арасында радикалданудың алдын алудағы рефлексивті тәжірибелер

Нагманов Н.Ж., Көмекбаева Л.К. Рефлексивные практики в профилактике радикализации среди заключенных в исправительных учреждениях

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 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.001>

Barayeva G.S.^{1*}  Aubakirova Zh.K.¹ 

¹L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
E-mail: barayeva_g@mail.ru

Gender differences in adolescents' thinking styles and career orientation

Abstract

This article examines gender-specific characteristics of thinking styles and career orientation among adolescents. Adolescence represents a critical developmental period marked by intensive cognitive and personal growth, during which future career interests and aptitudes begin to crystallize. The study analyzed various thinking styles (object-action, verbal-logical, visual-imagery, creative, and symbolic) alongside career orientation tendencies (investigative, aesthetic, organizational, among others). Results indicate that girls demonstrate higher propensity toward verbal-logical, visual-imagery, and creative thinking, showing greater interest in people-oriented professions. Boys exhibit preference for abstract thinking, research activities, and organizational-planning domains. The relationship between thinking styles and career preferences underscores the importance of considering adolescents' cognitive characteristics in career guidance. Findings highlight the necessity of supporting students' individual abilities and interests. The analysis draws upon scientific literature and empirical evidence.

Keywords: adolescents, thinking types, vocational interest, gender differences, profession

Бапаева Г.С. ^{1*}, Аубакирова Ж.К. ¹

¹Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
E-mail: barayeva_g@mail.ru

Жасөспірімдердің ойлау стильдері мен кәсіби бағдарындағы гендерлік айырмашылықтар

Аңдатпа

Бұл мақалада жасөспірімдердің ойлау стильдері мен кәсіби бағдарындағы гендерлік ерекшеліктері қарастырылған. Жасөспірімдік кезең – когнитивтік және тұлғалық дамудың қарқынды жүретін маңызды сатысы, осы кезеңде болашақ кәсіби қызығушылықтар мен бейімділіктер қалыптаса бастайды. Зерттеуде әртүрлі ойлау стильдері (заттық-әрекеттік, сөздік-логикалық, бейнелік, шығармашылық және символдық) мен кәсіби бағдар түрлері (зерттеушілік, эстетикалық, ұйымдастырушылық және т.б.) талданды. Нәтижелер қыздардың сөздік-логикалық, бейнелік және шығармашылық ойлау стильдеріне бейімділігінің жоғары екенін, сондай-ақ олардың адамдармен байланысты мамандықтарға көбірек қызығушылық танытатынын көрсетті. Ұлдар абстрактілі ойлауға, зерттеу қызметіне және ұйымдастырушылық-жоспарлау салаларына бейімділік танытады. Ойлау стильдері мен кәсіби бейімділік арасындағы байланыс кәсіптік бағдар беруде жасөспірімдердің когнитивтік ерекшеліктерін ескерудің маңыздылығын көрсетеді. Зерттеу нәтижелері оқушылардың жеке қабілеттері мен қызығушылықтарын қолдаудың қажеттілігін айқындайды. Талдау ғылыми әдебиет пен эмпирикалық деректерге негізделген.

Түйін сөздер: жасөспірімдер, ойлау типтері, кәсіби бейімділік, гендерлік ерекшеліктер, мамандық.

Бапаева Г.С.^{1*}, Аубакирова Ж.К.¹

¹Евразийский Национальный Университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
E-mail: baपाeva_g@mail.ru

Гендерные различия в стилях мышления и профессиональной ориентации подростков

Аннотация

В статье рассматриваются гендерные особенности стилей мышления и профессиональной ориентации подростков. Подростковый возраст представляет собой критический период развития, характеризующийся интенсивным когнитивным и личностным ростом, в течение которого формируются будущие профессиональные интересы и склонности. В исследовании проанализированы различные стили мышления (предметно-действенный, словесно-логический, образный, творческий и символический), а также типы профессиональной направленности (исследовательская, эстетическая, организаторская и др.). Результаты показывают, что девочки демонстрируют более высокую склонность к словесно-логическому, образному и творческому мышлению, проявляя больший интерес к профессиям, связанным с работой с людьми. Мальчики проявляют предпочтение к абстрактному мышлению, исследовательской деятельности и организационно-плановым областям. Взаимосвязь между стилями мышления и профессиональными предпочтениями подчеркивает важность учета когнитивных особенностей подростков в профориентационной работе. Результаты исследования указывают на необходимость поддержки индивидуальных способностей и интересов учащихся. Анализ основан на научной литературе и эмпирических данных.

Ключевые слова: подростки, типы мышления, профессиональная склонность, гендерные особенности, профессия.

Introduction. Gender differences in adolescents' thinking styles and career orientation represent a critical area in contemporary developmental psychology. While biological, social, and cultural factors interact to shape cognitive processes and vocational preferences, systematic investigation of their interrelationship remains limited, particularly in Central Asian contexts. Understanding gender-specific cognitive patterns is essential for developing effective career guidance programs that account for individual differences rather than relying on stereotypical assumptions. This study addresses the gap by examining how thinking styles correlate with career orientation among Kazakhstani adolescents, providing empirical evidence for educational practice.

The practical relevance of this research is underscored by Kazakhstan's strategic emphasis on youth professional development and evidence-based career guidance (President of the Republic of Kazakhstan, 2025). On March 14, 2025, at the IV meeting of the National Assembly held in Burabay, the head of state Kassym-Jomart Tokayev emphasized that all opportunities should be created to expand the opportunities of young people, strengthen professional orientation, and train in-demand working specialists.

Adolescence represents a critical period for professional self-determination, characterized by intensive cognitive restructuring and identity formation. During this developmental stage, interests crystallize, values solidify, and career trajectories begin to take shape, making it an optimal window for career guidance interventions. Developmental psychology establishes adolescence as the optimal period for career guidance. Havighurst's developmental task theory identifies vocational preparation as a central adolescent challenge, emphasizing the integration of interests, abilities, and social expectations in career decision-making (Havighurst, 1972). Klimov's work-attitude typology provides a practical framework for structuring career guidance programs based on individual predispositions (Klimov, 1990). Contemporary research confirms these foundations: Gati and Saka demonstrate that career decision difficulties stem from internal uncertainty and role ambiguity (Gati & Saka, 2001), while

Hirschi's findings link professional self-determination to enhanced life satisfaction and future confidence (Hirschi, 2009). These studies collectively emphasize the need for developmentally appropriate, psychologically informed career guidance. These data prove that career guidance programs for adolescents should be not only informative, but also supplemented with psychological components that support personal development.

Also, the way adolescents think plays an important role in determining their professional orientation and shapes their predispositions to choose a future professional field.

Bruner's cognitive theory conceptualizes thinking as individualized information processing, identifying four distinct modes: enactive (action-based), iconic (image-based), symbolic (mathematical-logical), and representational (verbal-linguistic) (Bruner, 1966, pp. 112–115). Each mode reflects different cognitive strengths, with implications for learning and vocational aptitude. Rezapkina's adaptation of thinking style assessment for career guidance contexts operationalizes these constructs into five measurable dimensions: object-action, abstract-symbolic, verbal-logical, visual-imagery, and creative thinking (Bruner, 1966). This framework enables empirical investigation of cognitive style-career orientation relationships, forming the methodological foundation of the present study.

According to Bruner, *enactive thinking* is characteristic of practically oriented individuals. Information is transformed through physical actions, while maintaining spatial and temporal connections, and this transformation is subject to physical limitations. *Symbolic thinking*, on the other hand, is typical of individuals with strong mathematical abilities, where information is transformed through algebraic rules and symbolic operations. *Representational (sign-based) thinking* is associated with individuals inclined toward the humanities, involving information processing through logical reasoning and the use of sign systems based on grammatical rules. Finally, *iconic thinking* is typical of those with artistic abilities, where information is transformed through images without being constrained by physical limitations.

The Russian psychologist G.V. Rezapkina, who made a significant contribution to the study of thinking types in the field of career guidance, in his work “Methodology of determining the type of thinking in the modification of G. V. Rezapkina”, modified the methodology for determining thinking types and proposed its use in the process of career guidance. According to G. V. Rezapkina, the type of thinking is an individual way of processing information, and the dominant type of thinking of each person has a significant impact on his professional choice (Rezapkina, 2010, p. 42). Knowing his thinking type, a person can predict his success in certain types of professional activity (Rezapkina, 2010).

Holland's RIASEC model posits that career satisfaction depends on person-environment congruence, where individual personality types (Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional) align with corresponding work environments (Holland, 1997). This theory suggests that cognitive styles should systematically relate to vocational preferences, as both reflect underlying personality structures. Holland's framework provides theoretical grounding for examining thinking style-career orientation relationships.

Bem's gender schema theory explains how socialization processes create gender-differentiated cognitive and behavioral patterns (Bem, 1983). During adolescence, gender role expectations intensify, potentially channeling boys and girls toward stereotypically congruent career paths regardless of individual aptitudes. Girls may gravitate toward communal, people-oriented professions (education, healthcare), while boys favor agentic, technical domains (engineering, IT). However, these patterns reflect socialization rather than innate differences, highlighting the importance of examining actual cognitive profiles independent of gender stereotypes.

Research gap and hypotheses. While thinking styles and career orientation have been studied separately, their interrelationship through a gender lens remains underexplored in Central Asian contexts. This study addresses three hypotheses:

H1: Female adolescents will demonstrate significantly higher verbal-logical, visual-imagery, and creative thinking scores.

H2: Male adolescents will show significantly higher abstract-symbolic thinking and research-oriented career propensity.

H3: Thinking styles will correlate with corresponding career orientations, with gender moderating these relationships.

Scientific novelty. This study provides first systematic evidence on thinking style-career orientation relationships among Kazakhstani adolescents, using validated instruments to inform gender-sensitive career guidance development."

Key principles. This study integrates three complementary frameworks:

(1) Bruner's cognitive style theory explaining individual information processing differences (Bruner, 1966);

(2) Holland's vocational personality theory linking cognitive patterns to career environments (Holland, 1997); and

(3) Bem's gender schema theory accounting for socialization influences on vocational development (Bem, 1983).

Together, these perspectives enable comprehensive analysis of how thinking styles and career orientations interact across gender during the critical developmental period of adolescence.

The study of the process of professional self-determination of high school students based on psychological and cognitive characteristics is one of the important directions of the modern educational system. Adolescence is a crucial period of personal and social development, during which students' future life plans, professional inclinations and abilities are formed (Choudhury et al., 2006; Laski, 2015). From this point of view, the study of the connection of their thinking types with gender differences allows for scientific justification of professional guidance (Havighurst, 1972; Klimov, 1990).

The cognitive style of adolescents is one of the important factors determining their professional interests and aptitudes. For example, the types of thinking (material-action, abstract-symbolic, verbal-logical, visual-figurative and creative) characterize the way a person perceives, processes and uses information. These features allow us to predict the potential for success in various professions and areas of activity. For example, adolescents who are prone to abstract-symbolic thinking are more likely to be engaged in technical and natural sciences, while those who are prone to verbal-logical and creative thinking can achieve high results in humanitarian and creative professions (Bruner, 1966, pp. 118–120; Rezapkina, 2010, pp. 45–47).

In the current changing cultural and social structure of society, career guidance should be based on individual aptitudes and abilities, rather than relying on preconceived ideas about gender differences. Research in this area increases the relevance of studying the professional aptitudes of adolescents in a comprehensive, scientifically proven way. In the system of personnel training in accordance with the needs of society, students' self-determination in a professional sense is the basis for the formation of high-quality labor resources.

By diagnosing career aptitude, it is possible to determine the student's readiness to choose a future profession, his internal motivational structure, and the direction of personal development. In modern society, the effectiveness of career guidance and the ability to make informed choices play an important role in determining the future life path of adolescents. A comprehensive study of the impact of thinking types and gender differences on career aptitudes allows us to improve the career guidance system in accordance with the abilities and interests of adolescents, taking into account their individual characteristics. In addition, when current socio-cultural conditions are changing the requirements for gender roles, the study of this issue is of particular importance not only from a theoretical perspective, but also from a practical perspective. A conscious and gender-sensitive approach to the professional future of adolescents is an important prerequisite for their personal development and social adaptation.

Materials and methods. The aim of the study was to examine gender differences in adolescents' thinking styles and career orientation characteristics, and to determine their statistically validated nature.

A comprehensive methodological approach was applied to identify the impact of gender differences on adolescents' thinking styles and career orientation. To achieve this aim, the following methods were used:

L.A. Yovayshi's Method for Identifying Career Orientation (modified by G.V. Rezapkina) (Rezapkina, 2010, pp. 92–94);

Thinking Style Methodology (Rezapkina's modified method for identifying types of thinking).

The sample consisted of 99 adolescents (47 boys, 52 girls) aged 15–17 years from grades 9–11 at Secondary School No. 111 in Astana (March–April 2025). The school represents a typical urban educational institution with mixed socioeconomic backgrounds, ensuring sample representativeness for the capital city population. The gender distribution was balanced (47.5% male, 52.5% female), with mean age 16.2 years ($SD = 0.83$). All participants provided informed consent, with parental consent obtained for minors.

Two standardized instruments were selected based on their established validity for adolescent populations and alignment with the study's theoretical framework. The Thinking Style Methodology by Rezapkina measures five dimensions: object-action thinking (practical problem-solving through concrete actions), abstract-symbolic thinking (mathematical-logical reasoning), verbal-logical thinking (linguistic-based reasoning), visual-imagery thinking (spatial and pictorial processing), and creative thinking (divergent thinking and novel solution generation). Each scale contains 10 items with binary response format, yielding scores from 0 to 10 per dimension. The instrument demonstrates acceptable internal consistency (Cronbach's α ranging 0.71–0.82 across subscales) and has been validated for Russian-speaking adolescent samples. The Career Orientation Questionnaire by Yovayshi, modified by Rezapkina, assesses six vocational propensity domains: working with people (social interaction preference), research activities (scientific-analytical interests), practical activities (hands-on technical work), aesthetic activities (artistic-creative pursuits), extreme activities (risk-taking and adventurous professions), and planning-economic activities (organizational-managerial interests). The questionnaire comprises 24 items with forced-choice format, generating scores across the six domains. Psychometric properties indicate satisfactory reliability ($\alpha = 0.68$ –0.79) and construct validity confirmed through factor analysis.

Data collection occurred during regular school hours in classroom settings under standardized conditions. Participants completed both instruments in a single 45-minute session, with instruments administered in counterbalanced order to control for fatigue effects. Instructions emphasized honest responding without time pressure, and researchers were available to clarify questions. All data were collected anonymously using numerical codes, with demographic information recorded separately to ensure confidentiality. The response rate was 100% among participating students, with no missing data due to the structured administration procedure.

Statistical analysis employed non-parametric methods due to ordinal measurement scales and the need to compare independent groups without assuming normal distribution. The Mann-Whitney U test was selected as appropriate for comparing two independent samples on continuous variables, providing robust results for small-to-medium sample sizes. This test evaluates whether two samples come from populations with the same distribution by comparing rank sums rather than mean values, making it suitable for the current data structure. SPSS 26.0 software was used for all analyses, with significance threshold set at $p < .05$ (two-tailed). Effect sizes can be reported using rank-biserial correlation (r) to quantify the magnitude of observed differences. For each comparison, mean ranks and sum of ranks are reported alongside U-statistics, Z-scores, and exact p-values to provide comprehensive information about group differences. The choice of non-parametric statistics acknowledges the exploratory nature of the study and prioritizes distributional robustness over parametric power assumptions.

Results and discussion. During our research work, the "Thinking Type" methodology in G.Rezapkina's modification was used to study the gender differences in the thinking types of adolescents. For this purpose, calculations were performed using the Mann-Whitney U test, a statistical criterion used to evaluate the difference between two independent samples based on the level of a quantitatively measured characteristic.

Table 1. Ranked indicators of adolescents' thinking types

Thinking Styles	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Object-Action Thinking	Boys	47	39.52	1857.50
	Girls	52	59.47	3092.50
	Total	99		
Abstract-Symbolic Thinking	Boys	47	54.41	2557.50
	Girls	52	46.01	2392.50
	Total	99		
Verbal-Logical Thinking	Boys	47	44.10	2072.50
	Girls	52	55.34	2877.50
	Total	99		
Visual-Imagery Thinking	Boys	47	44.45	2089.00
	Girls	52	55.02	2861.00
	Total	99		
Creativity	Boys	47	43.91	2064.00
	Girls	52	55.50	2886.00
	Total	99		

*Note: Compiled by the authors.

The ranked indicators of adolescents' thinking types are presented in Table 1. Analysis of thinking style rankings revealed distinct gender patterns across all five measured dimensions. For object-action thinking, girls demonstrated substantially higher mean rank (59.47) compared to boys (39.52), with the sum of ranks being 3092.50 versus 1857.50 respectively. This large difference in ranking indicates that girls show greater propensity for concrete, action-based problem-solving approaches. In contrast, boys exhibited higher mean rank in abstract-symbolic thinking (54.41 vs. 46.01, sum of ranks 2557.50 vs. 2392.50), suggesting stronger orientation toward mathematical-logical reasoning and symbolic manipulation. Girls showed consistent advantages across the remaining three thinking dimensions: verbal-logical thinking (mean rank 55.34 vs. 44.10), visual-imagery thinking (55.02 vs. 44.45), and creativity (55.50 vs. 43.91). These ranking patterns suggest gender-differentiated cognitive preferences, with girls favoring concrete, verbal, visual, and creative modalities, while boys lean toward abstract symbolic processing. However, the critical question remains whether these observed ranking differences represent statistically reliable effects or merely reflect sampling variation.

Table 2. Statistical criteria for adolescent thinking types

	Object-Action Thinking	Abstract-Symbolic Thinking	Verbal-Logical Thinking	Visual-Imagery Thinking	Creativity
Mann-Whitney U	729.500	1014.500	944.500	961.000	936.000
Wilcoxon W	1857.500	2392.500	2072.500	2089.000	2064.000
Z-value	-3.592	-1.472	-1.983	-1.917	-2.053
Asymptotic Significance (2-tailed)	< .001	.141	.047	.055	.040
a. Grouping Variable: Gender					

*Note: Compiled by the authors.

Table 2 presents the statistical criteria for adolescent thinking types, providing formal hypothesis tests for the observed ranking differences. Mann-Whitney U test results confirmed statistically significant gender differences in three of the five thinking styles, while two showed non-significant patterns. Object-action thinking demonstrated the strongest and most reliable difference ($U = 729.500$, Wilcoxon $W = 1857.500$, $Z = -3.592$, $p < .001$), indicating girls' substantially higher practical thinking

orientation. With a p -value of $< .001$ ($p < .001$), this finding represents a robust effect unlikely to be due to chance. This result indicates that girls genuinely demonstrate clear advantage in hands-on, concrete problem-solving approaches, preferring to work through problems via physical manipulation and practical experimentation rather than purely abstract reasoning. Verbal-logical thinking differences were also statistically significant ($U = 944.500$, Wilcoxon $W = 2072.500$, $Z = -1.983$, $p = .047$), with girls showing superior linguistic-based reasoning abilities. Although the p -value is closer to the .05 threshold, the effect remains statistically reliable, confirming that girls in this sample demonstrate better ability to process information through verbal means, construct logical arguments using language, and engage in reasoning that relies on linguistic structures. Creativity differences similarly reached significance ($U = 936.000$, Wilcoxon $W = 2064.000$, $Z = -2.053$, $p = .040$), confirming girls' higher divergent thinking capacity and novel solution generation. This finding suggests that girls are more inclined to generate original ideas, think flexibly across multiple solution pathways, and produce creative responses to open-ended problems.

Two thinking styles failed to show significant gender differences, though for different reasons requiring distinct interpretations. Abstract-symbolic thinking showed no significant difference ($U = 1014.500$, Wilcoxon $W = 2392.500$, $Z = -1.472$, $p = .141$), indicating that despite boys' higher mean rank, the difference is not statistically reliable. This finding challenges common stereotypes about male superiority in mathematical and logical reasoning, suggesting that abstract thinking abilities are comparably distributed across genders in this adolescent sample. The p -value of .141 is well above the significance threshold, providing no evidence for gender differences in this cognitive domain. Visual-imagery thinking presented a more ambiguous pattern ($U = 961.000$, Wilcoxon $W = 2089.000$, $Z = -1.917$, $p = .055$), with the p -value falling just above the conventional .05 threshold. This near-significant result suggests a potential trend toward female advantage in spatial-pictorial processing, but the evidence is insufficient to draw firm conclusions. The proximity to significance ($p = .055$ vs. $p = .05$) could reflect either a genuine small effect requiring larger samples to detect reliably, or simply sampling variability in the absence of true population differences.

These findings align with cognitive development research showing gender-differentiated patterns in information processing styles, though with important nuances often overlooked in stereotypical accounts. Girls' superiority in object-action thinking ($p < .001$) reflects their tendency to engage practical, experiential learning strategies and concrete task execution. This pattern is consistent with educational observations documenting female students' preference for structured, hands-on activities where learning occurs through doing rather than abstract theorizing. However, this should not be interpreted as indicating that girls cannot engage in abstract thought, but rather that they show particular strength in grounding cognition in concrete experience. The significant advantage in verbal-logical thinking ($p = .047$) aligns with extensive literature documenting female linguistic strengths across multiple indicators, including verbal fluency, reading comprehension, vocabulary development, and language-based reasoning tasks. Meta-analytic research consistently finds small-to-moderate female advantages in verbal abilities emerging in childhood and persisting through adolescence, supporting the current finding. Girls' higher creativity scores ($p = .040$) support research linking aspects of feminine gender role socialization—particularly emotional expressiveness, sensitivity to aesthetics, and imaginative play encouragement—to qualities fostering creative output. However, it is important to note that creativity is multidimensional, and different forms of creative thinking may show different gender patterns.

The absence of significant differences in abstract-symbolic thinking contradicts common stereotypes about male mathematical superiority and represents one of the study's most important findings. While boys' mean rank was slightly higher (54.41 vs. 46.01), this difference was not statistically reliable ($p = .141$), providing no evidence for gender differences in mathematical-logical reasoning abilities within this sample. This finding aligns with contemporary research challenging traditional assumptions about gendered mathematics ability. Large-scale international assessments such as PISA have shown that gender gaps in mathematics performance vary substantially across countries

and have narrowed considerably over time, suggesting that observed differences reflect educational and cultural factors rather than inherent cognitive differences. The current results support this perspective, highlighting the importance of empirical verification over gender stereotypes in educational contexts. Teachers and career counselors should not assume that boys have natural advantages in fields requiring abstract reasoning, as such assumptions can become self-fulfilling prophecies that discourage girls from pursuing mathematics-intensive careers. The near-significant trend in visual-imagery thinking ($p = .055$) requires cautious interpretation. The p -value falls just above the conventional significance threshold, creating interpretive ambiguity. This could indicate a genuine but small effect that the current sample size lacks adequate statistical power to detect reliably. Alternatively, it may simply reflect random sampling variation in the absence of true population differences. Research with larger samples would be needed to resolve this ambiguity definitively.

Table 3. Ranking indicators of types of professional aptitude of teenagers

Thinking Styles	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Propensity to work with people	Boys	47	46.84	2201.50
	Girls	52	52.86	2748.50
	Total	99		
Propensity for research (intellectual) activity	Boys	47	55.18	2593.50
	Girls	52	45.32	2356.50
	Total	99		
Propensity for experimental action	Boys	47	52.62	2473.00
	Girls	52	47.63	2477.00
	Total	99		
Propensity for aesthetic activity	Boys	47	46.28	2175.00
	Girls	52	53.37	2775.00
	Total	99		
Propensity for extreme activities	Boys	47	44.48	2090.50
	Girls	52	54.99	2859.50
	Total	99		
Propensity for planned economic activities	Boys	47	60.59	2847.50
	Girls	52	40.43	2102.50
	Total	99		

*Note: Compiled by the authors.

In the next stage of our research, the L. Yovaishi "Professional Propensity" questionnaire, modified by G. Rezapkina, was used to examine gender differences in adolescents' career orientations. The same statistical approach—Mann-Whitney U test for comparing independent groups—was applied to assess whether boys and girls differ in their vocational interests across six professional domains. Table 3 presents the ranking indicators of the types of professional aptitude of teenagers. Career orientation rankings revealed gender-specific patterns in vocational preferences, though these patterns proved less pronounced than the thinking style differences. Girls demonstrated higher mean ranks for three career domains: working with people (52.86 vs. 46.84, sum of ranks 2748.50 vs. 2201.50), aesthetic activities (53.37 vs. 46.28, sum of ranks 2775.00 vs. 2175.00), and extreme activities (54.99 vs. 44.48, sum of ranks 2859.50 vs. 2090.50). These rankings suggest that girls express greater interest in social, creative, and adventurous professional domains. The higher preference for working with people aligns with traditional expectations about female communal orientation, while the aesthetic activities preference corresponds with documented female interest in artistic and creative fields. The extreme activities pattern, however, contradicts conventional gender stereotypes that associate risk-taking and adventure-seeking with masculinity, suggesting that contemporary adolescent girls may be more open to physically demanding or dangerous careers than traditional gender roles would predict.

Boys showed higher mean ranks for three different career domains: research activities (55.18 vs. 45.32, sum of ranks 2593.50 vs. 2356.50), practical activities (52.62 vs. 47.63, sum of ranks 2473.00 vs. 2477.00), and planning-economic activities (60.59 vs. 40.43, sum of ranks 2847.50 vs. 2102.50). The research activities preference indicates male inclination toward scientific-analytical work and intellectual problem-solving. The practical activities advantage suggests interest in applied-technical fields involving hands-on work with tools, machinery, or physical systems. The most pronounced ranking difference appeared in planning-economic activities, where boys' mean rank substantially exceeded girls', reflecting much stronger orientation toward organizational-managerial careers, strategic planning, financial management, and business leadership. The magnitude of this difference (mean ranks 60.59 vs. 40.43) far exceeds any other career domain difference, suggesting that gender socialization may have particularly strong effects on business-oriented vocational interests.

Table 4. Statistical criteria for types of professional aptitudes of adolescents

	Propensity to work with people	Propensity for research (intellectual) activity	Propensity for experimental action	Propensity for aesthetic activity	Propensity for extreme activities	Propensity for planned economic activities
Mann-Whitney U	1073.500	978.500	1099.000	1047.000	962.500	724.500
Wilcoxon W	2201.500	2356.500	2477.000	2175.000	2090.500	2102.500
Z-value	-1.057	-1.761	-.883	-1.249	-1.846	-3.551
Asymptotic Significance (2-tailed)	.290	.078	.377	.212	.065	< .001
a. Grouping Variable: Gender						

*Note: Compiled by the authors.

However, as emphasized in the thinking styles analysis, ranking differences alone do not establish statistical significance. Table 4 presents the statistical criteria for types of professional aptitudes of adolescents, providing formal hypothesis tests to determine which observed differences represent reliable effects versus sampling variability. The results revealed a striking pattern: only one of the six career domains showed statistically significant gender differences, while the remaining five failed to reach conventional significance thresholds despite some showing substantial ranking differences. Planning-economic activities demonstrated highly significant gender differences ($U = 724.500$, Wilcoxon $W = 2102.500$, $Z = -3.551$, $p < .001$), with boys showing substantially stronger propensity for organizational, managerial, and financial careers. This robust finding, with p-value of $< .001$ ($p < .001$), indicates a meaningful and reliable gender gap in business-oriented vocational interests. The effect is among the strongest observed in the entire study, comparable to the object-action thinking difference. This pattern likely reflects gender role socialization that emphasizes male leadership, economic competence, and business acumen while channeling girls toward other professional domains. In Kazakhstani society, as in many cultures, business leadership and financial management remain male-dominated fields, and adolescents' career aspirations likely mirror these existing patterns.

Research activities approached but did not reach statistical significance ($U = 978.500$, Wilcoxon $W = 2356.500$, $Z = -1.761$, $p = .078$), suggesting a trend toward male preference for scientific-analytical work. The p-value of .078 falls between the .05 and .10 thresholds, creating interpretive complexity. By strict conventional standards ($\alpha = .05$), this result is non-significant, providing insufficient evidence to conclude that gender differences exist in research orientation. However, the relatively low p-value suggests this finding warrants attention and further investigation. With a larger sample size, this effect

might reach statistical significance, or conversely, the trend might disappear as sampling error is reduced. The most appropriate interpretation is that the current data provide suggestive but inconclusive evidence for male preference in research activities, and definitive conclusions require replication with larger samples.

All other career orientations showed non-significant differences, indicating no reliable evidence for gender gaps in these vocational domains. Working with people showed no significant difference ($U = 1073.500$, Wilcoxon $W = 2201.500$, $Z = -1.057$, $p = .290$), despite girls' higher mean rank. This finding contradicts stereotypes emphasizing female communal orientation and interpersonal interest, suggesting that both genders express comparable desire for socially-oriented careers. Practical activities similarly showed no significant difference ($U = 1099.000$, Wilcoxon $W = 2477.000$, $Z = -0.883$, $p = .377$), indicating comparable interest in hands-on technical work across genders. Aesthetic activities showed no significant difference ($U = 1047.000$, Wilcoxon $W = 2175.000$, $Z = -1.249$, $p = .212$), challenging assumptions about female artistic inclinations. Most surprisingly, extreme activities showed no significant difference ($U = 962.500$, Wilcoxon $W = 2090.500$, $Z = -1.846$, $p = .065$), despite girls' numerically higher mean rank. The p -value of .065 falls just above the .05 threshold, similar to the visual-imagery thinking pattern, creating similar interpretive ambiguity. The near-significant result could indicate a genuine small female advantage in risk-taking career interests that requires larger samples to detect reliably, or it might simply reflect sampling variability. The finding that girls showed numerically higher interest in extreme activities contradicts traditional masculine stereotypes and may reflect generational shifts in gender role attitudes among contemporary adolescents.

The non-significant results require careful interpretation to avoid both Type I errors (concluding differences exist when they do not) and Type II errors (failing to detect real differences due to insufficient statistical power). Statistical non-significance does not prove that gender differences are absent; it merely indicates insufficient evidence to conclude that differences exist. Several factors could explain non-significant results. First, true population differences may be absent or negligible in these domains, with career interests being genuinely gender-neutral. Second, small-to-moderate differences may exist but the current sample size ($n = 99$) lacks adequate statistical power to detect them reliably. Power analysis suggests that samples of 150-200 participants would be needed to reliably detect small effects with conventional power levels (.80). Third, measurement limitations may obscure true differences; if the career orientation questionnaire has limited reliability or validity, it may fail to capture genuine vocational interest patterns. Fourth, the specific sample characteristics—urban adolescents from a single school in Astana—may not be representative of broader populations where gender differences might be more pronounced.

The relationship between thinking styles and career orientations reveals theoretically meaningful patterns that support the study's conceptual framework linking cognitive styles to vocational preferences. Girls' advantages in verbal-logical thinking ($p = .047$) and creativity ($p = .040$) correspond logically with their numerical tendencies toward people-oriented and aesthetic careers, suggesting cognitive-vocational alignment. Verbal skills facilitate effective communication, persuasion, and relationship-building essential for social service professions, while creative thinking supports success in artistic and design fields. Boys' stronger planning-economic orientation ($p < .001$) aligns conceptually with their comparable abstract-symbolic thinking abilities ($p = .141$), as managerial-financial careers require strategic planning, logical analysis, and systematic decision-making. However, the study's correlational design prevents causal conclusions—it remains fundamentally unclear whether thinking styles shape career interests or whether career exploration and exposure develop corresponding cognitive patterns. Longitudinal research would be necessary to disentangle these directional relationships.

Several findings challenge traditional gender stereotypes and have important implications for career guidance practice. Most importantly, the absence of male superiority in abstract-symbolic thinking ($p = .141$) contradicts widespread assumptions about mathematical aptitude differences. This finding suggests that girls possess equal capacity for mathematical-logical reasoning and should be actively

encouraged to pursue STEM careers requiring these skills. Career counselors and educators should avoid gender-based assumptions about mathematical ability and instead focus on individual assessment and interest development. Similarly, comparable interest levels in working with people ($p = .290$), aesthetic activities ($p = .212$), and practical activities ($p = .377$) suggest that vocational preferences are more gender-neutral than cultural stereotypes indicate. Career guidance programs should present all professional options as viable for both genders, challenging restrictive gender role expectations that may limit adolescents' exploration of their full potential.

The only robust and reliable gender difference—boys' substantially higher planning-economic orientation ($p < .001$)—may reflect socialization factors and structural inequalities rather than inherent cognitive or motivational differences. Leadership roles, business careers, and financial management positions remain male-dominated in Kazakhstan and globally, and adolescents' career aspirations likely mirror these existing patterns. Boys may receive more encouragement, role modeling, and concrete exposure to business and management careers through family connections, media representation, and educational tracking. Girls, conversely, may face subtle or explicit discouragement from business-oriented careers through stereotypes questioning female leadership capability or concerns about work-family balance. These results underscore that observed gender differences in vocational interests cannot be interpreted as reflecting natural or inevitable patterns but must be understood as products of complex socialization processes that can and should be challenged through intentional educational interventions.

Conclusion. Several methodological limitations warrant consideration when interpreting these findings. First, the sample was drawn from a single urban school in Astana, limiting generalizability to rural populations or other regions of Kazakhstan where educational opportunities and gender socialization patterns may differ. Second, the cross-sectional design precludes causal inferences about the directionality of thinking style-career orientation relationships. Longitudinal research is needed to establish whether thinking styles precede and shape career interests or whether exposure to certain activities develops corresponding cognitive patterns. Third, the reliance on self-report instruments introduces potential bias from social desirability and limited self-awareness among adolescent participants. Future studies should incorporate performance-based cognitive assessments and behavioral observations to triangulate findings. Fourth, the study did not control for potentially confounding variables such as academic achievement, parental occupation, socioeconomic status, and prior career exploration experiences, all of which may influence both thinking styles and career orientations. Fifth, the binary gender classification does not account for non-binary identities or the distinction between biological sex and gender identity, limiting the theoretical precision of gender-related interpretations. Finally, the statistical approach focused on univariate comparisons without examining multivariate relationships or interaction effects, preventing analysis of how thinking styles and career orientations jointly relate to gender or how multiple thinking styles combine to predict specific career propensities.

The evidence from the study indicates that there are notable gender differences in adolescents' thinking styles and professional inclinations. Girls demonstrated higher results in object-activity thinking, verbal-logical thinking, visual-figurative thinking, and creativity. In contrast, boys showed a stronger tendency toward abstract-symbolic thinking and a greater propensity for research activities.

Moreover, statistical analysis confirmed the significance of gender differences in object-activity thinking, verbal-logical thinking, and creativity. Although differences were observed in visual-figurative and abstract-symbolic thinking, their statistical significance was not fully established.

In terms of professional inclinations, girls achieved higher scores in domains related to working with people, aesthetic activities, and extreme activities. Conversely, boys displayed stronger results in planning-economic and research (intellectual) activities. Overall, the findings demonstrate that gender differences exert an influence on cognitive styles and professional orientation patterns.

These distinctions should be carefully considered in the fields of career guidance, education, and professional development. Furthermore, future research should aim to investigate the underlying causes of gender differences more deeply, as well as to examine the influence of cultural and social factors on the formation of these tendencies.

References

- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 8(4), 598–616. <https://doi.org/10.1086/493998>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Choudhury, S., Blakemore, S.-J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 165–174. <https://doi.org/10.1093/scan/nsl024>
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 331–340. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). David McKay.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.009>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Klimov, E. A. (1990). *Kak vybirat' professiyu: Kniga dlya uchashchikhsya starshikh klassov sredney shkoly* [How to choose a profession: A book for senior school students] (2nd ed., rev. and expanded). Prosveshchenie.
- Laski, L. (2015). Realising the health and wellbeing of adolescents. *BMJ*, 351, Article h4119. <https://doi.org/10.1136/bmj.h4119>
- President of the Republic of Kazakhstan. (2025, March 14). Glava gosudarstva Kasym-Zhomart Tokayev prinyal uchastie v chetvertom zasedanii Natsional'nogo kurultaya [The Head of State Kassym-Jomart Tokayev took part in the fourth meeting of the National Kurultai]. <https://akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-kasym-zhomart-tokayev-prinyal-uchastie-v-chetvertom-zasedanie-nacionalnogo-kurultaya-142157>
- Rezapkina, G. V. (2010). Metodika opredeleniya tipa myshleniya v modifikatsii [Methodology for determining the type of thinking in modification]. IP RAO.

Информация об авторах:

Бапаева Гүлдана Салинджанқызы – автор для корреспонденции, докторант второго года обучения Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилёва. E-mail: bapaeva_g@mail.ru

Аубакирова Жанат Канашовна – кандидат психологических наук, исполняющая обязанности профессора Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилёва.

Авторлар туралы мәлімет:

Бапаева Гүлдана Салинджанқызы – хат-хабарларға жауапты автор, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің екінші курс докторанты. E-mail: bapaeva_g@mail.ru

Әубәкірова Жанат Қанаиқызы – психология ғылымдарының кандидаты, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің профессорының міндетін атқарушы.

Information about the authors:

Guldana Salinzhanqyzy Bapayeva – Corresponding Author, Second-Year Doctoral Student at L. N. Gumilyov Eurasian National University. E-mail: bapaeva_g@mail.ru

Zhanat Kanashovna Aubakirova – Candidate of Psychological Sciences, Acting Professor at L. N. Gumilyov Eurasian National University.

А.Ф. Азизова^{1*} , Л.О. Баймолдина¹ , Е.И. Лашикова² 

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

² «Be Alive» клиникалық психология және психотерапия орталығы (Алматы қ., Қазақстан)

E-mail: azizova-aziza95@mail.ru

Student Subjective Wellbeing Questionnaire сауалнамасының қазақ тіліндегі нұсқасының факторлық құрылымы мен психометриялық қасиеттерін студенттер популяциясында бағалау

Аңдатпа

Бұл мақала білім беру ортасындағы студенттердің субъективті әл-ауқатын зерттеуге арналған *Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (SSWQ) әдістемесінің, Т.Л. Renshaw және әріптестері әзірлеген қазақ тіліндегі нұсқасын аудару, мәдени және тілдік бейімдеу, сондай-ақ оның психометриялық қасиеттерін тексеруге арналған. Зерттеуге Қазақстанның жоғары оқу орындарында білім алатын 16–25 жас аралығындағы 807 студент қатысты. Зерттеу әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің Жергілікті этика комитетінің мақұлдауымен жүргізілді. Зерттеуге қатысу ерікті түрде жүзеге асырылды және барлық қатысушылардың анонимділігі қамтамасыз етілді. Зерттеудің негізгі мақсаты сауалнаманың қазақ тіліндегі нұсқасын аудару, мәдени және тілдік бейімдеу, сондай-ақ оның факторлық құрылымын, сенімділігі мен конструктивтілік валидтілігін бағалау болды. Деректерді статистикалық өңдеу Jamovi бағдарламасының көмегімен жүргізілді. Зерттеу барысында Кронбахтың α және Макдональдтың ω сенімділік коэффициенттері есептелді, эксплораторлық және конфирматорлық факторлық талдаулар орындалды, екінші деңгейлі иерархиялық модель тексерілді, сондай-ақ конвергенттік және дискриминанттық валидтілік бағаланды. Алынған нәтижелер субшкалалардың жоғары ішкі бірізділігін, сауалнаманың түпнұсқасындағы төрт факторлық құрылымның сақталғанын, студенттердің субъективті әл-ауқатының интегралды көрсеткішін қолдану мүмкіндігін және конструктивтілік валидтіліктің жоғары деңгейін растады. Сауалнаманың қазақ тіліндегі нұсқасы жоғары психометриялық қасиеттерге ие және ғылыми зерттеулерде, студенттерді психологиялық сүйемелдеу үдерісінде, сондай-ақ олардың психологиялық әл-ауқатын сақтау мен нығайтуға бағытталған бағдарламалардың тиімділігін бағалауда қолдануға жарамды.

Түйін сөздер: студенттердің субъективті әл-ауқаты, студенттердің субъективті әл-ауқатын бағалау сауалнамасы, психометриялық бейімдеу, факторлық талдау, сенімділік, валидтілік.

A.F. Azizova¹, L.O. Baimoldina¹, E.I. Lashkova²

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

² Be Alive Center for Clinical Psychology and Psychotherapy (Almaty, Kazakhstan)

E-mail: azizova-aziza95@mail.ru

Factor Structure and Psychometric Properties of the Kazakh Version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire in a Student Population

Abstract

This study presents the translation, cross-cultural adaptation, and psychometric evaluation of the Kazakh version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ) developed by T. L. Renshaw and colleagues to assess students' subjective well-being in the educational context. The study included 807 university students from Kazakhstan aged 16 to 25 years. The research protocol was

approved by the Local Ethics Committee of Al-Farabi Kazakh National University, and participation was voluntary and anonymous. The aim of the study was to translate, culturally adapt, and evaluate the factor structure, reliability, and construct validity of the Kazakh version of the SSWQ. Statistical analyses were conducted using Jamovi software. Psychometric evaluation included the calculation of Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients, exploratory and confirmatory factor analyses, testing of a second-order hierarchical model, and assessment of convergent and discriminant validity using Spearman's rank correlation coefficients. The findings demonstrated high internal consistency of the subscales, replicated the original four-factor structure of the questionnaire, confirmed the applicability of the second-order model and the use of an overall subjective well-being score, and provided evidence of good construct validity. The Kazakh version of the SSWQ demonstrated satisfactory psychometric properties and can be recommended for research, psychological support of university students, and evaluation of interventions aimed at promoting students' psychological well-being.

Keywords: student subjective well-being, Student Subjective Wellbeing Questionnaire, psychometric adaptation, factor analysis, reliability, validity, psychological well-being.

А.Ф. Азизова^{1*}, Л.О. Баймолдина¹, Е.И. Лаикова²

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

² Центр клинической психологии и психотерапии «Be Alive» (г. Алматы, Казахстан)

E-mail: azizova-aziza95@mail.ru

Факторная структура и психометрические свойства казахской версии опросника Student Subjective Wellbeing Questionnaire в студенческой популяции

Аннотация

Данная статья посвящена переводу, культурно-языковой адаптации и психометрической оценке казахской версии опросника *Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (SSWQ), разработанного Т. L. Renshaw и соавторами, предназначенного для оценки субъективного благополучия студентов в образовательной среде. В исследовании приняли участие 807 студентов высших учебных заведений Казахстана в возрасте от 16 до 25 лет. Исследование было одобрено Локальным этическим комитетом Казахского национального университета имени аль-Фараби, участие респондентов являлось добровольным и анонимным. Цель исследования заключалась в переводе, культурной адаптации и оценке факторной структуры, надежности и конструктивной валидности казахской версии опросника SSWQ. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы Jamovi. Для оценки психометрических свойств были рассчитаны коэффициенты α Кронбаха и ω Макдональда, выполнены эксплораторный и конфирматорный факторный анализы, проверена иерархическая модель второго порядка, а также проведена оценка конвергентной и дискриминантной валидности с использованием коэффициентов ранговой корреляции Спирмена. Полученные результаты подтвердили высокую внутреннюю согласованность субшкал, воспроизводимость оригинальной четырехфакторной структуры, возможность использования интегрального показателя субъективного благополучия и хорошие показатели конструктивной валидности. Казахская версия SSWQ обладает удовлетворительными психометрическими характеристиками и может использоваться в научных исследованиях, психологическом сопровождении студентов и оценке эффективности программ, направленных на сохранение и укрепление их психологического благополучия.

Ключевые слова: субъективное благополучие студентов, Student Subjective Wellbeing Questionnaire, психометрическая адаптация, факторный анализ, надежность, валидность, психологическое благополучие.

Кіріспе. Кіріспе. Соңғы онжылдықтарда әл-ауқат мәселесіне арналған зерттеулер психология ғылымының дербес ғылыми бағыты ретінде қалыптасты. Бұл бағыттың дамуының маңызды үрдістерінің бірі – позитивті психологияны қалыптасып келе жатқан бірнеше ғылым саласының тоғысындағы ғылымның теориялық негізі ретінде қарастыру. Аталған ғылымның зерттеу нысаны – кешенді теориялық және әдіснамалық тәсілдерді талап ететін көпөлшемді феномен ретіндегі адамның әл-ауқаты болып табылады (Байжуманова & Сахиева, 2024).

Әл-ауқат мәселесіне арналған зерттеулердің дамуы қазақстандық ғалымдардың еңбектерінде де көрініс тапты. Соңғы жылдары отандық зерттеушілер психологиялық әл-ауқаттың әртүрлі қырларын қарастыратын бірқатар ғылыми еңбектер жариялады. Психологиялық және мінез-құлықтық денсаулықтың теориялық мәселелеріне арналған зерттеулермен қатар, жастар мен студенттердің әл-ауқатын олардың резильенттілігімен, академиялық және тұлғалық ресурстарымен, кәсіби қалыптасуымен және білім беру ортасының ерекшеліктерімен өзара байланыста қарастыратын зерттеулер де қарқынды дамуда (Жуманғалиева et al., 2025; Конысбай et al., 2025; Ордагулова & Сарсенбаева, 2024; Оспанбаева et al., 2024; Суюндыкова & Тапалова, 2024).

Сонымен қатар зерттеу нысаны ретінде қамтылатын әлеуметтік топтардың аясы кеңейіп келеді. Атап айтқанда, «Күміс университет» жобасы аясында білім алатын егде жастағы азаматтардың психологиялық әл-ауқатын зерттеуге арналған жұмыстар жүргізілуде (Оспанбаева et al., 2024). Қазақстандық зерттеушілердің еңбектері халықаралық ғылыми кеңістікте де кеңінен көрініс табуда. Бұл университет студенттерінің психикалық денсаулығы мен әл-ауқатына арналған әлемдік ғылыми жарияланымдарға жүргізілген библиометриялық талдау нәтижелерімен расталады (Hernández-Torrano et al., 2020).

Дәстүрлі түрде субъективті әл-ауқат көбінесе бақыт және өмірге қанағаттану сияқты жекелеген жалпыланған көрсеткіштер арқылы бағаланып келді. Алайда қазіргі зерттеулер адамның өмір сүруінің әртүрлі салаларын сипаттайтын көрсеткіштерді қамтитын көпөлшемді тәсілді қолданудың қажеттілігін көрсетеді (Ruggeri et al., 2020).

Қазіргі кезде қарқынды дамып келе жатқан ғылыми бағыттардың бірі – білім алушылардың субъективті әл-ауқатын зерттеу. Бұл мәселе әсіресе оқу кезеңінде ерекше маңызға ие, өйткені дәл осы уақытта кәсіби өзін-өзі анықтау, тұлғалық сәйкестіктің қалыптасуы және әлеуметтік дербестіктің кеңеюі сияқты жас ерекшелігіне тән негізгі даму міндеттері шешіледі (Егорова & Сердюк, 2025). Заманауи зерттеулерге жүргізілген талдау білім алушылардың субъективті әл-ауқаты эмоционалдық, тұлғалық және білім беру үдерісіне қатысты өзара байланысқан көптеген компоненттерден тұратын көпөлшемді конструкт екенін көрсетеді (Hossain et al., 2023). Осы бағыттағы ғылыми модельдердің ішінде Т. Л. Renshaw және әріптестерінің тұжырымдамасы ерекше орын алады.

Т. Л. Renshaw және әріптестерінің еңбектерінде субъективті әл-ауқат тұлғаның жалпы сипаттамасы ретінде ғана емес, белгілі бір білім беру ортасында адамның табысты қызмет етуіне қатысты субъективті бағасын сипаттайтын контекстік конструкт ретінде қарастырылады. Бұл тәсіл мектеп және жоғары білім беру жүйесінде де кеңінен дамыған (Renshaw, 2015, 2018, 2022). Кейінгі зерттеулер білім беру ортасына тән субъективті әл-ауқат көрсеткіштерінің жаһандық субъективті әл-ауқат көрсеткіштерімен салыстырғанда білім беру нәтижелерін болжауда жоғары болжамдық құндылыққа ие екенін көрсетті (Renshaw et al., 2024). Осыған байланысты білім беру ортасына бейімделген, білім алушылардың субъективті әл-ауқатын бағалауға арналған арнайы психодиагностикалық құралдарды әзірлеу мен қолдану қарқынды дамып келеді.

Соңғы жылдары жалпы әл-ауқатты бағалауға арналған әмбебап шкалаларды, сондай-ақ белгілі бір өмірлік және білім беру контекстіндегі әл-ауқатты бағалауға бағытталған мамандандырылған психодиагностикалық құралдарды әзірлеу мен бейімдеуге ерекше көңіл бөлінуде. Қазақстанда да психологиялық әл-ауқаттың әртүрлі компоненттерін диагностикалауға арналған әдістемелерді психометриялық бейімдеу және олардың сенімділігін бағалау бағытында зерттеулер жүргізілуде (Жуманғалиева et al., 2025). Алайда білім беру контекстіндегі әл-ауқатты

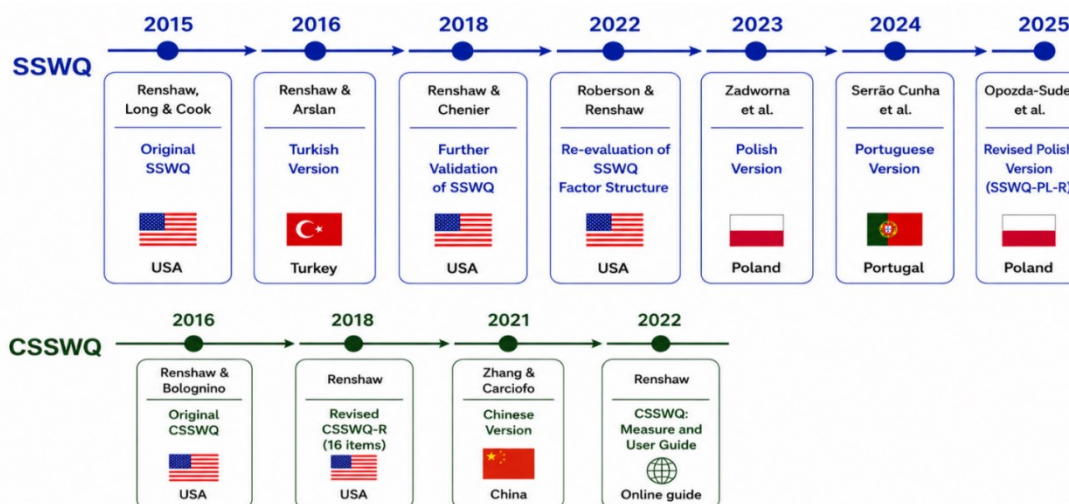
бағалауға арналған әдістемелердің психометриялық қасиеттерін зерттеу әзірге жеткілікті деңгейде дамымаған. Білім алушылардың субъективті әл-ауқатын сенімді әрі валидті бағалау оны ғылыми тұрғыдан зерттеудің, сондай-ақ психологиялық сүйемелдеу мен профилактикалық бағдарламаларды ғылыми негізде әзірлеудің негізгі алғышарттарының бірі болып табылады.

Зерттеу нысаны – білім беру ортасындағы студенттердің субъективті әл-ауқаты.

Зерттеу пәні – *Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (SSWQ) әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының факторлық құрылымы мен психометриялық қасиеттері.

Зерттеудің мақсаты – Қазақстандағы студенттер популяциясында *Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (SSWQ) әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасын аудару, мәдени және тілдік бейімдеу, сондай-ақ оның факторлық құрылымы мен психометриялық қасиеттерін бағалау.

Ғылыми әдебиеттерге шолу. Т. L. Renshaw және әріптестері білім беру ортасында білім алушылардың субъективті әл-ауқатын оқу кезеңдерінің ерекшеліктерін ескере отырып бағалауға арналған бірқатар сауалнамаларды әзірледі. Алғашында мектеп оқушыларына арналған *Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (SSWQ) әзірленсе, кейіннен колледждер мен жоғары оқу орындарының студенттеріне арналған *College Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (CSSWQ) жасалды. Кейінгі зерттеулерде екі әдістеменің де психометриялық қасиеттері жан-жақты зерттеліп, факторлық құрылымы қайта тексерілді, жаңартылған нұсқалары әзірленді және әртүрлі елдерде мәдени-лингвистикалық бейімдеу жұмыстары жүргізілді. SSWQ және CSSWQ әдістемелерінің даму кезеңдері 1-суретте көрсетілген.



Сурет 1 – SSWQ және CSSWQ сауалнамаларын әзірлеудің, валидтеудің және мәдениетаралық бейімдеудің негізгі кезеңдері (2015–2025 жж.)

Бұдан әрі SSWQ және CSSWQ әдістемелерінің әзірлену тарихы, олардың құрылымы, психометриялық сипаттамалары және әртүрлі елдерде жүргізілген бейімдеу зерттеулерінің нәтижелері қарастырылады.

Студенттердің субъективті әл-ауқатын бағалауға арналған *Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (SSWQ) әдістемесі Т. Л. Renshaw тарапынан мектеп оқушыларының білім беру ортасындағы субъективті әл-ауқатын бағалауға арналған қысқаша скринингтік құрал ретінде әзірленген (Renshaw et al., 2015). Бұл әдістеме психикалық денсаулықты бағалау құралдарымен және академиялық үлгерім көрсеткіштерімен қатар қолдануға арналған. SSWQ білім алушыларды қолдаудың көпдеңгейлі жүйесі (Multi-Tiered System of Supports, MTSS) аясында пайдалануға бейімделген және жекелеген білім алушыларға да, тұтас білім беру ұжымдарына да

психологиялық қолдау көрсету жұмыстарын жоспарлауға қажетті ақпарат алуға мүмкіндік береді (Renshaw, 2015).

Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ) әдістемесін әзірлеу барысында авторлар психометриялық сенімділігі жоғары әрі білім беру ортасында практикалық тұрғыдан қолдануға ыңғайлы ықшам құрал құруды мақсат етті. Әдістеме ғылыми әдебиеттерге жүргізілген шолу мен сауалнама тармақтарына сараптамалық бағалау нәтижелеріне сүйене отырып әзірленді. Соның негізінде әдістеменің төрт факторлы құрылымы қалыптастырылды. Соңғы нұсқаға төрт шкала енгізілді: оқуға деген қуаныш пен қызығушылық (Joy of Learning), оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік (Academic Efficacy), оқудың мағыналылығы (Educational Purpose) және оқу орнына тиесілік сезімі (School Connectedness). Аталған шкалалардың жиынтығы білім алушылардың субъективті әл-ауқатының интегралды көрсеткішін қалыптастырады (Renshaw, 2015; Renshaw & Chenier, 2018).

SSWQ әдістемесінің алғашқы психометриялық тексеруі АҚШ-тың орта мектептерінде білім алатын 1002 оқушының қатысуымен жүргізілді (Renshaw et al., 2015). Кейіннен автор әдістеменің факторлық құрылымы мен сенімділігін тәуелсіз іріктемеде қайта растады (Renshaw, 2015). Әдістемені одан әрі жетілдіру оның психометриялық қасиеттерін нақтылауға бағытталды. Атап айтқанда, Renshaw және Chenier (2018) сауалнаманың құрылымының негізінде жатқан екінші деңгейлі иерархиялық модельді растады. Кейінірек Roberson және Renshaw (2022) әдістеменің факторлық құрылымына қайта талдау жүргізіп, субъективті әл-ауқаттың жалпы факторының жоғары сенімділігін дәлелдеді және жеке айырмашылықтарды талдау мен практикалық шешімдер қабылдау барысында факторлық бағаларды қолдануды ұсынды.

Қазіргі уақытта ғылыми әдебиеттерде SSWQ әдістемесінің үш мәдени-лингвистикалық бейімделуі сипатталған: түрік (Renshaw & Arslan, 2016), поляк (Zadworna et al., 2023) және португал (Serrão et al., 2024) нұсқалары.

SSWQ әдістемесінің алғашқы мәдени-лингвистикалық бейімделуі Түркияда 9–12 сыныптарда білім алатын 548 жасөспірімнің (14–19 жас) қатысуымен жүргізілді. Зерттеу нәтижелері әдістеменің төрт факторлы құрылымының сенімділігін және оның мектептегі әл-ауқаттың басқа көрсеткіштерімен конвергенттік валидтілігін растады (Renshaw & Arslan, 2016). Кейінірек 374 түрік жасөспірімінің қатысуымен жүргізілген зерттеуде Arslan және Renshaw (2018) бірінші деңгейлі төрт факторлы модель мен төрт шкала субъективті әл-ауқаттың жалпы факторының индикаторлары ретінде қарастырылатын екінші деңгейлі иерархиялық модельді салыстырды. Екі модель де деректерге жақсы сәйкестігін, жоғары ішкі бірізділігін және жасөспірімдердің проблемалық мінез-құлқын түсіндірудегі жоғары болжамдық қабілетін көрсетті.

SSWQ әдістемесінің поляк тіліндегі бейімделуі орташа жасы 13,04 жасты (10–16 жас) құрайтын 5–8 сыныптардың 818 оқушысының қатысуымен жүзеге асырылды. Зерттеу нәтижелері бірінші деңгейлі төрт факторлы модельді және екінші деңгейлі иерархиялық модельді растады. Сонымен қатар әдістеменің жоғары ішкі бірізділігі, уақыт бойынша тұрақтылығы (test-retest сенімділігі), өмір сапасы көрсеткіштерімен конвергенттік валидтілігі және мазасыздық көрсеткіштерімен дивергенттік валидтілігі дәлелденді (Zadworna et al., 2023).

Әдістемені дамытудың келесі кезеңі поляк тіліндегі нұсканы қайта қарастырумен және оның тұжырымдамалық құрылымын кеңейтумен байланысты болды. Жаңартылған Student Subjective Well-Being Questionnaire – Polish Revised (SSWQ-PL-R) нұскасында авторлар бастапқы модельді «мұғалім–оқушы» өзара қарым-қатынасы мен құрдастар арасындағы қатынастарды сипаттайтын көрсеткіштермен толықтырды. 10–15 жас аралығындағы 1227 поляк оқушысының қатысуымен жүргізілген зерттеу кеңейтілген модельдің факторлық валидтілігінің, ішкі бірізділігінің және екінші деңгейлі фактормен конвергенттік валидтілігінің жоғары екенін растады (Opozda-Suder et al., 2025).

Португалияда SSWQ әдістемесінің мәдени-лингвистикалық бейімделуі елдің әртүрлі өңірлеріндегі он мектептің 7–9 сыныптарында білім алатын, негізінен 12–15 жас аралығындағы 942 оқушының қатысуымен жүргізілді. Бұған дейінгі бейімдеу зерттеулерінен айырмашылығы,

психометриялық тексеру барысында сауалнаманың құрылымына ішінара өзгерістер енгізілді: бір тармақ алынып тасталып, тағы бір тармақ басқа субшкаланың құрамына ауыстырылды. Соған қарамастан, бірінші деңгейдегі төрт факторды қамтитын екінші деңгейлі иерархиялық модель деректерге жоғары сәйкестік көрсетті, жоғары ішкі бірізділікке ие болды, жынысы мен сынып деңгейіне қатысты өлшеу инварианттылығы толық расталды, сондай-ақ конвергенттік және дивергенттік валидтілігі дәлелденді. Алынған нәтижелер білім беру ортасындағы білім алушылардың субъективті әл-ауқатын скринингтік бағалауда SSWQ әдістемесінің португал тіліндегі нұсқасын қолдануға болатынын көрсетті (Serrão et al., 2024).

SSWQ әдістемесінің түпнұсқасы жарияланғаннан бері оның факторлық құрылымы мен психометриялық қасиеттері әдістеме авторының өзімен қатар тәуелсіз зерттеу топтары тарапынан да бірнеше рет тексерілді. Соңғы жылдары әдістеменің мәдени-лингвистикалық бейімделуінің географиясы едәуір кеңейіп, Түркия, Польша және Португалия сияқты елдерді қамтыды.

Ұлттық бейімдеу барысында сауалнама құрылымына жекелеген өзгерістер енгізілгеніне қарамастан, жүргізілген зерттеулер оның психометриялық моделінің тұрақтылығын және әртүрлі мәдени әрі білім беру контекстерінде қолдануға жарамдылығын растады.

Мектеп оқушыларына арналған әдістемемен қатар Т. Л. Renshaw жоғары оқу орны студенттеріне арналған College Student Subjective Wellbeing Questionnaire (CSSWQ) әдістемесін де әзірледі. Бұл әдістеме Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ) сауалнамасының теориялық қағидаларына негізделгенімен, жоғары білім беру ортасының ерекшеліктеріне бейімделген.

Жоғары оқу орны студенттерінің субъективті әл-ауқатын бағалау сауалнамасы (College Student Subjective Wellbeing Questionnaire, CSSWQ) Т. Л. Renshaw және S. J. Bolognino тарапынан жоғары оқу орындары студенттерінің субъективті әл-ауқатын бағалауға арналған қысқаша көпөлшемді психодиагностикалық құрал ретінде әзірленді. Әдістеменің бастапқы нұсқасы төрт субшкалаға біріктірілген 15 тармақтан тұрды (Renshaw & Bolognino, 2016). Кейіннен Т. Л. Renshaw әдістеменің қайта қаралған 16 тармақтан тұратын нұсқасын ұсынды. Бұл нұсқа өзара байланысты төрт компонентті қамтиды: академиялық қанағаттану (Academic Satisfaction), оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік (Academic Efficacy), университет қауымдастығына тиесілік сезімі (University Connectedness / School Connectedness) және университетке деген алғыс сезімі (College Gratitude). Аталған шкалалар өмірге қанағаттану, өзіндік тиімділік, алғыс сезімі және әлеуметтік байланыстылықты бағалауға арналған қолданыстағы психодиагностикалық әдістемелерді жоғары білім беру ортасының ерекшеліктеріне бейімдеу негізінде әзірленді (Renshaw, 2018).

CSSWQ әдістемесінің қайта қаралған нұсқасына жүргізілген психометриялық зерттеу оның субъективті әл-ауқаттың әмбебап көрсеткіштерімен, соның ішінде Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) әдістемесімен жоғары конвергенттік валидтілікке ие екенін көрсетті. Сонымен қатар сауалнама нәтижелерінің студенттердің орташа академиялық үлгерім көрсеткішімен (Grade Point Average, GPA) өзара байланысы анықталды, бұл әдістеменің жоғары психометриялық қасиеттерін дәлелдейді (Renshaw, 2018).

2022 жылы Т. Л. Renshaw әдістемені қолдануға арналған College Student Subjective Wellbeing Questionnaire (CSSWQ): Measure and User Guide атты пайдаланушы нұсқаулығын жариялады. Бұл еңбекте әдістеменің құрылымы, нәтижелерді өңдеу тәртібі және оны ғылыми зерттеулер мен психологиялық практикада қолдануға арналған ұсыныстар жан-жақты сипатталған (Renshaw, 2022).

Қазіргі уақытта College Student Subjective Wellbeing Questionnaire (CSSWQ) әдістемесінің ең толық жарияланған мәдени-лингвистикалық бейімделуі 2021 жылы Zhang және Carciofo ұсынған қытай тіліндегі нұсқа болып табылады. Зерттеу Қытайдың Сучжоу университетінде білім алатын 18–27 жас аралығындағы 252 студенттің (орташа жасы – 19,49 жас) қатысуымен жүргізілді. Эксплораторлық факторлық талдау нәтижелері әдістеменің түпнұсқа нұсқасына

толық сәйкес келетін төрт факторлы құрылымын растады. Қытай тіліндегі нұсқа жоғары ішкі бірізділік, қанағаттанарлық ретестік сенімділік, сондай-ақ конструктылық және инкременттік валидтілік көрсеткіштерін көрсетті. Сонымен қатар өмірге қанағаттану, позитивті аффект, экстраверсия және студенттердің орташа академиялық үлгерім көрсеткішімен (Grade Point Average, GPA) оң байланыс, ал негативті аффект пен нейротизммен теріс байланыс анықталды. Бұл нәтижелер әдістеменің жоғары психометриялық қасиеттерін және оны Қытай жоғары оқу орындары студенттерінің субъективті әл-ауқатын бағалауда қолдануға болатындығын дәлелдеді (Zhang & Carciofo, 2021).

Жарияланған ғылыми зерттеулерді талдау SSWQ және CSSWQ әдістемелерінің білім алушылардың субъективті әл-ауқатын түсіндіретін ортақ теориялық модельге негізделгенін көрсетті. Дегенмен олардың кейінгі дамуы біркелкі болмаған. Соңғы онжылдықта SSWQ әдістемесі бірнеше рет психометриялық тексеруден өтіп, әртүрлі елдерде мәдени-лингвистикалық бейімделіп, құрылымы жетілдірілсе, CSSWQ әдістемесін дамыту мен бейімдеуге арналған зерттеулердің саны салыстырмалы түрде аз болып отыр.

Бұл тұрғыдан алғанда, 14–19 жас аралығындағы жасөспірімдер іріктемесінде Т.Л. Renshaw қатысуымен жүргізілген SSWQ әдістемесінің түрік тіліндегі бейімделуі ерекше қызығушылық тудырады (Renshaw & Arslan, 2016). Зерттеуге қатысушылардың жоғарғы жас шегі Қазақстан жоғары оқу орындарының бірінші және екінші курс студенттерінің жас ерекшеліктеріне сәйкес келеді. Сондықтан бұл зерттеу нәтижелері SSWQ әдістемесінің психометриялық қасиеттерін студенттер популяциясын-да тексеруге және оны жоғары білім беру жағдайына бейімдеуге ғылыми-әдіснамалық негіз болады.

Осылайша, жүргізілген әдебиеттерге шолу Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ) әдістемесінің әртүрлі елдерде жоғары психометриялық қасиеттерге ие екенін көрсетеді. Алайда қазіргі уақытта оның қазақ тіліндегі нұсқасы әзірленбеген және Қазақстандағы студенттер популяциясында психометриялық бағалау жүргізілмеген. Осыған байланысты аталған әдістемені қазақ тіліне аудару, мәдени және тілдік бейімдеу, сондай-ақ оның факторлық құрылымы, сенімділігі мен валидтілігін бағалау ғылыми және практикалық тұрғыдан өзекті болып табылады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің Жергілікті этика комитетінің мақұлдауымен жүргізілді (IRB-A1061, 06.02.2025). Зерттеу басталғанға дейін барлық қатысушыларға зерттеудің мақсаты, оған қатысудың ерікті сипаты, алынған деректердің құпиялылығы туралы толық ақпарат берілді және олар зерттеуге қатысуға саналы ақпараттандырылған келісімдерін ұсынды. Деректерді жинау Google Forms онлайн платформасы арқылы жүзеге асырылды. Онлайн сауалнамаға сілтеме Қазақстанның жоғары оқу орындарының студенттері арасында таратылды. Зерттеуге қатысу толықтай анонимді түрде жүргізілді. Қатысушылардың жеке деректері жиналған жоқ, ал алынған ақпарат тек ғылыми мақсаттарда пайдаланылды.

Зерттеуге Қазақстанның жоғары оқу орындарында білім алатын 807 студент қатысты. Олардың қатарында Alikhan Bokeikhan University (Семей), Алматы технологиялық университеті (Алматы), Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті (Ақтау), әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы), Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы), Семей көпсалалы колледжі (Семей), М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті (Тараз), Shakarim University (Семей) және Алматы гуманитарлық-экономикалық университетінің (Алматы) студенттері болды. Қатысушылардың жасы 16–25 жас аралығында болды ($M = 18,60$; $SD = 1,36$). Олардың 493-і әйелдер (61,1%), 314-і ер адамдар (38,9%).

Зерттеу құралы болып табылатын «Студенттердің субъективті әл-ауқатын бағалау сауалнамасы» (Student Subjective Wellbeing Questionnaire, SSWQ) Т. Л. Renshaw және әріптестері тарапынан білім беру ортасындағы білім алушылардың субъективті әл-ауқатын бағалауға арналған психодиагностикалық әдістеме ретінде әзірленген. Сауалнама 16 тұжырымнан және

төрт шкаладан тұрады: оқу орнына тиесілік сезімі (School Connectedness); оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі (Joy of Learning); оқудың мағыналылығы (Educational Purpose); оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік (Academic Efficacy).

Әдістеменің түпнұсқасы ағылшын тілінде әзірленген. Жауаптар 1 («ешқашан дерлік») мен 4 («әрдайым дерлік») аралығындағы төрт балдық Лайкерт шкаласы бойынша бағаланады. Сауалнамадағы барлық тұжырымдар позитивті түрде құрастырылғандықтан, кері кодтау қолданылмайды (Renshaw, 2015; Renshaw & Arslan, 2016).

Әдістемелерді аудару және психометриялық бағалау. Осы зерттеу аясында сауалнаманың түпнұсқа ағылшын тіліндегі нұсқасы қазақ тіліне аударылып, мәдени және тілдік бейімдеу жұмыстары жүргізілді. Аудару үдерісі психометриялық құралдарды мәдениетаралық бейімдеуге арналған халықаралық ұсынымдарға сәйкес жүзеге асырылды. Ол тікелей аудару, кері аудару (back translation) және түпнұсқа мен аударылған нұсқалардың мазмұндық баламалылығын сараптамалық бағалау кезеңдерін қамтыды (Beaton et al., 2000).

Конвергенттік валидтілікті бағалау үшін «Психологиялық денсаулық спектрі» әдістемесінің қысқартылған нұсқасы (Mental Health Continuum – Short Form, MHC-SF) қолданылды (Keyes, 2009; Osin & Leontiev, 2020). Сауалнама 14 тұжырымнан тұрады және эмоциялық әл-ауқатты (Emotional Well-Being), әлеуметтік әл-ауқатты (Social Well-Being), психологиялық әл-ауқатты (Psychological Well-Being), сондай-ақ психикалық әл-ауқаттың жалпы индексін бағалауға мүмкіндік береді (Osin & Leontiev, 2020). Жауаптар 0 («ешқашан») мен 5 («күн сайын») аралығындағы алты балдық Лайкерт шкаласы бойынша бағаланды.

Дискриминанттық валидтілікті бағалау мақсатында А.А. Золотореваның бейімдеуіндегі «Депрессия, мазасыздық және стресс шкаласы» (Depression, Anxiety and Stress Scale–21, DASS–21) пайдаланылды (Zolotareva, 2021). Әдістеме 21 тұжырымнан тұрады және үш шкаланы қамтиды: депрессия (Depression), мазасыздық (Anxiety) және стресс (Stress). Жауаптар 0 («ешқашан») мен 3 («әрдайым дерлік») аралығындағы төрт балдық Лайкерт шкаласы бойынша бағаланды.

Деректерді статистикалық талдау. Деректерді статистикалық өңдеу Jamovi бағдарламасының 2.6.26.0 нұсқасы арқылы жүргізілді. Факторлық құрылымның тұрақтылығын тексеру мақсатында жалпы іріктеме кездейсоқ түрде екі тәуелсіз қосалқы іріктемеге бөлінді. Бірінші қосалқы іріктемеде ($n = 404$) эксплораторлық факторлық талдау (*Exploratory Factor Analysis, EFA*) жүргізілді. Талдау барысында іріктеменің жарамдылығы Кайзер–Мейер–Олкин өлшемі (*Kaiser–Meyer–Olkin, KMO*), Бартлеттің сфералық критерийі, меншікті мәндерді (*eigenvalues*) талдау және қиыршық тас графигі (*scree plot*) негізінде бағаланды. Екінші қосалқы іріктемеде ($n = 403$) конфирматорлық факторлық талдау (*Confirmatory Factor Analysis, CFA*) орындалды. Бұл кезеңде бірізді түрде төрт факторлы модель және студенттердің субъективті әл-ауқатының жалпы факторын қамтитын екінші деңгейлі иерархиялық модель тексерілді. Сауалнаманың қазақ тіліндегі нұсқасының ішкі бірізділігі жалпы іріктеме бойынша Кронбахтың α және Макдональдтың ω коэффициенттері арқылы бағаланды. Конвергенттік және дискриминанттық валидтілік Спирменнің рангілік корреляция коэффициенттері негізінде анықталды. Факторлық модельдердің сәйкестігі χ^2 , Comparative Fit Index (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) және Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) көрсеткіштері бойынша бағаланды. Барлық статистикалық талдауларда статистикалық маңыздылық деңгейі $p < 0,05$ деп қабылданды.

Нәтижелер және оларды талқылау. Психометриялық бағалаудың алғашқы кезеңінде «Студенттердің субъективті әл-ауқатын бағалау сауалнамасының» (*Student Subjective Wellbeing Questionnaire, SSWQ*) қазақ тіліндегі нұсқасы субшкалаларының ішкі бірізділігі бағаланды. Әрбір шкала бойынша Кронбахтың α және Макдональдтың ω коэффициенттері есептеліп, сипаттамалық статистикалық көрсеткіштер анықталды (1-кесте).

Жүргізілген талдау нәтижелері сауалнаманың қазақ тіліндегі нұсқасы субшкалаларының ішкі бірізділігінің жоғары екенін көрсетті. Кронбахтың α коэффициентінің мәндері 0,835–0,919,

ал Макдональдтың ω коэффициентінің мәндері 0,838–0,919 аралығында болды. Сенімділіктің ең жоғары көрсеткіштері «Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі» және «Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік» шкалалары бойынша анықталды. Қалған субшкалалар да ішкі бірзділіктің жоғары деңгейін көрсетті. Барлық шкалалар бойынша Кронбахтың α және Макдональдтың ω коэффициенттері мәндерінің өзара жақын болуы алынған сенімділік көрсеткіштерінің тұрақтылығын дәлелдейді және SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының жоғары ішкі бірзділігін растайды.

Кесте 1 – «Студенттердің субъективті әл-ауқатын бағалау сауалнамасы» (Student Subjective Wellbeing Questionnaire, SSWQ) қазақ тіліндегі нұсқасы бойынша сипаттамалық статистикалық көрсеткіштер және ішкі бірзділік коэффициенттері

Шкалалар	M	SD	α Кронбах	ω Макдональд
Оқу орнына тиесілік сезімі	3,03	0,784	0,835	0,838
Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі	3,02	0,831	0,919	0,919
Оқудың мағыналылығы	3,28	0,758	0,897	0,898
Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік	3,14	0,763	0,905	0,908

Ескерту. M – орташа мән; SD – стандартты ауытқу; α – Кронбахтың α коэффициенті; ω – Макдональдтың ω коэффициенті.

SSWQ әдістемесін әзірлеуге арналған бастапқы зерттеу мен АҚШ-та жүргізілген репликациялық зерттеудің нәтижелеріне сүйене отырып, сауалнаманың қазақ тіліндегі нұсқасында да төрт факторлы құрылымның сақталатыны болжанды (Renshaw et al., 2015; Renshaw, 2015). Психометриялық қасиеттерді тәуелсіз тексеру мақсатында жалпы іріктеме кездейсоқ түрде екі тең қосалқы іріктемеге бөлінді. Бірінші қосалқы іріктемеде сауалнаманың қазақ тіліндегі нұсқасының факторлық құрылымын анықтау үшін эксплораторлық факторлық талдау (Exploratory Factor Analysis, EFA) жүргізілді. Ал екінші қосалқы іріктемеде алынған модельдің эмпирикалық деректерге сәйкестігін бағалау үшін конфирматорлық факторлық талдау (Confirmatory Factor Analysis, CFA) орындалды. Талдау нәтижелері 2-кестеде берілген.

Эксплораторлық факторлық талдау нәтижелері деректердің факторландыруға жарамды екенін көрсетті. Кайзер–Мейер–Олкин өлшемінің мәні $KMO = 0,959$ болды, ал Бартлеттің сфералық критерийі статистикалық тұрғыдан мәнді болды ($\chi^2 = 5287$, $df = 120$, $p < 0,001$). Минималды қалдықтар әдісін (minimum residuals) және oblimin-айналдыруын (oblimin rotation) қолдану нәтижесінде сауалнаманың түпнұсқасына сәйкес келетін төрт факторлы құрылым қайта жаңғыртылды.

Кесте 2 – SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасы тармақтарының эксплораторлық факторлық талдау нәтижелері бойынша факторлық жүктемелері

Факторлық жүктемелер					
	Факторлық				
	1	2	3	4	Түпнұсқалылығы
1				0,614	0,428
2	0,221			0,246	0,673
3				0,836	0,281
4				0,579	0,388
5			0,579		0,342
6	0,375		0,543		0,244
7			0,840		0,209
8			0,618		0,208
9	0,430		0,375		0,304

10	0,733				0,260
11	0,541	0,201			0,374
12	0,842				0,206
13	0,237	0,338	0,203		0,360
14		0,843			0,182
15		0,868			0,214
16		0,681		0,231	0,299

Барлық тармақтар өздеріне сәйкес факторлар бойынша жоғары факторлық жүктемелер көрсетті. Алынған модельдің деректерге сәйкестік көрсеткіштері жақсы болды (RMSEA = 0,061; TLI = 0,965; $\chi^2 = 156$, $df = 62$, $p < 0,001$). Факторлар арасындағы корреляция коэффициенттері 0,670-тен 0,754-ке дейін өзгеріп отырды, бұл бөлініп алынған факторлардың өзара орташа деңгейде байланысқанын, сонымен бірге олардың мазмұндық дербестігі сақталғанын көрсетеді. Эксплораторлық факторлық талдау нәтижелері SSWQ әдістемесінің түпнұсқасындағы төрт факторлы құрылымның қазақ іріктемесінде де қайта жаңғыртылғанын растады.

Кездейсоқ қалыптастырылған екінші қосалқы іріктемеде сауалнаманың қазақ тіліндегі нұсқасының төрт факторлы моделінің эмпирикалық деректерге сәйкестігін тексеру мақсатында конфирматорлық факторлық талдау жүргізілді. Талдау нәтижелері 3-кестеде ұсынылған.

Кесте 3 – SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының төрт факторлы моделінің конфирматорлық факторлық талдау нәтижелері бойынша модельдің сәйкестік көрсеткіштері

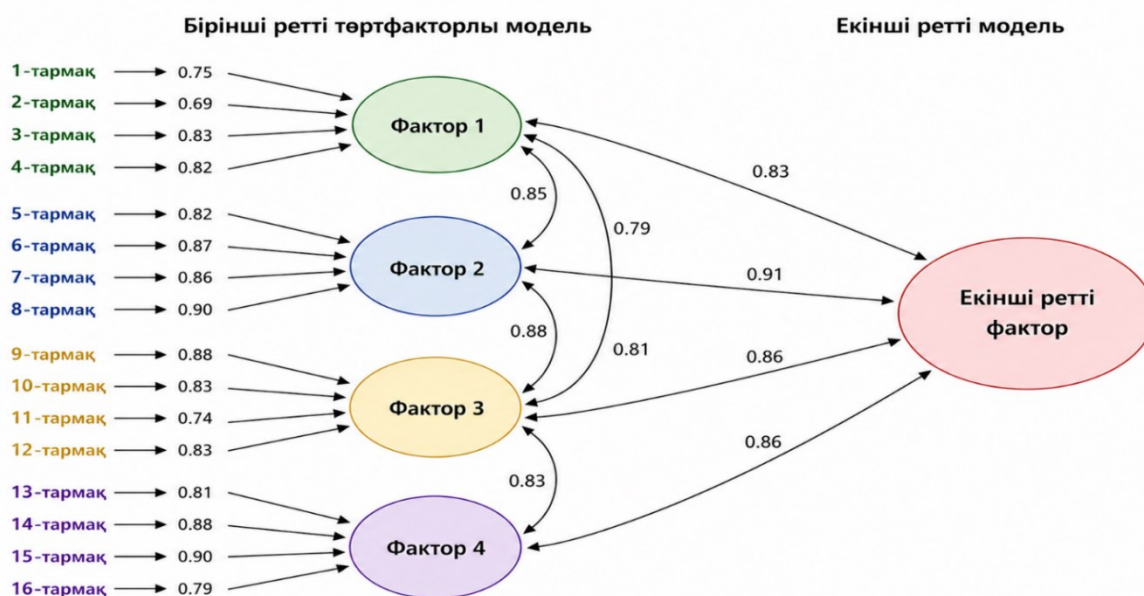
Модельдің дәл сәйкестігін тексеру (χ^2)			Сәйкестік көрсеткіштері				
χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90% ДИ RMSEA
329	98	<0,001	0,957	0,947	0,032	0,076	0,067-0,086

Конфирматорлық факторлық талдау нәтижелері төрт факторлы модельдің эмпирикалық деректерге жақсы сәйкес келетінін көрсетті. Модельдің негізгі сәйкестік көрсеткіштері: CFI = 0,957, TLI = 0,947, SRMR = 0,032 және RMSEA = 0,076 (90% СИ 0,067–0,086) болды, бұл модельдің қолайлы сәйкестік деңгейіне ие екенін көрсетеді. Барлық стандартталған факторлық жүктемелер статистикалық тұрғыдан мәнді болды ($p < 0,001$) және 0,693-тен 0,897-ге дейін өзгерді. Бұл сауалнама тармақтарының өздеріне сәйкес латентті факторлармен жоғары деңгейде байланысқанын дәлелдейді. Факторлар арасындағы корреляция коэффициенттері 0,790–0,884 аралығында болды, бұл субшкалалардың өзара тығыз байланысын көрсетеді.

Екінші деңгейлі иерархиялық модельге жүргізілген конфирматорлық факторлық талдау оның эмпирикалық деректерге жақсы сәйкес келетінін көрсетті ($\chi^2 = 8,62$, $df = 2$, $p = 0,013$; CFI = 0,995; TLI = 0,984; SRMR = 0,010; RMSEA = 0,091; RMSEA үшін 90% СИ = 0,035–0,156). Барлық стандартталған факторлық жүктемелер статистикалық тұрғыдан мәнді болды ($p < 0,001$). Бірінші деңгейдегі факторлардың жалпы латентті факторға жүктемелері 0,827–0,907 аралығында өзгерді. Бұл әрбір субшкаланың студенттердің субъективті әл-ауқатының жалпы көрсеткішін қалыптастыруға елеулі үлес қосатынын көрсетеді. Алынған модель SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасын субъективті әл-ауқаттың жекелеген компоненттерін бағалау үшін де, оның жалпы көрсеткішін есептеу үшін де қолдануға болатынын растады.

Алынған нәтижелер SSWQ әдістемесіне арналған алдыңғы зерттеулердің қорытындыларымен сәйкес келеді. Бұрынғы зерттеулерде сауалнаманың төрт факторлы құрылымының тұрақтылығы және студенттердің субъективті әл-ауқатының жалпы көрсеткішін есептеуде екінші деңгейлі модельді қолданудың орындылығы дәлелденген болатын (Renshaw, 2015; Renshaw & Arslan, 2016; Roberson & Renshaw, 2022). Ұқсас нәтижелер SSWQ әдістемесін Түркия жағдайына бейімдеу барысында да алынды, онда 14–19 жас аралығындағы жасөспірімдер іріктемесінде бірінші және екінші деңгейлі модельдердің сәйкестігі расталды (Arslan & Renshaw, 2018; Renshaw & Arslan, 2016). Сонымен қатар, әдістеменің төрт факторлы құрылымы поляк және

португал тілдеріндегі бейімдеу зерттеулерінде де сақталып, әртүрлі тілдік және білім беру контекстерінде оның жоғары психометриялық қасиеттері дәлелденді (Opozda-Suder et al., 2025; Serrão et al., 2024; Zadworna et al., 2023). Алынған нәтижелердің бұрын-ғы зерттеулермен сәйкестігі SSWQ әдістемесінің факторлық құрылымының тұрақтылығын тағы бір мәрте растайды және оның қазақ тіліндегі нұсқасын Қазақстандағы студенттердің субъективті әлауқатын бағалауда қолдануға болатындығын дәлелдейді.



Ескерту. Фактор 1 – Оқу ортасына тиесілік сезімі; Фактор 2 - Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі; Фактор 3 - Оқудың мағыналылығы; Фактор 4 - Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік; Екінші ретті фактор - студенттердің субъективті әлауқатының интегралды көрсеткіші

Сурет 2 – SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының екінші деңгейлі иерархиялық факторлық моделі

Екінші деңгейлі иерархиялық модельге жүргізілген конфирматорлық факторлық талдау оның эмпирикалық деректерге жақсы сәйкес келетінін көрсетті ($\chi^2 = 8,62$, $df = 2$, $p = 0,013$; CFI = 0,995; TLI = 0,984; SRMR = 0,010; RMSEA = 0,091; RMSEA үшін 90% СИ = 0,035–0,156). Барлық стандартталған факторлық жүктемелер статистикалық тұрғыдан мәнді болды ($p < 0,001$). Бірінші деңгейдегі факторлардың жалпы латентті факторға жүктемелері 0,827–0,907 аралығында өзгерді. Бұл әрбір субшкаланың студенттердің субъективті әлауқатының жалпы көрсеткішін қалыптастыруға елеулі үлес қосатынын көрсетеді. Алынған модель SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасын субъективті әлауқаттың жекелеген компоненттерін бағалау үшін де, оның жалпы көрсеткішін есептеу үшін де қолдануға болатынын растады.

Алынған нәтижелер SSWQ әдістемесіне арналған алдыңғы зерттеулердің қорытындыларымен сәйкес келеді. Бұрынғы зерттеулерде сауалнаманың төрт факторлы құрылымының тұрақтылығы және студенттердің субъективті әлауқатының жалпы көрсеткішін есептеуде екінші деңгейлі модельді қолданудың орындылығы дәлелденген болатын (Renshaw, 2015; Renshaw & Arslan, 2016; Roberson & Renshaw, 2022). Ұқсас нәтижелер SSWQ әдістемесін Түркия жағдайына бейімдеу барысында да алынды, онда 14–19 жас аралығындағы жасөспірімдер іріктемесінде бірінші және екінші деңгейлі модельдердің сәйкестігі расталды (Arslan & Renshaw, 2018; Renshaw & Arslan, 2016). Сонымен қатар, әдістеменің төрт факторлы құрылымы поляк және португал тілдеріндегі бейімдеу зерттеулерінде де сақталып, әртүрлі тілдік және білім беру контекстерінде оның жоғары психометриялық қасиеттері дәлелденді (Opozda-Suder et al., 2025;

Serrão et al., 2024; Zadworna et al., 2023). Алынған нәтижелердің бұрынғы зерттеулермен сәйкестігі SSWQ әдістемесінің факторлық құрылымының тұрақтылығын тағы бір мәрте растайды және оның қазақ тіліндегі нұсқасын Қазақстандағы студенттердің субъективті әлауқатын бағалауда қолдануға болатындығын дәлелдейді.

Алынған модель SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасын субъективті әлауқаттың жекелеген компоненттерін бағалау үшін де, оның жалпы көрсеткішін есептеу үшін де қолдануға болатынын растады.

Кесте 4 – SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының конвергенттік валидтілік көрсеткіштері

			Spearman's rho
Эмоционалдық әлауқат	-	Оқу орнына тиесілік сезімі	0,524***
Эмоционалдық әлауқат	-	Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі	0,489***
Эмоционалдық әлауқат	-	Оқудың мағыналылығы	0,446***
Эмоционалдық әлауқат	-	Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік	0,498***
Әлеуметтік әлауқат	-	Оқу орнына тиесілік сезімі	0,611***
Әлеуметтік әлауқат	-	Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі	0,607***
Әлеуметтік әлауқат	-	Оқудың мағыналылығы	0,512***
Әлеуметтік әлауқат	-	Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік	0,566***
Психологиялық әлауқат	-	Оқу орнына тиесілік сезімі	0,618***
Психологиялық әлауқат	-	Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі	0,606***
Психологиялық әлауқат	-	Оқудың мағыналылығы	0,547***
Психологиялық әлауқат	-	Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік	0,611***
* p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001			

Алынған корреляция коэффициенттері SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының конвергенттік валидтілігін растады. Барлық субшкалалар эмоциялық, әлеуметтік және психологиялық әлауқат көрсеткіштерімен статистикалық тұрғыдан мәнді оң өзара байланыстар көрсетті ($p = 0,446-0,618$; $p < 0,001$). Анықталған байланыстардың бағыты мен сипаты зерттеліп отырған конструктінің теориялық моделіне және осы бағыттағы алдыңғы зерттеулердің нәтижелеріне толық сәйкес келеді.

Кесте 5 – SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының дискриминанттық валидтілік көрсеткіштері

			Spearman's rho
Оқу орнына тиесілік сезімі	-	депрессия	-0,394***
Оқу орнына тиесілік сезімі	-	мазасыздық	-0,337***
Оқу орнына тиесілік сезімі	-	стресс	-0,348***
Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі	-	депрессия	-0,373***
Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі	-	мазасыздық	-0,313***
Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі	-	стресс	-0,357***
Оқудың мағыналылығы	-	депрессия	-0,354***
Оқудың мағыналылығы	-	мазасыздық	-0,294***
Оқудың мағыналылығы	-	стресс	-0,304***
Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік	-	депрессия	-0,364***
Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік	-	мазасыздық	-0,308***
Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік	-	стресс	-0,310***
* p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001			

Алынған корреляция коэффициенттері SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының дискриминанттық валидтілігін растады. Барлық субшкалалар, сондай-ақ студенттердің субъективті әл-ауқатының жалпы көрсеткіші депрессия, мазасыздық және стресс көрсеткіштерімен статистикалық тұрғыдан мәнді теріс корреляциялық байланыстар көрсетті ($\rho = -0,294 - -0,394$; $p < 0,001$). Анықталған байланыстардың бағыты мен сипаты субъективті әл-ауқат пен психологиялық дистресс арасындағы өзара байланысты түсіндіретін теориялық тұжырымдамаларға толық сәйкес келеді және әдістеменің дискриминанттық валидтілігін растайды.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының конструктылық валидтілігін дәлелдейді. Анықталған өзара байланыстар зерттеліп отырған конструктінің теориялық моделіне толық сәйкес келеді: білім беру ортасындағы студенттердің субъективті әл-ауқаты психикалық денсаулық көрсеткіштерімен оң, ал депрессия, мазасыздық және стресс көрсеткіштерімен теріс байланыста болды. Бұл нәтижелер SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасы студенттердің субъективті әл-ауқатын білім беру контекстінде валидті бағалауға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері «Студенттердің субъективті әл-ауқатын бағалау сауалнамасының» (Student Subjective Wellbeing Questionnaire, SSWQ) қазақ тіліндегі нұсқасының жоғары психометриялық қасиеттерге ие екенін көрсетті. Зерттеу барысында субшкалалардың жоғары ішкі бірізділігі, сауалнаманың төрт факторлы құрылымы, екінші деңгейлі иерархиялық модельді қолданудың орындылығы және әдістеменің конструктылық валидтілігі расталды. Алынған нәтижелер SSWQ әдістемесінің түпнұсқасы мен оның шетелдік бейімдеу зерттеулерінің нәтижелерімен сәйкес келеді, онда да факторлық құрылымның тұрақтылығы мен әдістеменің жоғары психометриялық қасиеттері дәлелденген (Opozda-Suder et al., 2025; Renshaw, 2015, 2018, 2022; Renshaw & Arslan, 2016; Renshaw & Bolognino, 2016; Renshaw & Chenier, 2018; Renshaw et al., 2024; Roberson & Renshaw, 2022). Бұрынғы зерттеулердің басым бөлігі 19 жасқа дейінгі жасөспірімдер іріктемесінде жүргізілген болса, осы зерттеу әдістеменің факторлық құрылымының 16–25 жас аралығындағы Қазақстандық студенттер іріктемесінде де тұрақты екенін көрсетті. Бұл SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасын жоғары оқу орындары студенттерінің субъективті әл-ауқатын зерттеуде қолдануға болатындығын дәлелдейді.

Қорытынды. Осы зерттеу барысында «Студенттердің субъективті әл-ауқатын бағалау сауалнамасының» (Student Subjective Wellbeing Questionnaire, SSWQ) қазақ тіліндегі нұсқасы аударылып, мәдени және тілдік бейімдеуден өткізілді, сондай-ақ оның психометриялық қасиеттері бағаланды. Зерттеу нәтижелері субшкалалардың жоғары ішкі бірізділігін, әдістеменің түпнұсқасындағы төрт факторлы құрылымның сақталғанын, екінші деңгейлі иерархиялық модельді қолданудың орындылығын және сауалнаманың конструктылық валидтілігін растады. Алынған нәтижелер SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының жоғары психометриялық қасиеттерге ие екенін және оны білім беру ортасында студенттердің субъективті әл-ауқатын бағалау үшін қолдануға болатынын дәлелдейді.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы Қазақстанда студенттердің субъективті әл-ауқатын зерттеуге арналған психодиагностикалық құралдар қорын кеңейтумен айқындалады. Әдістемеге ғылыми зерттеулерде, студенттерді психологиялық сүйемелдеу үдерісінде, сондай-ақ олардың психикалық денсаулығын сақтау мен нығайтуға бағытталған бағдарламалардың тиімділігін бағалауда қолданылуы мүмкін.

Болашақ зерттеулер SSWQ әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасының әртүрлі студенттік іріктемелердегі өлшеу инварианттылығын, академиялық және психологиялық көрсеткіштерге қатысты болжамдық валидтілігін тексеруге, сондай-ақ студенттердің субъективті әл-ауқатын зерттеуде оны қолдану аясын кеңейтуге бағытталуы тиіс.

Әдебиеттер тізімі

1. Байжуманова, Б. Ш., & Сахиева, Ф. А. (2024). *Связь психологического благополучия казахов-студентов, обучающихся в Казахстане и Турции, с их чувством связности и*

резильентности. Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия «Психология», 78(1), 141–151.

2. Егорова, М. А., & Сердюк, А. А. (2025). Субъективное благополучие молодежи в период социокультурной нестабильности (обзор современных зарубежных работ). Современная зарубежная психология, 14(4), 56–65. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140406>

3. Жумангалиева, А. С., Мун, М. В., & Петрулите, А. Р. (2025). Оценка надежности русскоязычных версий методик оценки благополучия личности на выборке Республики Казахстан. Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия «Психология», (3), 22–38. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.84.3.002>

4. Конысбай, Т. Е., Аймаганбетова, О. Х., & Хазратова, Н. В. (2025). Феноменологическое исследование детерминант и предикторов эмоционального благополучия студентов в кросс-культурных контекстах. Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия «Психология», (1), 93–103.

5. Ордагулова, Д. И., & Сарсенбаева, Л. О. (2024). Предикторы психологического благополучия студентов. Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия «Психология», (4), 215–226.

6. Оспанбаева, М. П., Дуйсенова, Ж. К., Джонисова, Г. К., & Дауренбекова, А. К. (2024). Исследование улучшения психологического здоровья в рамках проекта «Серебряный университет». Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия «Психология», 78(1), 181–192.

7. Суюндыкова, Н. М., & Тапалова, О. Б. (2024). Поведенческое здоровье: феномен, проблемы, подходы к исследованию. Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия «Психология», (4), 21–38.

8. Arslan, G., & Renshaw, T. L. (2018). Student subjective wellbeing as a predictor of adolescent problem behaviors: A comparison of first-order and second-order factor effects. Child Indicators Research, 11(2), 507–521. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9444-0>

9. Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. Spine, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>

10. Fowers, B. J., Novak, L. F., Kiknadze, N. C., & Calder, A. J. (2023). Questioning contemporary universalist approaches to human flourishing. Review of General Psychology, 27(2), 121–134. <https://doi.org/10.1177/10892680221138230>

11. Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y., & Muratkyzy, A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. Frontiers in Psychology, 11, Article 1226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226>

12. Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. Child Indicators Research, 16(2), 447–483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>

13. Opozda-Suder, S., Gajda, M., Dolata, R., Grygiel, P., & Jasińska-Maciąg, A. (2025). Revised and extended Polish version of the Student Subjective Well-Being Questionnaire (SSWQ-PL-R): Psychometric evidence from two studies with adolescents. Przegląd Badań Edukacyjnych, 56, 5–59. <https://doi.org/10.12775/PBE.2025.025>

14. Osin, E. N., & Leontiev, D. A. (2020). Brief Russian-language instruments to measure subjective well-being: Psychometric properties and comparative analysis. Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes, 1, 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>

15. Renshaw, T. L. (2015). A replication of the technical adequacy of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. Journal of Psychoeducational Assessment, 33(8), 757–768. <https://doi.org/10.1177/0734282915580885>

16. Renshaw, T. L. (2018). Psychometric evaluation of the revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(2), 136–149. <https://doi.org/10.1177/0829573516678709>
17. Renshaw, T. L. (2022). College Student Subjective Wellbeing Questionnaire (CSSWQ): Measure and user guide. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/MJRKP>
18. Renshaw, T. L., & Arslan, G. (2016). Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalizability study. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 139–151. <https://doi.org/10.1177/0829573516634644>
19. Renshaw, T. L., & Bolognino, S. J. (2016). The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 463–484. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4>
20. Renshaw, T. L., & Chenier, J. S. (2018). Further validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire: Comparing first-order and second-order factor effects on actual school outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 392–397. <https://doi.org/10.1177/0734282916678494>
21. Renshaw, T. L., Clark, K. N., Farley, C. D., et al. (2024). Global and school-specific subjective well-being as predictors of educational outcomes. *School Mental Health*, 16, 1052–1068. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09684-4>
22. Roberson, A. J., & Renshaw, T. L. (2022). Dominance of general versus specific aspects of wellbeing on the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology*, 37(5), 399–409. <https://doi.org/10.1037/spq0000513>
23. Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S., & Huppert, F. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1), Article 192. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
24. Serrão, R., Dias, P., Andrés, A., Bowe, M., & Renshaw, T. (2024). Adolescents' school-based universal well-being screening: A validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire in Portugal. *School Mental Health*, 16(4), 1261–1274. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09691-5>
25. Zadworna, M., Kossakowska, K., & Renshaw, T. L. (2023). Measuring subjective wellbeing in a school context: A Polish version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Mental Health*, 15(1), 231–246. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09546-x>
26. Zhang, Y., & Carciofo, R. (2021). Assessing the wellbeing of Chinese university students: Validation of a Chinese version of the College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *BMC Psychology*, 9, Article 69. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00569-8>
27. Zolotareva, A. (2021). Psychometric examination of the Russian version of the Depression, Anxiety, and Stress Scales-21. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 42(5), 80–88. <https://doi.org/10.31857/S020595920017077-0>

Қосымша 1

Студенттердің субъективті әл-ауқатын бағалау сауалнамасы

Нұсқаулық: Төменде берілген тұжырымдардың білім беру ұйымындағы тәжірибеңізге қаншалықты сәйкес келетінін белгілеуіңізді сұраймыз

Жауап нұсқалары:

1 – ешқашан дерлік

2 – кейде

3 – жиі

4 – әрдайым дерлік

Оқу орнына тиесілік сезімі

1. Мен өзімді оқып жатқан оқу орны қауымдастығының бір бөлігі ретінде сезінемін.

2. Университетте мен өзім еркін бола аламын.

3. Оқу орнында маған назар аударылып, қамқорлық көрсетілетінін сезінемін.

4. Бұл оқу орнында маған құрметпен қарайды

Оқуға деген қуаныш пен қызығушылық сезімі

5. Сабакта жаңа нәрсе үйренгенде мен шабыттанып, қуаныш күйін сезінемін.
6. Оқу процесінде айналысып жатқан ісім маған шын мәнінде қызықты.
7. Оқу тапсырмалары мен жобалармен жұмыс істегенді ұнатамын.
8. Оқу кезінде мен оң эмоцияларды сезінемін.
- Оқудың мағыналылығы
9. Мен университетте айналысып жатқан ісімнің мәні бар деп санаймын.
10. Мен оқудың маңызды екеніне және оған салмақты қарау қажет деп сенемін.
11. Жақсы оқу мен үшін маңызды.
12. Мен университетте алған білімімнің өмірде пайдалы боларына сенемін.
- Оқу іс-әрекетіндегі өзіндік тиімділік
13. Мен өзімді табысты студент деп санаймын.
14. Мен оқу жүктемесін жақсы меңгеремін.
15. Мен оқу тапсырмаларын сәтті орындаймын.
16. Кәдімгі жағдайда мен жақсы бағалар аламын.

Авторлар туралы мәліметтер:

Азизова А.Ф. – хат-хабарларға жауапты автор, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің 8D03107 – «Психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Алматы, Қазақстан. E-mail: azizova-aziza95@mail.ru

Баймолдина Л.О. – философия докторы (PhD), әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан. E-mail: Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

Лашкова Е. – «Be Alive» клиникалық психология және психотерапия орталығының психологі, Алматы, Қазақстан. E-mail: ye.lashkova.research@gmail.com

Сведения об авторах:

Азизова А. Ф. – автор для корреспонденции, докторант образовательной программы 8D03107 «Психология» Казахского национального университета имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: azizova-aziza95@mail.ru

Баймолдина Л. О. – доктор философии (PhD), старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

Лашкова Е. – психолог Центра клинической психологии и психотерапии «Be Alive», Алматы, Казахстан. E-mail: ye.lashkova.research@gmail.com

Information about the Authors:

A. F. Azizova – Corresponding Author, Doctoral Student in the 8D03107 Psychology Educational Program at Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: azizova-aziza95@mail.ru

L. O. Baimoldina – Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

E. Lashkova – Psychologist at the Be Alive Center for Clinical Psychology and Psychotherapy, Almaty, Kazakhstan. E-mail: ye.lashkova.research@gmail.com

Ахметов К. Р. * 

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

E-mail: kazybek-bey@mail.ru

От традиционной к цифровой эмпатии: обзор исследований феномена и его развития у студентов

Аннотация

В условиях стремительной цифровизации всех сфер общественной жизни, включая образование и межличностное общение, особую значимость приобретает изучение трансформации эмпатии как ключевого социально-психологического феномена. Студенческая молодежь, являясь наиболее активным субъектом цифровой среды, сталкивается с необходимостью проявления эмпатии в онлайн-коммуникации, что требует уточнения содержания понятия «цифровая эмпатия» и выявления условий ее развития. Цель исследования заключается в систематизации современных научных представлений о цифровой эмпатии, подходах к ее диагностике и факторах развития у студентов. Методы. Проведен систематический обзор научной литературы за период 2015–2025 гг. по базам данных Scopus, Web of Science и РИНЦ. Использовались методы контент-анализа определений, сравнительного анализа диагностических инструментов и тематического синтеза выявленных факторов. Результаты. Уточнено понятие цифровой эмпатии как интегративного образования, включающего когнитивный, аффективный, коммуникативный и этический компоненты. Выделены две группы диагностических методик: адаптированные традиционные шкалы эмпатии и специализированные опросники, разработанные для онлайн-среды. Установлены три группы условий развития цифровой эмпатии у студентов: личностные (исходный уровень эмпатии, эмоциональный интеллект, рефлексивность), цифровые (опыт онлайн-общения, тип используемых платформ, преобладание видео- или текстовых форматов) и образовательные (наличие тренингов, поддержка преподавателей, создание безопасной цифровой среды вуза). Выводы. Обоснована необходимость разработки валидного и надежного инструментария для диагностики цифровой эмпатии, адаптированного для русскоязычной студенческой выборки. Практическая значимость обзора состоит в возможности использования его результатов при разработке программ психолого-педагогического сопровождения студентов и тренингов цифровых коммуникативных навыков. Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением эмпирических и лонгитюдных работ по изучению динамики цифровой эмпатии и эффективности программ ее развития.

Ключевые слова: цифровая эмпатия, эмпатия, диагностика эмпатии, цифровые коммуникации, развитие эмпатии.

Ахметов К. Р.

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

E-mail: kazybek-bey@mail.ru

Дәстүрлі эмпатиядан цифрлық эмпатияға: феномен және оның студенттерде дамуы туралы зерттеулерге шолу

Аңдатпа

Қоғамдық өмірдің барлық салаларын, соның ішінде білім беру мен тұлғааралық қарым-қатынасты қарқынды цифрландыру жағдайында эмпатияның негізгі әлеуметтік-психологиялық феномен ретінде трансформациялануын зерттеу ерекше өзектілікке ие. Студент жастар цифрлық

ортаның ең белсенді субъектілері бола отырып, онлайн-коммуникацияда эмпатия таныту қажеттілігіне тап болады, бұл «цифрлық эмпатия» ұғымының мазмұнын нақтылауды және оның даму шарттарын анықтауды талап етеді. Зерттеудің мақсаты – студенттердегі цифрлық эмпатия, оны диагностикалау тәсілдері және даму факторлары туралы заманауи ғылыми түсініктерді жүйелеу. Әдістері. 2015–2025 жылдар аралығындағы ғылыми әдебиеттерге Scopus, Web of Science және РИНЦ дерекқорлары бойынша жүйелі шолу жүргізілді. Анықтамаларға контент-талдау, диагностикалық құралдарды салыстырмалы талдау және анықталған факторлардың тақырыптық синтезі әдістері қолданылды. Нәтижелері. Цифрлық эмпатия ұғымы когнитивтік, аффективтік, коммуникативтік және этикалық компоненттерді қамтитын интегративті құрылым ретінде нақтыланды. Диагностикалық әдістемелердің екі тобы бөлінді: бейімделген дәстүрлі эмпатия шкалалары және онлайн-ортаға арналған мамандандырылған сауалнамалар. Студенттерде цифрлық эмпатияның дамуының үш шарттар тобы анықталды: тұлғалық (эмпатияның бастапқы деңгейі, эмоционалдық интеллект, рефлексивтілік), цифрлық (онлайн-қарым-қатынас тәжірибесі, қолданылатын платформалардың түрі, бейне немесе мәтіндік форматтардың басымдылығы) және білім беру (тренингтердің болуы, оқытушылардың қолдауы, университеттің қауіпсіз цифрлық ортасын құру). Қорытындылар. Орыс тілді студенттік іріктеуге бейімделген цифрлық эмпатияны диагностикалаудың валидті және сенімді құралын әзірлеу қажеттілігі негізделді. Шолудың практикалық маңыздылығы оның нәтижелерін студенттерді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламаларын және цифрлық коммуникативтік дағдылар тренингтерін әзірлеуде пайдалану мүмкіндігінде. Әрі қарайғы зерттеулердің перспективалары цифрлық эмпатия динамикасын және оны дамыту бағдарламаларының тиімділігін эмпирикалық және лонгитюдтік зерттеулер жүргізумен байланысты.

Түйін сөздер: цифрлық эмпатия, эмпатия, эмпатия диагностикасы, цифрлық коммуникациялар, эмпатияны дамыту.

Akhmetov K.R.

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

E-mail: kazybek-bey@mail.ru

**From traditional to digital empathy:
a review of research on the phenomenon and its development in students**

Abstract

In the context of rapid digitalization of all spheres of public life, including education and interpersonal communication, the study of the transformation of empathy as a key socio-psychological phenomenon is of particular importance. Student youth, being the most active subjects of the digital environment, face the need to express empathy in online communication, which requires clarification of the content of the concept of "digital empathy" and identification of conditions for its development. The purpose of the study is to systematize modern scientific ideas about digital empathy, approaches to its diagnosis and factors of development in students. Methods. A systematic review of scientific literature for the period 2015-2025 was conducted using Scopus, Web of Science and RSCI databases. Methods of content analysis of definitions, comparative analysis of diagnostic tools, and thematic synthesis of identified factors were used. Results. The concept of digital empathy is clarified as an integrative formation including cognitive, affective, communicative and ethical components. Two groups of diagnostic methods are identified: adapted traditional empathy scales and specialized questionnaires developed for the online environment. Three groups of conditions for the development of digital empathy in students are established: personal (initial level of empathy, emotional intelligence, reflexivity), digital (experience of online communication, type of platforms used, predominance of video or text formats), and educational (availability of trainings, support from teachers, creation of a safe digital environment of the university). The necessity of developing a valid and reliable tool for

diagnosing digital empathy adapted for the Russian-speaking student sample is substantiated. The practical significance of the review lies in the possibility of using its results in the development of programs of psychological and pedagogical support for students and trainings of digital communication skills. Prospects for further research are associated with conducting empirical and longitudinal studies on the dynamics of digital empathy and the effectiveness of programs for its development.

Keywords: digital empathy, empathy, student youth, diagnostics of empathy, digital communications, development of empathy.

Введение. За последние 20 лет развитие ИКТ позволило существенно изменить формы коммуникации людей, в том числе и молодых людей. В настоящее время социальные сети, мессенджеры, видеохостинги, образовательные порталы стали неотъемлемой частью жизни современного студента - учебный процесс, досуг неразрывно связаны с ними. Существует большое количество работ о том, как много времени молодые люди проводят в цифровом пространстве и активно применяют там текстовую и визуальную коммуникацию (Kross et al., 2013; Primack et al., 2017). Коммуникация между людьми осуществляется сейчас совершенно иначе – она приобрела новые формы. Все привычные нам ранее методы коммуникации (которые строились на непосредственном контакте с собеседником) меняются. В связи с этим возникает проблема развития и бытия значимых социально психологических феноменов, обеспечивающих эффективность общения.

Эмпатия (от греч. *empathy* - чувство, восприятие) – это способность к сопереживанию и отклику на эмоциональное состояние другого человека (Decety & Jackson, 2004; Preston & de Waal, 2002). В психологии XX в. сформировались основные теоретические представления об эмпатии – исследование непосредственной коммуникации с участием невербальных компонентов (мимика, жестикуляция, интонация голоса, дистанция). Коммуникация в цифровой среде оставляет за скобками множество невербальных индикаторов эмоционального состояния человека. Текстовая связь, использование смайлов, короткие видео ролики не дают возможности для полноценного общения. Возникает вопрос – сохраняется ли эмпатия при таком общении наравне с обычной (офлайн) коммуникацией или это совсем другие формы проявления эмпатии, которые стоит изучать отдельно?

За последние годы все чаще говорят о таком явлении как “цифровая эмпатия” – это определенный тип проявления эмпатии при взаимодействии людей через интернет-коммуникацию (Terry & Terry, 2020; Шейнов, 2021). Однако четкие определения данного явления еще не сформировались. Ученые по разному трактуют понятие цифровой эмпатии. Для кого-то это разновидность обычной эмпатии, но уже для сети. Другие же считают, что цифровая эмпатия представляет собой совершенно новое явление с собственной структурой, механизмами и закономерностями развития (Terry & Terry, 2020; Шейнов, 2021). Отсутствие консенсуса по этому вопросу осложняет как теоретические исследования, так и практическое применение знаний о цифровой эмпатии, в частности, ее диагностику и развитие.

Инструменты диагностики эмпатии в интернет-пространстве имеют свои трудности. Описанные выше методики, прошедшие апробацию вне сети, могут быть неприменимы при измерении уровня эмпатического отношения именно в виртуальной среде. Специализированные тесты для работы с пользователями интернета пока психометрически не подтверждены, отсутствуют нормальные таблицы и стандартизация на представителей России (Бовина & Дворянчиков, 2020; Spreng et al., 2009). Данный метод ограничивает количество эмпирических работ, а также проведение сопоставительного анализа - тем самым не позволяет выработать научные подходы к развитию цифровой эмпатии. То есть развитие будет идти медленно.

Актуальность цифровой эмпатии особенно высока для студентов. Так как именно в этом возрасте закладываются ключевые компетенции общения и личности, которые помогут им адаптироваться к обществу (Солдатова & Рассказова, 2021; Van der Graaff et al., 2014). Постоянно находясь в сети – учиться или общаться между собой. Насколько активная жизнь в

интернете влияет на развитие эмпатийных качеств? В противоположность этому видеоконференции и содержательные разговоры способны поддерживать, а иногда и развивать эмпатию, напротив – потребление контента без активного участия либо общение в формате «лайков» могут снижать уровень эмоционального контакта и вызывать чувство изоляции (Alloway et al., 2014; Toma & Hancock, 2013; Vossen & Valkenburg, 2016). Исследование влияния цифровой среды на формирование эмпатийных качеств у обучающихся – как положительного, так и отрицательного – представляет собой важную научно-практическую задачу.

Отметим, однако, что большинство работ по цифровой эмпатии посвящены именно зарубежным выборкам (преимущественно Западная Европа, Северная Америка). Работ с учетом специфики культурного контекста для постсоветского пространства (Казахстан) практически нет (Бовина & Дворянчиков, 2020; Солдатова & Рассказова, 2021). Культура влияет на степень проявления эмпатии, норму ее выражения и применение цифровых каналов связи. Таким образом, обобщение имеющихся данных и адаптация их под специфику РК – основа дальнейшего развития данного направления.

В статье мы пытаемся дать систематизированное представление о современном научном подходе к изучению феномена цифровой эмпатии, способах его диагностики, условиях формирования у обучающихся. По итогам постановки цели были определены следующие задачи: рассмотреть понятие «цифровая эмпатия», проанализировать литературу по данному вопросу; изучить методы диагностики цифровой эмпатии, определить сильные стороны и слабые места диагностических инструментов; выявить факторы и условия развития цифровой эмпатии среди студентов; определить направления дальнейшего изучения проблемы цифровой эмпатии.

Представленные результаты исследования можно использовать при составлении программы психолого-педагогического сопровождения студентов; разработке тренинга «Цифровая эмпатия»; созданию обучающих модулей для развития цифровой эмпатии у студентов. Систематизированные методики смогут послужить основой разработки и верификации русскоязычного теста на уровень ЦЭ среди студентов Казахстана. Исследование позволит восполнить пробелы в отечественной научной литературе на русском языке, будет способствовать развитию новой перспективной для психологии сферы исследований.

Материалы и методы. Проведен анализ литературы по теме цифровой эмпатии в отношении студентов. Данный метод использован с целью систематизации полученных знаний о понятии цифровой эмпатии, способах ее определения и условий формирования на современном этапе. Методологической основой работы является применение методов системного подхода, сопоставительного анализа, синтеза информации по заданной проблематике. Такое позволило систематически рассмотреть объект исследования.

Дизайн исследования. Работа носила теоретико-методологический характер. Этапы работы представляли собой комплексные мероприятия: поиск литературы по проблеме исследования; выбор литературных источников по заданным параметрам; аналитическая работа с отобранной литературой – выделение понятийного аппарата (понятия, составляющие элементы), диагностика подходов к изучению проблемы, определение условий формирования цифровой эмпатии. Четвертый этап – систематизация полученных фактов, выводы по результатам исследования. Данная схема проведения работ исключила дробление итогов исследования, обеспечила преемственность в работе от теории к практике.

Процедура поиска литературы. Поиск источников проводился по периоду январь – февраль 2026 г., использовались следующие источники информации: базы данных Scopus, Web of Science, eLibrary (РИНЦ); открытые научные репозитории. Период времени 2015–2025 гг. обусловлен тем, что за последнее десятилетие наблюдается рост количества работ о цифровых аспектах эмпатии. Для подтверждения основных идей по проблеме эмпатии как психического явления приводим в обзоре еще несколько значительных исследований, вышедших ранее (Decety & Jackson, 2004; Preston & de Waal, 2002; Schubert & Koole, 2009), которые, хотя и

являются устаревшими, однако активно используются в новейших работах. По этой причине можно считать их теоретической основой данной работы.

Поисковые запросы. Для проведения поиска по литературным источникам с целью максимального покрытия использовались следующие поисковые слова на английском языке - digital empathy, online empathy, digital empathy in students; на русском – «цифровая эмпатия», «эмпатия в цифровом пространстве», «эмпатия студентов», «диагностика эмпатических качеств», «развитие эмпатии». К английским запросам применялись операторы объединения и вычитания с целью расширения количества полученных результатов. Методом ретроанализа библиографического аппарата были выявлены упущенные при первичной выборке материалы.

Критерии включения. Для включения в обзор отбирались работы, соответствующие пяти ключевым критериям. Во-первых, полная версия публикации должна была быть доступна бесплатно или через библиотеки. Во-вторых, издание должно было проходить рецензирование. В-третьих, работа должна была затрагивать тему эмпатии в контексте цифровых коммуникаций, онлайн-обучения, социальных сетей и мессенджеров. Во-четвертых – исследование может иметь эмпирический и/или теоретический характер для проведения качественного анализа; Во-пятых - выборка в исследовании должны представлять собой студентов, подростков либо молодежь (соответствуют задачам нашего обзора). В обзор были включены обзоры и метаанализы вне зависимости от наличия данных по различным возрастным группам.

Критерии исключения. При исключении из выборки использованы следующие критерии: нет текста тезисов конференции; не проведено рецензирование; речь идет о клинических /психиатрических/нейрофизиологических проблемах эмпатии (без упоминания цифрового общения); язык статьи не русский, английский или казахский; повторение уже опубликованных данных и выводов; учебные материалы, методички – т. е. работы с малым объемом науки.

Процедура отбора. При первичном поиске получено более 100 работ, релевантных выбранной теме. После удаления дубликатов и предварительного просмотра заголовка и аннотации – выборка сокращена до 52 публикаций с максимальной степенью соответствия теме. На следующем этапе произведена оценка полного текста публикаций по заданным критериям; публикации, не отвечающие критериям, исключены из дальнейшего рассмотрения. По итогам исследования был выбран список из 20 источников – это и зарубежные материалы (из баз данных Scopus и Web of Science), и статьи из российских периодических изданий со списком рецензий.

Методы анализа. При исследовании отобранного массива публикаций использовались различные взаимодополняющие методы анализа. Метод контент-анализа позволил определить основные понятийные маркеры определения цифровой эмпатии и обозначить ее особенности. С помощью метода сравнения произведена оценка диагностических методов оценки эмпатии при взаимодействии как внецифровой среды, так и в цифровой среде. Для классификации и структурирования сведений по факторам развития цифровой эмпатии из множества источников проведена тематическая сводка. Сводный анализ проводился с соблюдением принципов научной объективности.

Ограничения метода. Следует отметить недостатки этого метода. Систематический обзор литературы по своей сути является объективным исследованием, однако выбор литературных источников остается субъективным (даже если применяются жесткие критерии отбора). Также невозможно обеспечить полную репрезентативность данных из-за ограниченности имеющихся баз данных и архивов. Методика также не включает в себя никакой элемент статистики - нельзя сделать какие либо выводы на основе статистических выводов. Поскольку большинство эмпирических исследований проводились на данных из-за рубежа, применение их результатов к казахстанским студентам должно быть осторожным и подкреплено дополнительными эмпирическими исследованиями.

Результаты и их обсуждение. Проведенный анализ литературы позволил выделить следующие направления по изучению цифровой эмпатии. Первое – определение понятия и

структуры цифровой эмпатии; второе - диагностика цифровой эмпатии; третье – условия и факторы развития цифровой эмпатии у обучающихся. Далее рассмотрим данные направления через призму проделанного нами анализа источников.

Научные работы показывают тенденцию к формированию понятия цифровая эмпатия. В классической психологии под эмпатией понимается сложный процесс, включающий в себя когнитивный компонент (понимание мыслей, чувств, побуждений другого) и аффективный – склонность к эмоциональной реакции на состояние другого человека. Мы используем эмпатию во время общения с людьми в реальной жизни – через язык тела, мимику, жесты, положение тела и голосовую модуляцию. Однако при онлайн-коммуникации часть таких сигналов пропадает, поэтому приходится стараться больше для того, чтобы уловить эмоции другого человека.

В зарубежной науке под понятием «цифровая эмпатия» понимают способность человека к осознанию, анализу и адекватному ответу на эмоции собеседника при общении через средства цифровых технологий. Актуальность данного понятия обусловлена тем фактом, что в пространстве онлайн взаимодействие строится исключительно посредством текста, изображений (статических), смайликов или видеоклипов – то есть без вербального языка тела. Исследователи из русскоязычного пространства пытаются определить архитектуру цифровой эмпатии и описать особенности этой формы по отношению к обычной эмпатии (Шейнов, 2021). Цифровая эмпатия близка к обычным видам, но исследователи утверждают, что это не перенос старых способностей в новую среду – это новая форма общения сама по себе.

Анализируя определения цифровой эмпатии мы выделяем 4 составляющие - когнитивная, аффективная, коммуникативная и этическая. Когнитивная составляющая состоит из умения воспринимать чувства, интенции и имплицитные значения сообщений; идентифицировать сарказм, подтексты посредством вербальных и невербальных сигналов. Эмоциональный аспект аффективной составляющей – эмоции, возникающие у человека по отношению к контенту интернета (например, истории людей, описание трудностей или просьбы о помощи). А также коммуникативная составляющая - как выразить свою эмпатию через интернет: выбрать слова; использовать смайлики/стикеры для придания большей эмоциональности сообщению; написать поддерживающий ответ. Этический аспект – обеспечение анонимности, сохранение границ личного пространства участника диалога и безопасность коммуникации.

Деление на 4 составляющих обосновано тем, что именно так строится цифровая коммуникация. Когнитивный аспект (когниция) – восприятие информации; Аффективный аспект (аффект) - реакция на полученную информацию; Коммуникативный аспект (коммуникация) – выражение поддержки; Этический аспект (этика) – соблюдение моральных принципов. Все это в оффлайн общении происходит одновременно, в онлайн же все может быть разделено во времени или пространстве. Может быть такой случай - узнал эмоции у другого человека (когнитивно) но не может отреагировать эмпатией из-за того что боится его неправильно понять (коммуникативная проблема) либо из-за боязни раскрыть секрет (этическая дилемма).

Цифровая эмпатия – феномен многокомпонентный, возникающий при взаимодействии в сети. Структура данного феномена имеет свои особенности. Знание его структуры необходимо для разработки диагностики и программ по развитию цифровой эмпатии.

Анализ существующих методов диагностики выявляет два типа инструментов – адаптированные традиционные тесты по измерению уровня эмпатии; специально разработанные анкеты для оценки эмпатии при онлайн-общении.

Таблица 1. Компоненты цифровой эмпатии

Компонент	Содержание	Примеры проявления в цифровой среде
Когнитивный	Понимание эмоций, намерений и смысла сообщений собеседника на основе текстовой и визуальной информации	Интерпретация эмодзи, тона сообщения, подтекста; распознавание иронии
Аффективный	Эмоциональный отклик на переживания другого человека, возникающий в ответ на онлайн-контент	Сопереживание при чтении поста о трудностях; чувство радости за успех одноклассника
Коммуникативный	Владение средствами выражения эмпатии в цифровой коммуникации	Подбор поддерживающих слов, уместное использование эмодзи и стикеров, написание личного сообщения вместо общего комментария
Этический	Соблюдение конфиденциальности, уважение границ, безопасность общения	Нераспространение личной информации без согласия; корректное поведение в конфликтных онлайн-ситуациях

К первому типу отнесены традиционные методы диагностики эмпатии в условиях face-to-face. Среди них можно выделить опросник Дэвиса (IRI); методика Бойко; Торонтская шкала эмпатии – все эти методики созданы специально под условия межличностной коммуникации. Популярность данных инструментов объясняется их хорошей психометрией, стандартизацией результатов и многолетней практикой применения во многих странах мира. Хотя шкалы эмпатии могут быть полезны в цифровом контексте, их применение имеет ряд недостатков. Вопросы в этих шкалах ориентированы на очные взаимодействия и не учитывают специфику онлайн-общения, где отсутствуют невербальные сигналы, коммуникация асинхронна, а выражение эмоций через текст имеет свои нюансы. Поэтому такие шкалы позволяют оценить лишь общую склонность к эмпатии, но не способность понимать и реагировать на эмоции в цифровой среде (Бовина & Дворянчиков, 2020; Шейнов, 2021).

Вторая группа исследований фокусируется на специальных опросниках, разработанных для измерения цифровой эмпатии. Недавние публикации предлагают шкалы, которые измеряют способность к пониманию эмоций в цифровом общении, готовность к онлайн-поддержке, а также использование эмоциональных значков и других инструментов выражения чувств (Terry & Terry, 2020; Шейнов, 2021). Эти методы, по сути, наиболее точно отражают специфику исследования цифровой эмпатии. Однако данные методики практически никогда не проходят комплексное психометрическое тестирование. Нет данных ни про валидность, надежность, выборки. Все специальные методики разработаны для носителей английского языка. Адаптация под русскоговорящих студентов остается нерешенным вопросом – это важно из-за возможного культурного различия в выражении эмоций и употреблении цифровых каналов связи.

Оценка эмпатической точности – способности правильно определить эмоции собеседника – дает дополнительные возможности для оценки уровня эмпатии (Blanke & Riediger, 2019). При работе с интернет-коммуникацией данный критерий может быть измерен через уровень правильности трактовки текста или использования эмодзи. Но поскольку единой методики нет, применять подобные методы на больших выборках невозможно.

В таблице 2 представлен сравнительный анализ двух методик диагностики цифровой эмпатии. Из полученных данных следует проблема – авторы отмечают необходимость учитывать специфику общения в сети Интернет, но пока не создан универсальный и надёжный тест именно для обучающихся. Это препятствует проведению сравнения, затрудняет определение эффективности реализации программ развития, а также не дает возможности получения аналогичных данных с целью дальнейшего анализа.

Таблица 2. Сравнительный анализ групп диагностических методик цифровой эмпатии

Критерий	Адаптированные традиционные шкалы	Специализированные опросники
Примеры	IRI Дэвиса, методика Бойко, Торонтская шкала эмпатии	Авторские шкалы, ориентированные на онлайн-контекст
Достоинства	Высокая психометрическая проработанность, наличие нормативных данных	Учет специфики цифровой среды: текстовых сообщений, эмодзи, онлайн-поддержки
Ограничения	Формулировки не отражают особенности онлайн-общения; измеряют общий уровень эмпатии	Недостаточная валидизация; отсутствие русскоязычных версий; малый объем выборки
Применимость для студентов	Может использоваться как базовый показатель общей эмпатии	Требует адаптации и проверки на студенческой выборке

Проведенный обзор позволил систематизировать факторы и условия, влияющие на развитие цифровой эмпатии, в три основные группы: личностные, цифровые и образовательные.

Личностные факторы. К личным характеристикам относятся: уровень базовой эмпатии; наличие эмоционального интеллекта; уровень рефлексии; открытость для нового опыта. Исследования показывают, что люди с высоким уровнем базальной эмпатии обычно демонстрируют высокий уровень цифровой эмпатии (Blanke & Riediger, 2019; Riess, 2017). Также важен эмоциональный интеллект – способность осознавать и регулировать свои эмоции помогает понять чувства другого человека в онлайн-среде. Рефлексия помогает проанализировать информацию, полученную от других людей и снизить спонтанные ответы при общении через интернет (Шейнов, 2021). Особенно это важно в асинхронной коммуникации – человек может обдумать своё сообщение заранее.

Цифровые факторы. К цифровым факторам относятся опыт взаимодействия в онлайн-среде, интенсивность и эффективность использования разных платформ, а также доминирующие формы коммуникации. Некоторые исследователи подчеркивают, что частые видеоконференции позволяют поддерживать невербальную связь и, следовательно, способствуют развитию эмпатии (Alloway et al., 2014; Vossen & Valkenburg, 2016). Напротив – при текстовой коммуникации (особенно асинхронной) наблюдается скорее спад эмоционального участия и обесценивание переживаний (Kross et al., 2013; Primack et al., 2017). При этом результаты научных работ противоречат друг другу – есть работы, которые говорят о том, что соцсети никак не снижают эмпатию. Зависит это еще от формы активности пользователя — можно быть активным участником диалога, помогать другим людям либо просто потреблять информацию без взаимодействия (Alloway et al., 2014; Toma & Hancock, 2013; Vossen & Valkenburg, 2016). Эффект цифровизации на развитие эмпатии связан не с использованием технологий таковых, а с особенностями коммуникации внутри сети.

Образовательные факторы. К ним относятся наличие специальных тренингов и образовательных модулей, поддержка со стороны преподавателей, создание безопасной и поддерживающей цифровой среды в вузе. В работе Дж. Заки (Zaki, 2019) подчеркивается, что эмпатия является тренируемым навыком, и это положение в полной мере применимо к цифровой эмпатии. Комбинированные программы, включающие теоретическое обучение, практические упражнения с обратной связью и рефлексивные практики, показывают наибольшую эффективность. Важным условием является также интеграция развития цифровой эмпатии в повседневную учебную деятельность, а не только в отдельные тренинги (Бовина & Дворянчиков, 2020; Солдатова & Рассказова, 2021). Создание безопасной цифровой среды, в которой студенты не опасаются осуждения и могут свободно выражать поддержку, также рассматривается как значимый фактор развития.

По данным исследований наиболее эффективно сочетание развития личностного потенциала; формирования умений использовать средства цифровой коммуникации для решения

профессиональных задач; оказания организационно-педагогического сопровождения. Стоит отметить, что эффективность любого компонента будет зависеть от особенностей личности обучающегося и условий образования.

Выявленные результаты требуют критического осмысления, так как имеют свои ограничения. Во-первых, выбор литературы носит субъективный характер и осуществляется по качественным критериям; во вторых большинство рассмотренных эмпирических работ выполнены за пределами Казахстана, поэтому экстраполяция полученных данных на студентов страны невозможна; в третьих, отсутствие унифицированных методов не дает возможности сопоставить данные разных исследований между собой и сделать метаанализ. В связи с этим, отсутствие в обзоре материалов на казахском языке также создает пробелы.

Далее можно говорить о перспективах дальнейшего развития темы цифровой эмпатии. Так, необходимо разработать и апробировать русскоязычный вариант анкетирования с учетом возраста респондентов (студентов) и особенностей коммуникативной ситуации – в цифровой среде. Также необходимы эмпирические исследования (в том числе лонгитюдные), направленные на изучение динамики развития цифровой эмпатии у студентов в процессе университетского образования. Требуется проведение исследований по оценке эффективности данных программ. А так же изучать воздействие видеоконференций и гибридных форм обучения на поддержание/развитие эмпатии. Также необходимы кросс культурные исследования для определения универсальных характеристик цифрового типа эмпатии.

Анализ существующих понятий цифровой эмпатии от разных авторов дает возможность определить 4 ее компонента:

когнитивный — способность понимать смысл сообщений, распознавать эмоции и намерения собеседника на основе текстовой и визуальной информации;

аффективный — эмоциональный отклик на переживания другого человека, возникающий в ответ на онлайн-контент;

коммуникативный — владение средствами выражения эмпатии в цифровой среде (выбор слов, эмодзи, тона сообщения, уместность поддержки);

этический — соблюдение конфиденциальности, уважение границ, безопасность общения.

Развитие структуры эмпатии в условиях цифровой среды отражает особенности коммуникации через Интернет. Данная структура - это не только простое продолжение привычных навыков взаимодействия, а новая структура (Terry & Terry, 2020; Шейнов, 2021). Отметим также взаимосвязь между выделенными компонентами данной структуры – когнитивная оценка полученной информации влияет на эмоциональный отклик и способ взаимодействия.

Проведен анализ шкал диагностики эмпатии – выделены 2 подхода к построению таких тестов: модификация готовых методик; разработка новых специализированных опросников для измерения уровня эмпатии в интернет среде.

К первому типу относятся классические методы, созданные для применения офлайн. К таким методам относятся опросник межличностной реактивности (Дэвис), методика Бойко оценки уровня эмпатии и Торонтская шкала эмпатии. Данные методики характеризуются хорошей психометрией и стандартизацией результатов (Terry & Terry, 2020; Шейнов, 2021). Однако применение данных методов имеет существенные ограничения при работе с цифровым форматом эмпатии. Задаваемые вопросы не учитывают специфику общения в сети и результаты опроса отражают только общую эмпатию респондентов – не специфическую для интернета форму проявления.

Вторая группа методик – это авторские тесты на оценку цифрового эмпатического уровня. В ряде работ представлены шкалы оценки способности распознавать эмоции по тексту сообщений; готовности оказать помощь в сети; применения эмодзи и т. д. Стоит подчеркнуть, что данные методики обычно не проходят тщательную психометрическую проверку. В частности отсутствуют данные на их валидность, надежность и репрезентативность для большой группы респондентов (Terry & Terry, 2020; Шейнов, 2021). Кроме того многие специализиро-

ванные методики разработаны на базе англоязычных исследований – применение таких методик среди студентов России находится лишь в зачаточном состоянии.

Оценка эмпатии возможно дополнить исследованием эмпатической точности – способности к правильному определению эмоций другого человека (Blanke & Riediger, 2019). При этом в цифровой среде данная способность измеряется через оценку корректности декодирования текстовых сообщений и эмодзи. Однако пока нет единого стандарта оценки данной компетенции.

Проблема диагностики цифровой эмпатии заключается в том, что необходимо принимать во внимание специфику взаимодействия через Интернет, однако на сегодняшний день отсутствует единый методика, адаптированная под школьников. Из-за этого невозможно провести сравнение результатов и разработать методики по формированию цифрового типа эмпатии у детей.

На основе анализа выполненных работ были выделены и обобщены основные элементы цифрового эмпатического взаимодействия в 3 группы.

Личностные факторы. К ним относятся исходный уровень общей эмпатии, эмоциональный интеллект, рефлексивность, открытость новому опыту. Исследования показывают, что студенты с более высоким уровнем традиционной эмпатии, как правило, демонстрируют и более развитую цифровую эмпатию (Blanke & Riediger, 2019; Van der Graaff et al., 2014). Эмоциональный интеллект также выступает значимым предиктором: способность распознавать и регулировать собственные эмоции облегчает понимание эмоций других в онлайн-среде (Riess, 2017). Рефлексивность способствует более глубокой переработке информации и снижению импульсивных реакций в цифровой коммуникации.

Цифровые факторы. В эту группу входят опыт онлайн-общения, частота и качество использования различных платформ, преобладающий формат коммуникации (текстовый, голосовой, видео). Ряд авторов отмечает, что регулярное общение в видеоконференциях поддерживает невербальный контакт и тем самым способствует сохранению эмпатических навыков (Alloway et al., 2014; Vossen & Valkenburg, 2016). Напротив, преимущественно текстовое общение, особенно в асинхронных форматах, может снижать эмоциональную вовлеченность и приводить к упрощению эмоциональных реакций (Kross et al., 2013; Primack et al., 2017). В то же время результаты исследований неоднозначны: некоторые работы показывают, что использование социальных сетей не оказывает прямого негативного влияния на эмпатию, а значение имеет характер активности — активное обсуждение, поддержка других или пассивное потребление контента (Alloway et al., 2014; Toma & Hancock, 2013; Vossen & Valkenburg, 2016).

Образовательные факторы. К ним относятся наличие специальных тренингов и образовательных модулей, поддержка со стороны преподавателей, создание безопасной и поддерживающей цифровой среды в вузе. В работе Дж. Заки (Zaki, 2019) подчеркивается, что эмпатия является тренируемым навыком, и это положение применимо и к цифровой эмпатии. Комбинированные программы, включающие теоретическое обучение, практические упражнения с обратной связью и рефлексивные практики, показывают наибольшую эффективность. Важным условием является также интеграция развития цифровой эмпатии в повседневную учебную деятельность, а не только в отдельные тренинги (Бовина & Дворянчиков, 2020; Солдатова & Рассказова, 2021).

Цифровая эмпатия формируется у обучающихся под влиянием ряда индивидуально-психологических, технических и педагогических условий. Развитие данного умения возможно лишь при условии формирования для них устойчивой практики эмпатического взаимодействия в виртуальном пространстве через систему методической поддержки со стороны учителей и психологов.

Проведенный обзор имеет некоторые минусы. Во-первых, выбор литературы носит субъективный характер; во вторых большинство проведенных эмпирических исследований находятся за пределами Казахстана и результаты их могут не вполне быть применимы к казахстанским студентам; в третьих - нет единого метода исследования.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой и валидизацией русскоязычного опросника цифровой эмпатии, проведением лонгитюдных исследований динамики цифровой эмпатии у студентов, а также экспериментальной проверкой эффективности программ ее развития. Важно исследовать, как именно видеоформаты обучения и смешанные формы работы помогают сохранять/развивать эмпатию.

Заключение. Отдельную психологию феномен - не только транспозиция обычной эмпатии на пространство интернета. Специфика данного типа общения состоит в ограниченности невербальных кодов, доминируют вербальный код и паралингвистика. Необходимо также обращать внимание на особенности той или иной соцсети.

Цифровая эмпатия – это многоуровневый феномен, включающий четыре компонента. Когнитивный компонент отвечает за распознавание эмоций, намерений и недосказанностей при анализе сообщений; Аффективный - эмоциональная откликновенность к чувствам собеседника (в онлайн); Коммуникативный — способность коммуницировать с помощью эмпатии в цифровом формате. Четвертая – этическая. Она направлена на сохранение анонимности, соблюдение границ другого человека и обеспечение безопасности коммуникаций в интернет-пространстве. Цифровая эмпатия как явление выделяется из общего понятия эмпатии; это позволяет разрабатывать специальные методики диагностики.

Анализ имеющихся методов диагностики показал, что на данный момент нет универсального метода диагностики цифровой эмпатии у студентов с русским языком обучения. Шкалы традиционной эмпатии, разработанные для работы вне сети – оценивают лишь общий уровень развития эмпатии без учета особенностей взаимодействия через интернет. Опросники специализированной направленности обладают узким фокусом исследования, при этом не всегда проходят полноценную психометрическую проверку. Недостаток статистической информации, а также ориентация на заграничные аналоги не позволяют провести сопоставительный анализ и снижают ценность получаемых результатов для применения в России.

Выделены 3 группы факторов, определяющих развитие цифровой эмпатии среди обучающихся. Первая – личностные особенности (уровень развития эмпатических качеств; уровень эмоциональной компетентности; рефлексивная способность; открытость новому); вторая - опыт взаимодействия в среде интернета (опыт общения через интернет, активность по использованию различных цифровых ресурсов, предпочитаемый формат общения). Третий блок условий образования – это проведение спецкурсов, методическое сопровождение со стороны преподавателей, обеспечение безопасного информационно-коммуникационного пространства на базе университета. Наиболее эффективной данная мера может оказаться только при сочетании развития психолого-личностных качеств; освоения компетенций по работе с ИКТ; создания системы педагогического консультирования.

Данные результаты можно использовать при разработке психолого-педагогического сопровождения обучающихся, тренинга цифровой коммуникации, а также создание обучающих продуктов с целью формирования эмпатии в онлайн среде. Статья адресована различным категориям слушателей: педагогам и кураторам работы со студентами; психологами учреждений образования; авторам/разработчикам цифровых образовательных сред.

Возможности дальнейшего изучения феномена цифровой эмпатии можно сформулировать следующим образом. Разработка и валидация русского варианта опросника с учетом особенностей выборки (студентов) и актуальных форм цифрового взаимодействия. Также нужны эмпирические и длительные наблюдения за динамикой развития уровня цифровой эмпатии у обучающихся при обучении в вузе; выявление условий (факторов) её формирования /развития. Провести опытные работы по оценке результативности мероприятий по формированию цифровой эмпатии в образовательном пространстве. Исследовать эффект от применения видеокоммуникаций, а также гибридные формы обучения. Далее необходимо провести кросскультурные исследования для определения универсальных и специфических (для культуры) аспектов цифровой эмпатии.

References

- Alloway, T. P., Runac, R., Qureshi, M., & Kemp, G. (2014). Is Facebook linked to selfishness? Investigating the relationships among social media use, empathy, and narcissism. *Social Networking*, 3(3), 150–158. <https://doi.org/10.4236/sn.2014.33020>
- Blanke, E. S., & Riediger, M. (2019). Reading thoughts and feelings in other people: Empathic accuracy across adulthood. *Emotion*, 19(5), 873–887. <https://doi.org/10.1037/emo0000544>
- Бовина, И. Б., & Дворянчиков, Н. В. (2020). Цифровая социализация и эмпатия у студентов: постановка проблемы [Digital socialization and empathy in students: Problem statement]. *Психология и право*, 10(3), 40–53. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100304>
- Carrier, L. M., Spradlin, A., Bunce, J. P., & Rosen, L. D. (2015). Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 52, 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.026>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180–198. <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., et al. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS ONE*, 8(8), Article e69841. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841>
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaitte, E. O., Lin, L. Y., Rosen, D., et al. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
- Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of Patient Experience*, 4(2), 74–77. <https://doi.org/10.1177/2374373517699267>
- Schubert, L. K., & Koole, S. L. (2009). The effects of mimicry on empathy and prosocial behavior: A review. *European Journal of Social Psychology*, 39(5), 783–798. <https://doi.org/10.1002/ejsp.583>
- Шейнов, В. П. (2021). Цифровая эмпатия: структура и диагностика [Digital empathy: Structure and diagnostics]. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 10(4А), 148–158.
- Солдатова, Г. У., & Рассказова, Е. И. (2021). Цифровая социализация российских подростков: эмпатия и онлайн-поведение [Digital socialization of Russian adolescents: Empathy and online behavior]. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 443–460. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-443-460>
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Terry, C., & Terry, J. (2020). Digital empathy in online counseling: A systematic review. *Journal of Technology in Human Services*, 38(3), 214–230. <https://doi.org/10.1080/15228835.2020.1749457>
- Toma, C. L., & Hancock, J. T. (2013). Self-affirmation underlies Facebook use. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(3), 321–331. <https://doi.org/10.1177/0146167212474694>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881–888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Войскунский, А. Е., & Смылова, О. В. (2019). Эмпатия в компьютерно-опосредованной коммуникации [Empathy in computer-mediated communication]. *Вопросы психологии*, (4), 3–14.

Vossen, H. G. M., & Valkenburg, P. M. (2016). Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal test. *Computers in Human Behavior*, 63, 118–124. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.040>

Zaki, J. (2019). *The war for kindness: Building empathy in a fractured world*. Crown.

Сведения об авторе:

Ахметов Казбек Раимбекович – магистр психологии, докторант PhD кафедры общей и прикладной психологии факультета философии и политологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, пр. аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан., E-mail: kazybek-bey@mail.ru

Автор туралы мәлімет:

Ахметов Казбек Раимбекович – психология магистрі, ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің Философия және политология факультетінің жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, PhD докторанты, ал-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: kazybek-bey@mail.ru

Information about the author:

Akhmetov Kazybek Raimbekovich – Master of Psychology, PhD student at the Department of General and Applied Psychology, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, 71 al-Farabi Ave., 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kazybek-bey@mail.ru

FTAXP: 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.004>

Умирзакова Г.К.*¹ , Нуетбаева Г.Б.¹ , Болтаева А.М.² , Тленчиева Н.С.³ 

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

²Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, (Алматы, Қазақстан)

³Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразиялық ұлттық университеті (Астана, Қазақстан)

*e-mail: gulzar88.kz@mail.ru

Кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздері

Аңдатпа

Мақалада кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздері қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесіндегі әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, педагогтердің кәсіби қызметіне қойылатын талаптардың артуы, эмоционалдық жүктеменің күшеюі мен кәсіби жауапкершіліктің жоғары деңгейі олардың психологиялық саулығына ерекше әсер етеді. Осыған байланысты кәсіби қажу синдромының қалыптасу ерекшеліктерін, оның тұлғалық-психологиялық алғышарттарын және зерттеудің әдіснамалық негіздерін жүйелі талдау ғылыми және практикалық тұрғыдан өзекті болып табылады. Зерттеудің мақсаты – кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздерін жүйелеу, кәсіби қажуды түсіндіретін негізгі ғылыми тұжырымдамалар мен психологиялық тәсілдерді талдау, сондай-ақ осы бағыттағы зерттеулердің әдіснамалық мүмкіндіктерін айқындау. Мақалада кәсіби қажу феноменінің ғылыми түсіндірмелері, оның құрылымдық компоненттері, даму кезеңдері мен психологиялық детерминанттары қарастырылып, отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектеріне салыстырмалы талдау жасалған. Сонымен қатар тұлғалық-бағдарлы, жүйелік, іс-әрекеттік және субъектілік әдіснамалық тұғырлардың ғылыми әлеуеті сараланып, кәсіби қажуды зерттеуде қолданылатын психодиагностикалық әдістемелердің мазмұны мен мүмкіндіктері сипатталған. Зерттеу нәтижесінде кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін кешенді зерттеуге мүмкіндік беретін теориялық-әдіснамалық модельдің негізгі бағыттары айқындалды.

Мақаланың ғылыми маңыздылығы кәсіби қажу мәселесін қазіргі психология ғылымының әдіснамалық ұстанымдары негізінде кешенді қарастыруымен сипатталады. Алынған нәтижелер педагогтердің кәсіби денсаулығын сақтау, психологиялық қолдау көрсету бағдарламаларын әзірлеуде, сондай-ақ кәсіби қажудың алдын алу мен түзетуге бағытталған эмпирикалық зерттеулерді ұйымдастыруда теориялық негіз ретінде пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: кәсіби қажу, педагог, тұлғалық факторлар, психологиялық денсаулық, эмоционалды сарқылу.

Умирзакова Г.К.*¹, Ниембаева Г.Б.¹, Болтаева А.М.², Тленчиева Н.С.³

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

² *Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

³ *Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан)*

*e-mail: gulzar88.kz@mail.ru

Теоретико-методологические основы исследования психологических особенностей педагогов с признаками профессионального выгорания

Аннотация

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы исследования психологических особенностей педагогов с признаками профессионального выгорания. Современные социально-экономические изменения в системе образования, повышение требований к профессиональной деятельности педагогов, усиление эмоциональной нагрузки и высокий уровень профессиональной ответственности оказывают существенное влияние на их психологическое благополучие. В связи с этим системный анализ особенностей формирования синдрома профессионального выгорания, его личностно-психологических предпосылок и методологических основ исследования представляет собой актуальную научную и практическую задачу. Цель исследования заключается в систематизации теоретико-методологических основ изучения психологических особенностей педагогов с признаками профессионального выгорания, анализе основных научных концепций и психологических подходов к объяснению феномена профессионального выгорания, а также определении методологических возможностей исследований в данном направлении. В статье рассмотрены научные подходы к интерпретации феномена профессионального выгорания, его структурные компоненты, стадии развития и психологические детерминанты. Проведен сравнительный анализ трудов отечественных и зарубежных исследователей. Кроме того, раскрыт научный потенциал личностно-ориентированного, системного, деятельностного и субъектного методологических подходов, а также охарактеризованы содержание и возможности психодиагностических методик, применяемых при исследовании профессионального выгорания. В результате исследования определены основные направления авторской теоретико-методологической модели, позволяющей комплексно изучать психологические особенности педагогов с признаками профессионального выгорания. Научная значимость статьи заключается в комплексном рассмотрении проблемы профессионального выгорания с позиций современных методологических подходов психологической науки. Полученные результаты могут быть использованы в качестве теоретической основы при разработке программ психологического сопровождения педагогов, сохранения их профессионального здоровья, а также при организации эмпирических исследований, направленных на профилактику и коррекцию профессионального выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагог, личностные факторы, психологическое здоровье, эмоциональное истощение.

G.K. Umirzakova^{*1}, G.B. Nietbayeva¹, A.M. Boltaeva², N.S. Tlenchiyeva³

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan),

² Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan),

³ L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan)

*e-mail: gulzar88.kz@mail.ru

Theoretical and methodological foundations for the study of the psychological characteristics of teachers with signs of professional burnout

Abstract

This article examines the theoretical and methodological foundations for studying the psychological characteristics of teachers with signs of professional burnout. Contemporary socio-economic transformations in the education system, increasing professional demands on teachers, intensified emotional workload, and a high level of professional responsibility significantly affect their psychological well-being. In this context, a systematic analysis of the mechanisms underlying professional burnout, its personality-related psychological determinants, and the methodological foundations of its investigation is of considerable scientific and practical relevance. The purpose of the study is to systematize the theoretical and methodological foundations for investigating the psychological characteristics of teachers with signs of professional burnout, to analyze the major scientific concepts and psychological approaches explaining the phenomenon of professional burnout, and to determine the methodological potential of contemporary research in this field. The article reviews the scientific interpretations of the professional burnout phenomenon, its structural components, developmental stages, and psychological determinants. A comparative analysis of the works of both domestic and international scholars is presented. Furthermore, the scientific potential of the personality-oriented, systems, activity-based, and subject-oriented methodological approaches is examined. The study also describes the content and applicability of psychodiagnostic instruments used to assess professional burnout. The findings identify the principal directions of an author-developed theoretical and methodological model that enables a comprehensive investigation of the psychological characteristics of teachers with signs of professional burnout. The scientific significance of the study lies in its integrated consideration of professional burnout from the standpoint of contemporary methodological approaches in psychological science. The proposed theoretical provisions and methodological framework may serve as a foundation for developing programs aimed at preserving teachers' professional health, providing psychological support, and designing empirical studies focused on the prevention and correction of professional burnout.

Keywords: professional burnout, teacher, personality factors, psychological health, emotional exhaustion.

Кіріспе. Қазақстан Республикасында білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында педагогтің кәсіби әлеуетін дамыту, оның психологиялық саулығын сақтау және кәсіби қызметінің сапасын арттыру мемлекеттік саясаттың басым бағыттарының бірі болып табылады. Бұл бағыт Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында (Қазақстан Республикасының Заңы, 2007) және «Педагог мәртебесі туралы» Заңында (Қазақстан Республикасының Заңы, 2019) айқындалған. Аталған нормативтік құжаттарда педагогтің кәсіби қызметіне қолайлы жағдай жасау, оның кәсіби дамуын қолдау, еңбек жағдайын жақсарту және психологиялық әл-ауқатын қамтамасыз ету білім беру сапасын арттырудың маңызды алғышарты ретінде қарастырылады.

Қазіргі қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, білім беру мазмұнының жаңаруы, цифрлық технологиялардың қарқынды енгізілуі, инклюзивті білім беру талаптарының кеңеюі және педагогке қойылатын кәсіби талаптардың артуы мұғалімнің психоэмоционалдық жүктемесін едәуір күшейтті. Соның салдарынан кәсіби қажу синдромы педагогтердің кәсіби

тиімділігіне, эмоционалдық тұрақтылығына, тұлғалық дамуына және психологиялық денсаулығына теріс әсер ететін өзекті психологиялық мәселелердің біріне айналып отыр.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы кәсіби қажуды жұмыс орнындағы созылмалы күйзелістің нәтижесінде қалыптасатын синдром ретінде сипаттайды (World Health Organization [WHO], 2019). Бұл құбылыс эмоционалдық сарқылу, кәсіби міндеттерге немқұрайлы қарау және кәсіби тиімділіктің төмендеуі сияқты белгілермен сипатталады. Сондықтан кәсіби қажудың психологиялық табиғатын, оның қалыптасу факторлары мен тұлғалық ерекшеліктермен байланысын анықтау қазіргі психология ғылымының маңызды ғылыми бағыттарының бірі болып саналады.

Ғылыми әдебиеттерді талдау кәсіби қажу мәселесінің психология ғылымында жан-жақты зерттелгенін көрсетеді. Атап айтқанда, кәсіби қажу феноменінің теориялық негіздерін Х.Фрейденбергер (Freudenberger, 1974), К. Маслач (Maslach, 1993), М. Лейтер (Leiter & Maslach, 2004), В.В. Бойко (Бойко, 1999) және басқа ғалымдар қарастырған. Олардың еңбектерінде кәсіби қажудың құрылымы, даму кезеңдері, тұлғалық және ұйымдастырушылық факторлары, психологиялық салдары мен алдын алу жолдары ғылыми тұрғыдан негізделген. Дегенмен педагогтердің кәсіби қажу белгілерін олардың психологиялық ерекшеліктерімен өзара байланыста қарастыру, әсіресе қазіргі қазақстандық білім беру кеңістігінің ерекшеліктерін ескере отырып, әлі де терең ғылыми зерделеуді қажет етеді.

Осыған байланысты кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздерін жүйелеу, ғылыми тұғырларын айқындау және зерттеудің әдіснамалық аппаратын нақтылау ерекше өзектілікке ие. Теориялық-әдіснамалық негіздерді кешенді талдау зерттеу логикасын айқындауға, кәсіби қажудың психологиялық механизмдерін тереңірек түсіндіруге және кейінгі эмпирикалық зерттеулердің ғылыми негізділігін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Осы мақалада кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің теориялық тұғырлары, негізгі әдіснамалық ұстанымдары мен психодиагностикалық тәсілдері ғылыми әдебиеттер негізінде талданып, аталған мәселені зерттеудің тұжырымдамалық негіздері айқындалады.

Негізгі бөлім. Кәсіби қажу феномені қазіргі психология ғылымындағы еңбек психологиясы, тұлға психологиясы және кәсіби қызмет психологиясының тоғысындағы маңызды ғылыми мәселелердің бірі болып табылады. Әлемдік ғылыми әдебиеттерде бұл ұғым кәсіби қызмет барысында ұзақ уақытқа созылған эмоционалдық және психологиялық жүктеменің әсерінен адамның ішкі психологиялық ресурстарының сарқылуын білдіретін көпөлшемді психологиялық құбылыс ретінде қарастырылады. Әсіресе педагогикалық қызмет эмоционалдық еңбекті, үздіксіз тұлғааралық қарым-қатынасты және жоғары әлеуметтік жауапкершілікті талап ететін кәсіптердің қатарына жататындықтан, кәсіби қажу мәселесі педагогика және психология ғылымдарында ерекше өзектілікке ие.

Кәсіби қажу феноменін ғылыми тұрғыдан алғаш сипаттаған американдық психиатр Х.Фрейденбергер болды (Freudenberger, 1974). Ол кәсіби қажуды адамдармен тығыз жұмыс істейтін мамандардың шамадан тыс эмоционалдық жүктемеге байланысты физикалық, эмоциялық және психикалық әлсіреу жағдайы ретінде анықтады. Ғалымның пікірінше, кәсіби қажудың негізгі себебі – созылмалы кәсіби стресс пен тұлғаның ішкі ресурстары арасындағы тепе-теңдіктің бұзылуы. Бұл көзқарас кәсіби қажуды медициналық немесе физиологиялық мәселе ретінде ғана емес, тұлғаның кәсіби бейімделуімен байланысты психологиялық құбылыс ретінде қарастыруға негіз болды.

Кәсіби қажу теориясының әрі қарай дамуына елеулі үлес қосқан ғалымдардың бірі – К.Маслач. Оның пікірінше, кәсіби қажу адамдармен тұрақты қарым-қатынасты талап ететін кәсіп иелерінде қалыптасатын эмоционалдық жауап ретінде пайда болады (Maslach, 1993). Кейін К. Маслач пен С. Джексон кәсіби қажудың үш компоненттен тұратын классикалық моделін ұсынды: эмоционалдық сарқылу, деперсонализация және жеке кәсіби жетістіктердің төмендеуі

(Maslach & Jackson, 1981). Қазіргі уақытта дәл осы модель халықаралық ғылыми қауымдастықта кәсіби қажуды түсіндірудің ең кең таралған теориялық негізі болып саналады және Maslach Burnout Inventory (MBI) әдістемесінің ғылыми базасын құрайды.

Кәсіби қажу теориясын одан әрі дамытқан М. Лейтер бұл құбылыстың тек тұлғаның жеке қасиеттерімен ғана емес, еңбек ортасының ерекшеліктерімен де тығыз байланысты екенін дәлелдеді. Оның пікірінше, кәсіби қажу қызметкердің мүмкіндіктері мен жұмыс талаптарының сәйкес келмеуі, ұйымдағы әлеуметтік қолдаудың жеткіліксіздігі, әділеттілік қағидаларының бұзылуы және қызметкердің кәсіби құндылықтарының ұйым құндылықтарымен үйлеспеуі нәтижесінде қалыптасады (Leiter & Maslach, 2004). Осылайша, кәсіби қажу тұлғалық және ұйымдастырушылық факторлардың өзара ықпалдасуының нәтижесі ретінде қарастырылады.

Посткеңестік психологияда кәсіби қажу мәселесін жүйелі зерттеген ғалымдардың бірі – В.В. Бойко. Ол кәсіби қажуды эмоциялық қорғаныс механизмі ретінде түсіндіріп, оның дамуын үш кезеңге бөлді: шиеленіс (кернеу), резистенция (қарсылық) және сарқылу (Бойко, 1999). Бұл модель кәсіби қажудың қалыптасу динамикасын түсіндіруге мүмкіндік береді және ТМД елдеріндегі психологиялық зерттеулерде кеңінен қолданылады. Кейінгі зерттеулер Маслач пен Бойко ұсынған модельдердің әртүрлі теориялық негіздерге сүйенгенімен, кәсіби қажудың ортақ психологиялық табиғатын сипаттайтынын және бірін-бірі толықтыратынын көрсетеді (Maslach & Leiter, 2016).

Соңғы онжылдықтағы зерттеулер кәсіби қажуды тек эмоционалдық сарқылумен шектемей, оны тұлғаның кәсіби мотивациясына, психологиялық әл-ауқатына, кәсіби тиімділігіне, әлеуметтік қатынастарына және кәсіби өзіндік санасына ықпал ететін көпфакторлы психологиялық феномен ретінде қарастырады (Schaufeli et al., 2020). Әсіресе педагогтердің кәсіби қажуы олардың оқыту сапасына, білім алушылармен өзара әрекеттесуіне, кәсіби қанағаттануына және жалпы білім беру ұйымының тиімділігіне тікелей әсер ететіні ғылыми тұрғыдан дәлелденген (Maslach & Leiter, 2016).

Кесте 1 – Кәсіби қажу феноменінің негізгі теорияларының салыстырмалы сипаттамасы

Авторлар	Теорияның негізгі мазмұны	Ерекшелігі	Зерттеу үшін маңызы
Х. Фрейденбергер	Кәсіби қажу – созылмалы кәсіби стресстің салдары	Ұғымды алғаш ғылыми айналымға енгізді	Феноменнің қалыптасуын түсіндіреді
К. Маслач, С. Джексон	Эмоционалдық сарқылу, деперсонализация, кәсіби жетістіктің төмендеуі	Үш компонентті классикалық модель	Халықаралық зерттеулердің негізгі теориясы
М. Лейтер	Кәсіби орта мен тұлға сәйкессіздігі	Ұйымдық факторларды енгізді	Жүйелік талдау жасауға мүмкіндік береді
В.В. Бойко	Шиеленіс, резистенция, сарқылу кезеңдері	Кәсіби қажудың динамикасын көрсетеді	Диагностика мен профилактикаға негіз болады

Кесте 1-де ұсынылған теорияларды салыстырмалы талдау кәсіби қажу феноменінің әртүрлі ғылыми тұрғылардан түсіндірілетінін көрсетеді. Х. Фрейденбергер кәсіби қажудың ғылыми негіздерін алғаш сипаттап, оның кәсіби стресс нәтижесінде қалыптасатын психологиялық құбылыс екенін негіздеді (Freudenberger, 1974). К. Маслач пен С. Джексон кәсіби қажудың құрылымдық моделін ұсынып, оның негізгі компоненттерін айқындады (Maslach & Jackson, 1981). Ал М. Лейтер кәсіби қажудың қалыптасуында ұйымдастырушылық ортаның рөліне ерекше назар аударып, еңбек жағдайлары мен тұлғалық ерекшеліктердің өзара байланысын көрсетті (Leiter & Maslach, 2004). В.В. Бойко кәсіби қажудың кезеңдік даму механизмін сипаттап, оның динамикасын түсіндіретін теориялық үлгіні ұсынды (Бойко, 1999). Осы

теориялардың жиынтығы кәсіби қажуды кешенді психологиялық феномен ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Жүргізілген теориялық талдау кәсіби қажудың бір ғана фактормен түсіндірілмейтін көпөлшемді психологиялық құбылыс екенін көрсетті. Оның қалыптасуына тұлғаның психологиялық ерекшеліктері, кәсіби қызметтің мазмұны және әлеуметтік-ұйымдастырушылық орта факторлары кешенді түрде ықпал етеді. Сондықтан кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуде классикалық теорияларды оқшау қарастыру жеткіліксіз. Оларды тұлғалық-бағдарлы, жүйелік, іс-әрекеттік және субъектілік әдіснамалық тұғырлармен ықпалдастыра талдау ғана педагог тұлғасының кәсіби қажу жағдайындағы психологиялық ерекшеліктерін жан-жақты түсіндіруге мүмкіндік береді. Бұл қағида зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізін құрайды.

Кәсіби қажу феноменінің теориялық негіздерін тереңірек түсіну оның құрылымдық компоненттері мен қалыптасу кезеңдерін талдауды талап етеді. Осыған байланысты ғылыми әдебиеттерде кәсіби қажудың табиғатын әртүрлі теориялық ұстанымдар тұрғысынан түсіндіретін бірнеше модель қалыптасқан. Солардың ішінде К. Маслач пен С. Джексонның құрылымдық моделі және В.В. Бойконың кезеңдік моделі кәсіби қажуды зерттеуде кеңінен қолданылатын әрі бірін-бірі толықтыратын ғылыми тұжырымдамалар болып саналады. К.Маслач пен С. Джексон кәсіби қажуды үш өзара байланысты компоненттен тұратын психологиялық синдром ретінде қарастырады (Maslach & Jackson, 1981). Бірінші компонент – эмоционалдық сарқылу. Бұл тұлғаның психологиялық және эмоциялық ресурстарының азаюымен, кәсіби міндеттерді орындауға деген күш-қуаттың төмендеуімен сипатталады. Педагогикалық қызметте эмоционалдық сарқылу күнделікті қарқынды қарым-қатынас, жоғары жауапкершілік, білім алушылардың жеке ерекшеліктері және тұрақты психоэмоционалдық жүктеме нәтижесінде қалыптасады.

Екінші компонент – деперсонализация. Бұл педагогтің білім алушыларға, әріптестеріне немесе кәсіби қызметіне эмоциялық салқындықпен қарауы, формальды қарым-қатынастың басым болуы және эмпатия деңгейінің төмендеуі арқылы көрінеді. Деперсонализация кәсіби қызметтің гуманистік сипатын әлсіретіп, педагог пен білім алушы арасындағы сенімді өзара әрекеттестіктің бұзылуына алып келеді.

Үшінші компонент – жеке кәсіби жетістіктердің төмендеуі. Бұл жағдайда педагог өзінің кәсіби құзыреттілігіне күмәнданады, еңбек нәтижесіне қанағаттанбайды және кәсіби тиімділігінің төмендегенін сезінеді. Мұндай психологиялық күй кәсіби мотивацияның әлсіреуіне және педагогтің кәсіби өзін-өзі бағалауының төмендеуіне ықпал етеді.

К. Маслачтың пікірінше, аталған үш компонент өзара тығыз байланыста болып, кәсіби қажудың тұтас құрылымын құрайды (Maslach, 1993). Әдетте эмоционалдық сарқылу алғашқы белгі ретінде байқалып, кейіннен деперсонализацияға, ал соңында кәсіби жетістіктердің төмендеуіне ұласады (Maslach & Leiter, 2016).

В.В. Бойко кәсіби қажуды динамикалық психологиялық үдеріс ретінде қарастырып, оның дамуын үш кезеңге бөледі: шиеленіс (кернеу), резистенция (қарсылық) және сарқылу (Бойко, 1999). Шиеленіс кезеңінде тұлға кәсіби қызметке байланысты тұрақты психологиялық қысымды сезінеді, бұл мазасыздықтың жоғарылауымен, эмоциялық тұрақсыздықпен және жұмысқа қанағаттанбаумен сипатталады. Резистенция кезеңінде педагог эмоциялық ресурстарын сақтау мақсатында қорғаныс механизмдерін іске қосып, эмоцияларын шектеуге және кәсіби міндеттерді формальды орындауға бейім болады. Ал сарқылу кезеңінде эмоциялық және психофизиологиялық ресурстардың тапшылығы байқалып, кәсіби қызығушылықтың төмендеуі, созылмалы шаршау және психосоматикалық бұзылыстар көрініс береді.

Соңғы жылдары жүргізілген халықаралық зерттеулер кәсіби қажуды түсіндіруде интегративтік көзқарастың қалыптасқанын көрсетеді. Қазіргі зерттеушілер кәсіби қажуды тек эмоциялық құбылыс ретінде емес, тұлғалық, когнитивтік, мінез-құлықтық және әлеуметтік факторлардың өзара ықпалдасуының нәтижесі ретінде қарастырады (Maslach & Leiter, 2016;

Schaufeli et al., 2020). Мұндай көзқарас кәсіби қажуды диагностикалауда және бағалауда көпдеңгейлі психологиялық тәсілдерді қолданудың ғылыми қажеттілігін негіздейді.

Кесте 2 – Кәсіби қажудың негізгі теориялық модельдерінің салыстырмалы сипаттамасы

Салыстыру көрсеткіштері	К. Маслач моделі	В.В. Бойко моделі
Теориялық бағыты	Құрылымдық модель	Процестік (кезеңдік) модель
Негізгі идеясы	Кәсіби қажудың құрылымын анықтайды	Кәсіби қажудың қалыптасу динамикасын түсіндіреді
Құрылымы	Эмоционалдық сарқылу, деперсонализация, кәсіби жетістіктің төмендеуі	Шиеленіс, резистенция, сарқылу
Негізгі мақсаты	Қажу деңгейін бағалау	Қажудың қалыптасу кезеңдерін анықтау
Практикалық қолданылуы	Maslach Burnout Inventory (MBI)	В.В. Бойконың диагностикалық әдістемесі
Артықшылығы	Халықаралық стандарт ретінде мойындалған	Қажудың даму динамикасын терең көрсетеді
Шектеуі	Қалыптасу кезеңдерін нақты көрсетпейді	Халықаралық зерттеулерде сиректеу қолданылады

Кесте 2-де ұсынылған мәліметтерден көрініп тұрғандай, К. Маслач пен В.В. Бойко ұсынған екі модель бірін-бірі толықтырады. Маслач моделі кәсіби қажудың құрылымдық компоненттерін сипаттауға басымдық берсе, Бойко моделі оның қалыптасу динамикасы мен даму кезеңдерін түсіндіруге бағытталған. Сондықтан педагогтердің кәсіби қажуын кешенді зерттеуде осы екі теорияны интеграциялау ғылыми тұрғыдан негізді болып табылады.

Қазіргі педагогикалық психологияда кәсіби қажудың құрылымдық компоненттері тұлғаның психологиялық ресурстарымен тығыз байланыста қарастырылады. Зерттеулер эмоционалдық интеллекті жоғары, стресске төзімділігі қалыптасқан, кәсіби мотивациясы тұрақты және өзін-өзі реттеу дағдылары дамыған педагогтердің кәсіби қажуға анағұрлым төзімді болатынын көрсетеді (Паатова және т.б., 2025; Волоскова, 2025). Керісінше, эмоционалдық тұрақсыздық, созылмалы стресс, кәсіби қолдаудың жеткіліксіздігі және еңбек нәтижесіне қанағаттанудың төмендігі кәсіби қажудың қалыптасу қаупін арттырады.

Жүргізілген теориялық талдау кәсіби қажудың құрылымдық компоненттері мен даму кезеңдерінің өзара тығыз байланысты жүйе екенін көрсетті. Маслач пен Бойко ұсынған теориялық үлгілерді өзара ықпалдастыра қарастыру кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін жан-жақты бағалауға мүмкіндік береді. Осыған байланысты зерттеудің келесі кезеңінде кәсіби қажудың сыртқы көріністерімен қатар, оның қалыптасуына ықпал ететін психологиялық детерминанттарды талдау ғылыми тұрғыдан маңызды болып табылады. Кәсіби қажудың қалыптасуы тек еңбек жағдайларымен немесе кәсіби жүктеменің артуымен ғана түсіндірілмейді. Қазіргі психологиялық зерттеулер бұл құбылыстың тұлғаның ішкі психологиялық ресурстары мен кәсіби ортасының өзара ықпалы нәтижесінде қалыптасатынын дәлелдейді. Сондықтан кәсіби қажудың психологиялық детерминанттарын анықтау оның қалыптасу механизмдерін тереңірек түсіндіруге және педагогтердің кәсіби психологиялық әл-ауқатын сақтаудың ғылыми негіздерін айқындауға мүмкіндік береді.

Психологиялық детерминанттар. Психологиялық детерминанттар деп кәсіби қызмет жағдайында тұлғаның эмоциялық тұрақтылығына, кәсіби бейімделуіне және психологиялық саулығына ықпал ететін ішкі психологиялық факторлар түсініледі. Ғылыми әдебиеттерді талдау педагогтердің кәсіби қажуының қалыптасуына әсер ететін негізгі психологиялық детерминанттарға эмоционалдық интеллект, стресске төзімділік, кәсіби мотивация, өзін-өзі реттеу, рефлексия және тұлғаның психологиялық ресурстары жататынын көрсетеді.

Эмоционалдық интеллект кәсіби қажудың алдын алудағы маңызды психологиялық ресурс ретінде қарастырылады. П. Саловей мен Дж. Майер эмоционалдық интеллектіні адамның өз эмоцияларын және басқа адамдардың эмоцияларын тану, түсіну және оларды тиімді басқару қабілеті ретінде анықтайды (Salovey & Mayer, 1990). Д. Гоулман эмоционалдық интеллект кәсіби жетістіктің, тұлғааралық өзара әрекеттестіктің және кәсіби тиімділіктің маңызды алғышарттарының бірі екенін атап көрсетеді (Goleman, 1995).

Бұл ғылыми тұжырымдарды қазақстандық зерттеушілердің еңбектері де толықтыра түседі. Атап айтқанда, А.Р. Альгожина жоғары мектеп педагогтарының эмоционалдық интеллекті мен кәсіби маңызды қасиеттерінің өзара байланысын зерттей отырып, эмоционалдық интеллект деңгейі жоғары педагогтердің кәсіби бейімделуі, педагогикалық қарым-қатынасы және кәсіби тиімділігі жоғары болатынын негіздейді. Автор эмоционалдық интеллект педагогтің эмоциялық тұрақтылығын қамтамасыз ететін, кәсіби күйзеліс пен кәсіби қажудың алдын алуға ықпал ететін маңызды тұлғалық ресурс екенін көрсетеді (Альгожина, 2022).

Педагогикалық қызмет жағдайында эмоционалдық интеллект білім алушылармен, ата-аналармен және әріптестермен тиімді қарым-қатынас орнатуға, эмоциялық шиеленісті басқаруға және кәсіби қиындықтарды конструктивті шешуге мүмкіндік береді. Осыған байланысты эмоционалдық интеллект деңгейі жоғары педагогтер кәсіби күйзелісті жеңіл өткеріп, кәсіби қажуға анағұрлым төзімді келеді. Керісінше, эмоцияларды реттеу қабілетінің жеткіліксіздігі эмоционалдық сарқылудың күшеюіне және кәсіби қажудың даму қаупінің артуына ықпал етеді.

Стресске төзімділік кәсіби қажудың қалыптасуына ықпал ететін негізгі тұлғалық факторлардың бірі болып табылады. Р. Лазарус пен С. Фолкманның транзакциялық стресс теориясына сәйкес, адамның күйзеліске реакциясы оның жағдайды субъективті бағалауына және қолданатын coping-стратегияларына тәуелді болады (Lazarus & Folkman, 1984).

Педагогтердің кәсіби қызметінде сабақ беру, білім алушылардың оқу жетістіктеріне жауапкершілік, ата-аналармен өзара әрекеттесу, әкімшілік талаптар және құжаттамалық жүктеменің көп болуы тұрақты психологиялық қысым тудырады. Мұндай жағдайда стресске төзімділігі жоғары педагогтер кәсіби қиындықтарды конструктивті қабылдап, эмоциялық тұрақтылығын сақтайды. Ал стресске төзімділіктің төмен деңгейі кәсіби қажудың қалыптасу қаупін едәуір арттырады.

Кәсіби мотивация педагогтің кәсіби қызметке қатынасын, еңбекке қанағаттануын және кәсіби өзін-өзі дамытуға ұмтылысын сипаттайтын маңызды тұлғалық факторлардың бірі болып табылады. Өзін-өзі анықтау теориясының авторлары Э. Деси мен Р. Райан ішкі мотивациясы жоғары мамандардың кәсіби қиындықтарды тиімді еңсеріп, кәсіби қызметте жоғары нәтижелерге қол жеткізетінін дәлелдеген (Deci & Ryan, 2000).

Бұл тұжырымды қазақстандық зерттеушілердің еңбектері де толықтыра түседі. Атап айтқанда, Э.К. Қалымбетова, С.М. Баратова және Д.Д. Дүйсенбеков кәсіби мотивацияны тұлғаның кәсіби іс-әрекетінің бағыттылығын, оның әлеуеттік мүмкіндіктерін және таңдаған мамандығына деген қажеттілігі мен қызығушылығын айқындайтын маңызды психологиялық фактор ретінде қарастырады. Авторлардың пікірінше, кәсіби мотивация маманның кәсіби бейімделуіне, еңбекке қанағаттануына және кәсіби қызметінің нәтижелілігіне тікелей ықпал етеді (Қалымбетова және т.б., 2015).

Педагогтің кәсіби қызметінің тұлғалық мәнінің әлсіреуі, кәсіби жетістіктердің жеткілікті бағаланбауы және еңбек нәтижесіне қанағаттанудың төмендеуі кәсіби мотивацияның әлсіреуіне алып келеді. Бұл өз кезегінде эмоциялық сарқылуды күшейтіп, кәсіби қажудың қалыптасу қаупін арттырады.

Өзін-өзі реттеу тұлғаның мінез-құлқын, эмоцияларын және кәсіби іс-әрекетін саналы түрде ұйымдастыру қабілеті ретінде қарастырылады. К. Карвер мен М.Шайердің өзін-өзі реттеу теориясына сәйкес, бұл қасиет тұлғаның мақсат қоюына, өз әрекетін бақылауына және кәсіби қиындықтарға тиімді бейімделуіне мүмкіндік береді (Carver & Scheier, 1998).

Өзін-өзі реттеудің кәсіби қызметтегі маңыздылығы отандық зерттеулерде де жан-жақты қарастырылған. Н.А. Кудушева тұлғалық өзіндік тиімділіктің дамуындағы өзін-өзі реттеудің рөлін негіздей отырып, оны тұлғаның кәсіби және тұлғалық мақсаттарына саналы түрде қол жеткізуін қамтамасыз ететін жетекші психологиялық механизмдердің бірі ретінде сипаттайды. Автордың пікірінше, өзін-өзі реттеу деңгейінің жоғары болуы тұлғаның ішкі психологиялық ресурстарын тиімді пайдалануына, кәсіби қиындықтарды сындарлы еңсеруіне және кәсіби қызмет барысында эмоциялық тұрақтылығын сақтауға мүмкіндік береді (Кудушева, 2023).

Осыған байланысты өзін-өзі реттеу педагогтердің кәсіби қажуының алдын алуда, эмоциялық тұрақтылығын сақтауда және кәсіби қызметтің тиімділігін қамтамасыз етуде маңызды тұлғалық ресурс ретінде қарастырылады.

Рефлексия педагогтің кәсіби тәжірибесін талдауына, өзінің іс-әрекетін бағалауына және кәсіби дамуын саналы түрде жоспарлауына мүмкіндік беретін маңызды психологиялық механизмдердің бірі болып табылады. Д. Шён мен А.В. Карповтың еңбектерінде рефлексия тұлғаның кәсіби тәжірибесін ұғынуы, өз әрекеттерін талдауы және кәсіби шешімдерді саналы қабылдауының негізі ретінде қарастырылады (Schön, 1983; Карпов, 2003). Рефлексивтік қабілеті жоғары педагогтер кәсіби қиындықтарды уақытында байқап, оларды шешудің тиімді жолдарын таңдай алады. Осыған байланысты рефлексия кәсіби қажудың алдын алудың маңызды психологиялық механизмі ретінде қарастырылады.

Тұлғаның психологиялық ресурстары. Соңғы жылдары позитивті психология бағытындағы зерттеулер кәсіби қажуды тұлғаның психологиялық ресурстарымен өзара байланыста қарастыруға басымдық береді. Психологиялық ресурстарға оптимизм, өмірлік мағынаның болуы, психологиялық тұрақтылық (resilience), өзіндік тиімділік (self-efficacy) және әлеуметтік қолдау жатады. С. Хобфоллдың ресурстарды сақтау теориясына сәйкес, тұлғаның психологиялық ресурстары кәсіби күйзелістің жағымсыз әсерін төмендетуге мүмкіндік береді (Hobfoll, 1989). Ал А. Бандура өзіндік тиімділік деңгейі жоғары адамдар кәсіби қиындықтарды анағұрлым нәтижелі еңсеретінін дәлелдеген (Bandura, 1997). Сонымен қатар, М. Селигманның позитивті психология тұжырымдамасы тұлғаның жағымды психологиялық қасиеттері кәсіби әл-ауқатты сақтауда маңызды рөл атқаратынын көрсетеді (Seligman, 2011). Осылайша, психологиялық ресурстардың жоғары деңгейі педагогтің кәсіби бейімделуін жеңілдетіп, эмоциялық сарқылудың алдын алатын маңызды қорғаныс факторы болып табылады.

Кесте 3 – Педагогтердің кәсіби қажуына ықпал ететін негізгі психологиялық детерминанттар

Психологиялық детерминант	Негізгі мазмұны	Кәсіби қажуға ықпалы
Эмоционалдық интеллект	Эмоцияларды тану және басқару	Эмоциялық сарқылуды төмендетеді
Стресске төзімділік	Күйзелісті тиімді еңсеру қабілеті	Кәсіби бейімделуді арттырады
Кәсіби мотивация	Кәсіби қызметке ішкі қызығушылық	Кәсіби қажу қаупін төмендетеді
Өзін-өзі реттеу	Мінез-құлық пен эмоцияларды саналы басқару	Психологиялық тұрақтылықты күшейтеді
Рефлексия	Өз әрекетін талдау және бағалау	Кәсіби дамуды қолдайды
Психологиялық ресурстар	Оптимизм, resilience, self-efficacy, әлеуметтік қолдау	Кәсіби қажуға қарсы қорғаныс факторы

Жүргізілген теориялық талдау кәсіби қажудың қалыптасуы педагогтің тұлғалық-психологиялық ерекшеліктерімен тығыз байланысты екенін көрсетті. Эмоционалдық интеллект, стресске төзімділік, кәсіби мотивация, өзін-өзі реттеу, рефлексия және психологиялық ресурстар кәсіби қажудың деңгейіне ықпал ететін өзара байланысты психологиялық детерминанттар

болып табылады. Бұл факторлар жеке-дара емес, біртұтас психологиялық жүйе ретінде әрекет етеді.

Сондықтан кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеу осы детерминанттардың кешенді ықпалын ескере отырып жүзеге асырылуы тиіс. Мұндай көзқарас зерттеудің келесі бөлімінде қарастырылатын теориялық-әдіснамалық тұғырларды негіздеуге мүмкіндік береді.

Кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеу күрделі әрі көпқырлы ғылыми мәселе болып табылады. Бұл мәселені жан-жақты түсіндіру бір ғана теориялық бағытпен шектелмейді, өйткені кәсіби қажу тұлғаның психологиялық қасиеттері, кәсіби іс-әрекеті және әлеуметтік-кәсіби ортасының өзара ықпалдасуы нәтижесінде қалыптасады. Осыған байланысты зерттеудің ғылыми негізділігі әртүрлі теориялық-әдіснамалық тұғырларды өзара ықпалдастыра қолданумен қамтамасыз етіледі.

Қазіргі психология ғылымында кәсіби қажуды зерттеуде тұлғалық-бағдарлы, жүйелік, іс-әрекеттік және субъектілік тұғырлар жетекші әдіснамалық негіздер ретінде қарастырылады. Бұл тұғырлардың әрқайсысы кәсіби қажудың белгілі бір қырын ашуға мүмкіндік береді, ал оларды кешенді қолдану зерттеу нысанын тұтас ғылыми жүйе ретінде түсіндіруге жағдай жасайды.

Тұлғалық-бағдарлы тұғыр. Тұлғалық-бағдарлы тұғырдың теориялық негіздері К. Роджерс, А. Маслоу және С.Л. Рубинштейннің еңбектерінде қалыптасқан (Rogers, 1961; Maslow, 1954; Рубинштейн, 1989). Бұл тұғыр бойынша тұлға өз дамуының белсенді субъектісі болып табылады, ал оның психологиялық ерекшеліктері кәсіби қызметтің нәтижелілігін айқындайтын негізгі факторлардың бірі ретінде қарастырылады.

Кәсіби қажу контекстінде тұлғалық-бағдарлы тұғыр педагогтің эмоциялық тұрақтылығын, кәсіби мотивациясын, құндылық бағдарларын, өзіндік бағасын және кәсіби өзіндік санасын зерттеуге мүмкіндік береді. Осы тұрғыдан кәсіби қажудың қалыптасуы тек сыртқы кәсіби жүктеменің емес, тұлғаның ішкі психологиялық ерекшеліктерінің де нәтижесі ретінде қарастырылады. Бұл тұғырдың ғылыми құндылығы педагогтің психологиялық ресурстарын анықтауға және кәсіби қажудың алдын алу жолдарын тұлғаның әлеуетімен байланыстыра түсіндіруге мүмкіндік беруімен сипатталады.

Жүйелік тұғыр. Жүйелік тұғырдың теориялық негіздерін Л. фон Берталанфи мен Б.Ф. Ломов қалыптастырған (Bertalanffy, 1968; Ломов, 1984). Бұл тұғырға сәйкес кез келген психологиялық құбылыс өзара байланысты элементтердің тұтас жүйесі ретінде қарастырылады.

Кәсіби қажу педагогтің жеке ерекшеліктерінің ғана емес, кәсіби орта, ұйымдық мәдениет, еңбек жағдайлары, әлеуметтік қолдау және тұлғааралық қатынастардың өзара ықпалы нәтижесінде қалыптасады. Сондықтан жүйелік тұғыр кәсіби қажуды жеке адамның мәселесі ретінде ғана емес, білім беру ұйымының психологиялық ахуалымен байланысты көпдеңгейлі құбылыс ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді.

Іс-әрекеттік тұғыр. Іс-әрекеттік тұғырдың теориялық негіздері А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн және П.Я. Гальпериннің еңбектерінде кеңінен қарастырылған (Леонтьев, 1975; Рубинштейн, 1989; Гальперин, 2023). Бұл тұғыр бойынша тұлға іс-әрекет барысында қалыптасып, дамиды.

Педагогтің кәсіби қызметі жоғары эмоциялық және интеллектуалдық белсенділікті талап етеді. Білім беру мазмұнының жаңаруы, цифрландыру, инклюзивті білім беру талаптарының кеңеюі және кәсіби жауапкершіліктің артуы мұғалімнің психологиялық ресурстарына қосымша жүктеме түсіреді. Осы тұрғыдан іс-әрекеттік тұғыр кәсіби қажуды педагогтің кәсіби қызметінің ерекшеліктерімен байланыстыра талдауға мүмкіндік береді.

Субъектілік тұғыр. Субъектілік тұғыр К.А. Абульханова-Славская мен А.В. Брушлинскийдің еңбектерінде дамытылған (Абульханова-Славская, 1991; Брушлинский, 1994). Бұл тұғыр бойынша адам өзінің кәсіби және тұлғалық дамуының белсенді субъектісі ретінде қарастырылады. Педагог кәсіби қызметтің пассивті орындаушысы емес, кәсіби ортаны өзгерте алатын, өзін-өзі дамытатын және кәсіби қиындықтарды еңсеретін белсенді субъект болып табылады.

Сондықтан субъектілік ұстаным педагогтің кәсіби жауапкершілігін, өзін-өзі дамытуға ұмтылысын, рефлексиясын және кәсіби таңдау еркіндігін кәсіби қажудың алдын алудың маңызды психологиялық алғышарттары ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Жоғарыда қарастырылған теориялық-әдіснамалық тұғырлар өзара толықтырушы сипатқа ие. Тұлғалық-бағдарлы тұғыр педагогтің жеке психологиялық ерекшеліктерін зерттеуге мүмкіндік берсе, жүйелік тұғыр кәсіби ортаның ықпалын кешенді қарастырады. Іс-әрекеттік тұғыр кәсіби қызметтің мазмұнына назар аударса, субъектілік тұғыр педагогтің белсенді кәсіби ұстанымын негіздейді. Осы тұғырларды интеграциялау кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін кешенді зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізін құрайды.

Кесте 4 – Кәсіби қажуды зерттеудегі негізгі теориялық-әдіснамалық тұғырлардың салыстырмалы сипаттамасы

Теориялық-әдіснамалық тұғыр	Негізгі өкілдері	Негізгі идеясы	Зерттеудегі маңызы
Тұлғалық-бағдарлы	К. Роджерс, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн	Тұлғаның дара психологиялық ерекшеліктері негізгі фактор	Педагогтің психологиялық ресурстарын анықтайды
Жүйелік	Л. фон Бергаланфи, Б.Ф. Ломов	Психологиялық құбылыстар өзара байланысты жүйе ретінде қарастырылады	Кәсіби және әлеуметтік факторлардың өзара ықпалын кешенді талдауға мүмкіндік береді
Іс-әрекеттік	А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн	Тұлға іс-әрекет барысында қалыптасады және дамиды	Кәсіби қызметтің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуге мүмкіндік береді
Субъектілік	К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский	Адам – өзінің кәсіби және тұлғалық дамуының белсенді субъектісі	Өзін-өзі дамыту мен кәсіби жауапкершіліктің рөлін ашады

Кесте 4-те ұсынылған теориялық-әдіснамалық тұғырларды салыстырмалы талдау кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуде бір ғана ғылыми бағытқа сүйену жеткіліксіз екенін көрсетті. Кәсіби қажу тұлғалық қасиеттердің, кәсіби іс-әрекеттің және әлеуметтік ортаның өзара ықпалдасуынан туындайтын көпдеңгейлі психологиялық құбылыс болғандықтан, оны зерттеу кешенді әдіснамалық ұстанымды талап етеді. Осыған байланысты зерттеудің теориялық негізі ретінде тұлғалық-бағдарлы, жүйелік, іс-әрекеттік және субъектілік тұғырларды интеграциялау ғылыми тұрғыдан неғұрлым негізді болып табылады. Мұндай интегративтік тәсіл педагогтің кәсіби қажуын кешенді бағалауға, оның психологиялық ерекшеліктерін терең түсіндіруге және кейінгі эмпирикалық зерттеудің ғылыми моделін құруға мүмкіндік береді.

Кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуде қолданылатын психодиагностикалық әдістемелер. Кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеу ғылыми негізделген психодиагностикалық құралдарды тандауды талап етеді. Психологиялық зерттеудің сапасы мен нәтижелерінің сенімділігі қолданылатын әдістемелердің теориялық негізділігіне, психометриялық сипаттамаларына және зерттеу мақсатына сәйкестігіне тікелей байланысты. Сондықтан зерттеу барысында кәсіби қажудың деңгейін ғана емес, оның қалыптасуына ықпал ететін тұлғалық-психологиялық факторларды да кешенді бағалауға мүмкіндік беретін психодиагностикалық әдістемелер жүйесін қолдану қажет. Ғылыми әдебиеттерге жүргізілген талдау кәсіби қажуды бағалауда халықаралық тәжірибеде бірнеше валидті және сенімді психодиагностикалық құралдардың кеңінен қолданылатынын

көрсетті. Олардың ішінде *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, *Burnout Assessment Tool (BAT)*, *Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)*, *Copenhagen Burnout Inventory (CBI)* және В.В. Бойконың эмоциялық қажуды диагностикалау әдістемесі ерекше орын алады. Аталған әдістемелер кәсіби қажудың құрылымдық компоненттерін, даму деңгейін және психологиялық көріністерін кешенді бағалауға мүмкіндік береді.

Алайда зерттеу тақырыбының ерекшелігіне сәйкес кәсіби қажуды ғана диагностикалау жеткіліксіз. Себебі кәсіби қажу педагогтің эмоциялық интеллектісімен, стресске төзімділігімен, кәсіби мотивациясымен, рефлексивтік қабілетімен, өзін-өзі реттеу ерекшеліктерімен және психологиялық ресурстарымен өзара байланысты күрделі психологиялық құбылыс болып табылады. Сондықтан зерттеудің әдіснамалық логикасы кәсіби қажуды бағалау құралдарын тұлғаның психологиялық ерекшеліктерін анықтайтын психодиагностикалық әдістемелермен үйлестіре қолдануды талап етеді.

Зерттеудің мақсаты мен теориялық тұжырымдамасына сүйене отырып, кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін кешенді бағалауға мүмкіндік беретін психодиагностикалық әдістемелер жүйесі ұсынылады (Кесте 5).

Кесте 5 – Зерттеу мақсатына сәйкес қолданылатын психодиагностикалық құралдар

№	Зерттелетін көрсеткіш	Психодиагностикалық әдістеме	Авторы	Зерттеу мақсаты
1	Кәсіби қажу деңгейі	Maslach Burnout Inventory (MBI-ES)	C. Maslach, S. Jackson	Эмоционалдық сарқылу, деперсонализация және кәсіби жетістіктердің төмендеуін анықтау
2	Кәсіби қажудың даму кезеңдері	«Эмоциялық қажуды диагностикалау» әдістемесі	В.В. Бойко	Кәсіби қажудың қалыптасу кезеңдерін анықтау
3	Эмоционалдық интеллект	Эмоционалдық интеллект сауалнамасы	Д.В. Люсин (немесе Н. Холл)	Эмоцияларды тану және басқару деңгейін бағалау
4	Стресске төзімділік	Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	K. Connor, J. Davidson	Психологиялық тұрақтылық деңгейін анықтау
5	Өзін-өзі реттеу	«Мінез-құлықтың өзіндік реттелу стилі» әдістемесі	В.И. Моросанова	Өзін-өзі реттеу ерекшеліктерін анықтау
6	Рефлексия	Рефлексивтілік диагностикасы	А.В. Карпов	Рефлексивтік қабілетті бағалау
7	Кәсіби мотивация	Кәсіби мотивацияны зерттеу әдістемесі	К. Замфир (А.А. Реанның модификация)	Кәсіби мотивация құрылымын анықтау

Кестеде ұсынылған психодиагностикалық кешен кәсіби қажуды оның құрылымдық компоненттерімен қатар, педагог тұлғасының психологиялық ерекшеліктерімен өзара байланыста кешенді зерттеуге мүмкіндік береді. Әдістемелердің өзара толықтырушы сипаты кәсіби қажудың қалыптасуына әсер ететін тұлғалық факторларды жан-жақты бағалауға жағдай жасайды. Осылайша, зерттеуде қолданылатын психодиагностикалық құралдар жүйесі кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін ғылыми тұрғыдан негізді әрі кешенді бағалауға мүмкіндік береді. Мұндай әдіснамалық ұстаным алынған нәтижелердің валидтілігі мен сенімділігін қамтамасыз етіп, кәсіби қажудың психологиялық механизмдерін тереңірек түсіндіруге негіз болады.

Кесте 6 – Психодиагностикалық әдістемелерді таңдаудың теориялық негіздемесі

Әдістеме	Теориялық негізі	Неліктен осы зерттеуде таңдалды
МВІ	К. Маслачтың үш компонентті моделі	Кәсіби қажудың құрылымын бағалайды
Бойко	Кәсіби қажудың кезеңдік моделі	Қажудың қалыптасу динамикасын көрсетеді
Люсин	Эмоционалдық интеллект теориясы	Эмоцияларды реттеу қабілетін бағалайды
Моросанова	Өзін-өзі реттеу теориясы	Мінез-құлықты саналы басқаруды анықтайды
Карпов	Рефлексия теориясы	Кәсіби өзіндік талдау деңгейін көрсетеді
Замфир–Реан	Кәсіби мотивация теориясы	Ішкі және сыртқы кәсіби мотивацияны бағалайды

Жоғарыда жүргізілген теориялық талдау кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеу бір ғана ғылыми тұғыр немесе жекелеген психологиялық көрсеткіштер аясында толық түсіндірілмейтінін көрсетті. Кәсіби қажу педагог тұлғасының психологиялық ерекшеліктерінің, кәсіби қызметінің және әлеуметтік-кәсіби ортасының өзара ықпалдасуы нәтижесінде қалыптасатын көпдеңгейлі психологиялық феномен болып табылады. Сондықтан аталған мәселені зерттеу әртүрлі теориялық тұжырымдамалар мен әдіснамалық ұстанымдарды біріктіретін кешенді ғылыми көзқарасты талап етеді. Зерттеу барысында қарастырылған кәсіби қажудың ғылыми теориялары, оның құрылымдық компоненттері, психологиялық детерминанттары, теориялық-әдіснамалық тұғырлары және психодиагностикалық әдістемелер өзара логикалық байланыста талданды. Оларды жүйелеу нәтижесінде кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің авторлық теориялық-әдіснамалық моделі әзірленді. Ұсынылып отырған модель зерттеудің теориялық негіздерін, әдіснамалық тұғырларын, кәсіби қажудың психологиялық детерминанттарын, зерттеуде қолданылатын психодиагностика-лық кешенді және күтілетін ғылыми нәтижелерді өзара біртұтас жүйеде қарастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар модель зерттеудің логикасын айқындап, кейінгі эмпирикалық зерттеуді ұйымдастырудың ғылыми негізі ретінде қызмет етеді.



Сурет 1 – Кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің авторлық теориялық-әдіснамалық моделі

Ұсынылған авторлық теориялық-әдіснамалық модель кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін кешенді зерттеудің логикалық құрылымын бейнелейді. Модельде теориялық тұғырлар, психологиялық детерминанттар, психодиагностикалық құралдар және күтілетін ғылыми нәтижелердің өзара байланысы көрсетілген. Бұл модель зерттеудің эмпирикалық кезеңін ұйымдастыруға әдіснамалық негіз болады.

Жүргізілген теориялық зерттеу нәтижесінде мынадай ғылыми нәтижелерге қол жеткізілді:

1. Кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздері жүйеленіп, кәсіби қажуды түсіндіретін негізгі ғылыми тұжырымдамалар кешенді талданды.

2. Кәсіби қажудың қалыптасуына ықпал ететін негізгі психологиялық детерминанттар (эмоционалдық интеллект, стресске төзімділік, кәсіби мотивация, өзін-өзі реттеу, рефлексия және психологиялық ресурстар) жүйеленіп, олардың өзара байланысы негізделді.

3. Тұлғалық-бағдарлы, жүйелік, іс-әрекеттік және субъектілік тұғырлардың интеграциясы кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізі ретінде ұсынылды.

4. Зерттеу мақсатына сәйкес кәсіби қажуды және педагог тұлғасының психологиялық ерекшеліктерін кешенді бағалауға арналған психодиагностикалық әдістемелер жүйесі мен авторлық теориялық-әдіснамалық модель әзірленді.

5. Ұсынылған теориялық тұжырымдар болашақ эмпирикалық зерттеулерді ұйымдастырудың ғылыми негізі ретінде қарастырылды.

Қорытынды. Жүргізілген теориялық-әдіснамалық талдау кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеу қазіргі психология ғылымының өзекті бағыттарының бірі екенін көрсетті. Кәсіби қажу тұлғалық, ұйымдастырушылық және әлеуметтік факторлардың өзара ықпалы нәтижесінде қалыптасатын көпдеңгейлі психологиялық феномен ретінде қарастырылатыны анықталды. Зерттеу барысында кәсіби қажудың қалыптасуына ықпал ететін негізгі психологиялық детерминанттар жүйеленіп, тұлғалық-бағдарлы, жүйелік, іс-әрекеттік және субъектілік тұғырларды интеграциялау педагогтердің кәсіби қажуын кешенді зерттеудің ғылыми негізі екендігі дәлелденді. Сонымен қатар кәсіби қажуды бағалау құралдарын тұлғаның психологиялық ерекшеліктерін анықтайтын психодиагностикалық әдістемелермен кешенді қолданудың ғылыми тұрғыдан негізді екені көрсетілді. Ұсынылған авторлық теориялық-әдіснамалық модель кәсіби қажу белгілері бар педагогтердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеудің логикасын жүйелеп, кәсіби қажудың психологиялық механизмдерін кешенді түсіндіруге мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері педагогтердің кәсіби қажуын диагностикалауға, психологиялық ерекшеліктерін бағалауға және психологиялық сүйемелдеу мен алдын алу бағдарламаларын ғылыми тұрғыдан негіздеуге қолданылуы мүмкін. Болашақ зерттеулер ұсынылған теориялық-әдіснамалық негіздерді эмпирикалық тексеруге, кәсіби қажу белгілері мен педагогтердің психологиялық ерекшеліктері арасындағы өзара байланысты анықтауға және кәсіби әл-ауқатты арттыруға бағытталған психологиялық қолдау бағдарламаларының тиімділігін бағалауға бағытталуы тиіс.

Әдебиеттер тізімі

1. Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни. Мысль.*
2. Альгожина, А. Р. (2022). *Жоғары мектеп педагогтарының эмоционалды интеллект пен кәсіби маңызды қасиеттерінің өзара байланысы [PhD диссертациясы, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті].*
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.*
4. Бойко, В. В. (1999). *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Филинъ.*
5. Гальперин, П.Я. *Психология: предмет и метод : избранные психологические труды / П.Я. Гальперин. – Москва : Издательство Московского университета, 2023. – 843, [5] с.*
6. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior. Cambridge University Press.*

7. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
9. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
10. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
11. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
12. Карнов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Институт психологии РАН.
13. Қазақстан Республикасының Заңы. (2007, 27 шілде). Білім туралы № 319-III.
14. Қазақстан Республикасының Заңы. (2019, 27 желтоқсан). Педагог мәртебесі туралы № 293-VI.
15. Қалымбетова, Э. К., Баратова, С. М., & Дүйсенбеков, Д. Д. (2015). Кәсіби мотивация және жас мамандардың кәсіби мотивациясының психологиялық ерекшеліктері. ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы, 52(1), 61–70.
16. Кудушева, Н. А. (2023). ЖОО студенттерінің тұлғалық өзіндік тиімділігі дамуының психологиялық ерекшеліктері [PhD диссертациясы].
17. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
18. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политиздат.
19. Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in Occupational Stress and Well-Being* (Vol. 3, pp. 91–134). Elsevier.
20. Ломов, Б. Ф. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Наука.
21. Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 19–32). Taylor & Francis.
22. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
23. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
24. Паатова, М. Э., Берсирова, А. К., Шебанец, Е. Ю., & Кобякова, О. С. (2025). Феномен профессионального выгорания педагогов: сущность и проявления. *Образование и наука*, 27(10), 65–91. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-10-65-91>
25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989.
26. Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin.
27. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
28. Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT): Development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
29. Волоскова, А. Д. (2025). Профессиональное выгорание педагога и его влияние на успешность учебной деятельности младшего школьника. In Ю. А. Селезнева (Ред.), *Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: Сборник материалов Международной научно-практической конференции* (22–24 октября 2025 г., Тула, Россия) (pp. 203–205). ИД «Среда».
30. World Health Organization. (2019). Burn-out an occupational phenomenon: *International Classification of Diseases (ICD-11)*. <https://www.who.int/>

Авторлар туралы мәлімет:

Умирзакова Г.К. – хат-хабар авторы, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының PhD докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. e-mail: gulzar88.kz@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

Болтаева А. М. – психология ғылымдарының кандидаты, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасыны ассистент-профессоры, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: boltaeva.alyiya@mail.ru

Тленчиева Н. С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразиялық ұлттық университеті, e-mail: enu@enu.kz

Сведения об авторах:

Умирзакова Г.К. – автор для корреспонденции, PhD-докторант кафедры общей и прикладной психологии, КазНУ имени Абая, Алматы, Казахстан e-mail: gulzar88.kz@mail.ru

Ниембаева Г.Б. – доктор PhD, ассоциированный профессор кафедры общей и прикладной психологии, КазНУ имени Абая, Алматы, Казахстан e-mail: mika-argin@mail.ru

Болтаева А. М. – кандидат психологических наук, ассистент-профессор кафедры общей и прикладной психологии, КазНУ имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: boltaeva.alyiya@mail.ru

Тленчиева Н. С. – кандидат педагогических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан. E-mail: enu@enu.kz

Information about the Authors:

G. Umirzakova – 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

A. Boltaeva – Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: boltaeva.alyiya@mail.ru

N. Tlenchiyeva – Candidate of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: enu@enu.kz

МРНТИ: 15.21.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.005>

Белгібаев Б.И.¹ , Кудушева Н.А.^{1*} , Ингайбекова Т.А.¹ , Бекжанова С.Ж.¹ 

¹ Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
n.kudusheva@abaiuniversity.edu.kz

**Роль стрессоустойчивости и толерантности к неопределенности
в адаптации студентов к цифровой образовательной среде**

Аннотация

В статье рассматривается, каким образом стрессоустойчивость и толерантность к неопределенности связаны с адаптацией студентов к цифровой образовательной среде. Работа выполнена в формате нарративного теоретико-аналитического обзора. Для анализа отбирались рецензируемые исследования, посвященные академическому стрессу, психологической и академической устойчивости, интолерантности к неопределенности, психологической гибкости, цифровой грамотности и онлайн-обучению. Анализ показывает, что эти ресурсы выполняют разные, но взаимодополняющие функции. Толерантность к неопределенности влияет на то, как студент первоначально оценивает новую или недостаточно понятную ситуацию, тогда как стрессоустойчивость поддерживает работоспособность и восстановление после затруднения. На

этой основе предложена концептуальная схема цифровой адаптации, включающая оценку требования, эмоциональную реакцию, обращение к личностным и средовым ресурсам, выбор способа совладания и накопление опыта цифровой самооффективности. Схема имеет теоретический характер и нуждается в последующей эмпирической проверке на выборке студентов казахстанских университетов. Практические рекомендации адресованы психологическим службам, преподавателям и разработчикам цифровых курсов.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, толерантность к неопределенности, цифровая образовательная среда, адаптация студентов, академическая устойчивость.

B.Belgibayev¹, N. Kudusheva^{1}, T.Ingaibekova¹, S.Bekzhanova¹*

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

n.kudusheva@abaiuniversity.edu.kz

The role of stress resilience and tolerance of uncertainty in students' adaptation to the digital educational environment

Abstract

This narrative theoretical review examines how stress resilience and tolerance of uncertainty contribute to students' adjustment to digital learning. Peer-reviewed studies on academic stress, resilience, intolerance of uncertainty, psychological flexibility, digital literacy, and online learning were considered. The reviewed evidence suggests that the two resources perform distinct but complementary functions: tolerance of uncertainty shapes the initial appraisal of ambiguous digital demands, whereas resilience supports continued activity and recovery after difficulties. A conceptual sequence of digital adjustment is proposed, including appraisal of the demand, emotional response, mobilization of personal and environmental resources, coping choice, and accumulation of digital self-efficacy. The sequence is theoretical and requires empirical testing in Kazakhstani university samples. The practical implications concern psychological support, course design, digital literacy, and predictable institutional communication.

Keywords: stress resilience, tolerance of uncertainty, digital educational environment, student adaptation, academic resilience, psychological flexibility.

Белгібаев Б.И.¹, Кудушева Н.А.^{1}, Ингайбекова Т.А.¹, Бекжанова С.Ж.¹*

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

n.kudusheva@abaiuniversity.edu.kz

Студенттердің цифрлық білім беру ортасына бейімделуіндегі стресске төзімділік пен белгісіздікке толеранттылықтың рөлі

Аңдатпа

Мақалада студенттердің цифрлық білім беру ортасына бейімделуінде стресске төзімділік пен белгісіздікке толеранттылықтың ықпалы қарастырылады. Жұмыс нарративтік теориялық-талдамалық шолу форматында орындалды. Академиялық стресс, психологиялық және академиялық тұрақтылық, белгісіздікке интолеранттылық, психологиялық икемділік, цифрлық сауаттылық және онлайн оқыту мәселелеріне арналған рецензияланған зерттеулер талданды. Белгісіздікке толеранттылық жаңа немесе екіұшты жағдайды бастапқы бағалауға ықпал етсе, стресске төзімділік қиындықтан кейін оқу әрекетін жалғастыруға және қалпына келуге көмектеседі. Цифрлық талапты бағалау, эмоциялық реакция, тұлғалық және орталық ресурстарды жұмылдыру, копинг тәсілін таңдау және цифрлық өзіндік тиімділік тәжірибесін жинақтау

кезеңдерін қамтитын тұжырымдамалық сызба ұсынылды. Бұл сызба теориялық сипатта және Қазақстан университеттері студенттерінің іріктемесінде эмпирикалық тексеруді қажет етеді.

Кілт сөздер: стресске төзімділік, белгісіздікке толеранттылық, цифрлық білім беру ортасы, студенттердің бейімделуі, академиялық тұрақтылық.

Введение. Цифровые технологии уже не являются отдельным дополнением к университетскому обучению. Электронные системы управления курсами, видеоконференции, цифровые библиотеки, мобильные приложения и инструменты искусственного интеллекта используются и в дистанционном, и в очном формате. Это меняет повседневную организацию учебы: студенту приходится самостоятельно распределять время, осваивать новые интерфейсы, проверять надежность источников и принимать решения при неполной обратной связи.

Преимущества такой среды очевидны, однако они не отменяют ее психологической сложности. Гибкий режим требует саморегуляции; множество каналов связи усиливает фрагментацию внимания; задержка ответа преподавателя может становиться источником тревожных интерпретаций. В исследовании 966 студентов, обучавшихся в условиях вынужденного перехода к электронному обучению, воспринимаемый стресс был отрицательно связан с учебной результативностью, а поддержка семьи и университета имела защитное значение (Malik & Javed, 2021). Эти данные относятся к пандемийному контексту и потому не могут автоматически переноситься на все современные цифровые форматы, однако они показывают роль среды в переживании учебной нагрузки.

В данной статье адаптация понимается как процесс согласования возможностей студента с изменяющимися требованиями цифрового обучения. В центре анализа находятся два личностных ресурса. Стрессоустойчивость связана со способностью сохранять направление деятельности и восстанавливаться после трудностей. Толерантность к неопределенности отражает готовность действовать, когда информация неполна, а исход не очевиден. Цель статьи — уточнить их совместную роль и предложить концептуальную схему, которую в дальнейшем можно проверить эмпирически.

Цифровая образовательная среда и новые адаптационные требования

Психологическое воздействие цифровой среды определяется не только техникой. Значение имеют согласованность платформ, понятность правил, доступность преподавателя и возможность получить техническую помощь. Одна и та же система может давать ощущение автономии подготовленному студенту и, напротив, усиливать потерю контроля у того, кто впервые сталкивается с подобным форматом.

Отдельной проблемой является цифровая фрагментация внимания. Учебная работа часто сопровождается сообщениями, переключением между вкладками и одновременным использованием нескольких сервисов. При накоплении усталости студент может принять временное снижение концентрации за отсутствие способностей. Поэтому цифровая грамотность следует понимать шире, чем набор технических навыков. В поперечном исследовании 240 студентов медицинских специальностей цифровая грамотность выступила значимым посредником во взаимосвязи эмоционального интеллекта и академического стресса, тогда как посреднический эффект саморегуляции не получил статистического подтверждения (Ibrahim et al., 2024).

Коммуникативная неопределенность возникает, когда электронное сообщение допускает несколько толкований или ответ приходит не сразу. При выраженной интолерантности студент может многократно проверять сообщения, требовать немедленного прояснения либо, наоборот, избегать обращения к преподавателю. Такое поведение кратковременно снижает напряжение, но затрудняет развитие самостоятельности.

Таблица 1. Требования цифровой образовательной среды и возможные реакции студентов

Компонент	Потенциальная трудность	Рискованная реакция	Более адаптивная реакция
Множество платформ	Необходимость осваивать разные правила	Отказ от действия, ощущение беспомощности	Пробное действие, поиск инструкции, обращение в поддержку
Гибкий режим	Недостаток внешней структуры	Откладывание заданий	Самостоятельное планирование и контроль сроков
Онлайн-коммуникация	Задержка обратной связи	Тревожные интерпретации	Уточнение и принятие временной неясности
Большой объем информации	Перегрузка внимания	Хаотичное переключение	Приоритизация и критическая оценка источников
Технические сбои	Частичная потеря контроля	Катастрофизация	Резервный канал, фиксация сбоя, обращение за помощью
Открытые задания	Отсутствие единственного решения	Копирование готового образца	Формулирование гипотез и рефлексия результата

Примечание — таблица составлена автором как аналитическое обобщение; она не является диагностической шкалой.

Стрессоустойчивость в академической адаптации

Стрессоустойчивость в контексте академической адаптации не предполагает полного отсутствия тревоги, эмоционального напряжения или усталости при столкновении с учебными трудностями. Подобные состояния являются закономерной реакцией на повышенные требования образовательной среды, необходимость освоения значительного объема информации, дефицит времени, оценочные ситуации и неопределенность, сопровождающую отдельные этапы обучения. Поэтому более точным представляется понимание стрессоустойчивости как динамической способности личности регулировать возникающее напряжение, сохранять направленность на достижение поставленных целей, продолжать продуктивную деятельность в условиях затруднений и восстанавливать ее после временных неудач.

В данном понимании стрессоустойчивость характеризует не столько степень эмоциональной невосприимчивости человека к стрессовым воздействиям, сколько особенности его адаптивного реагирования. Студент может испытывать тревогу перед экзаменом, разочарование вследствие низкой оценки или усталость в период интенсивной учебной нагрузки, однако наличие подобных переживаний само по себе не свидетельствует о недостаточной стрессоустойчивости. Существенное значение имеет то, насколько обучающийся способен управлять своим состоянием, не допускать длительной дезорганизации деятельности, сохранять способность к анализу ситуации и постепенно возвращаться к решению актуальных учебных задач. Таким образом, стрессоустойчивость проявляется прежде всего в сохранении или восстановлении функциональности поведения в условиях психологического напряжения.

Такое понимание согласуется с содержанием *Connor–Davidson Resilience Scale*, в структуру которой включены характеристики, отражающие способность адаптироваться к изменениям, проявлять настойчивость при возникновении препятствий, сохранять ощущение контроля над ситуацией и поддерживать ясность мышления в условиях давления (Connor & Davidson, 2003). Представленные характеристики позволяют рассматривать устойчивость как многокомпонентный психологический ресурс, объединяющий когнитивные, эмоционально-

регулятивные и поведенческие аспекты адаптации. Важным в данном случае является не только способность выдерживать воздействие стрессора, но и возможность гибко перестраивать собственные действия в соответствии с изменившимися обстоятельствами.

Применительно к академической среде адаптация к изменениям может проявляться в способности студента перестраивать привычный режим работы при изменении расписания, формата занятий, требований преподавателя или способов выполнения заданий. Настойчивость становится значимой в ситуациях, когда достижение образовательной цели требует повторных усилий, исправления допущенных ошибок или освоения материала после первоначальной неудачи. Ощущение контроля, в свою очередь, позволяет обучающемуся сосредоточиться на тех аспектах ситуации, которые зависят от его собственных действий: планировании времени, выборе стратегии подготовки, обращении за обратной связью или поиске дополнительных учебных ресурсов. Способность сохранять ясность мышления под давлением особенно важна в экзаменационных и других оценочных ситуациях, когда чрезмерное эмоциональное напряжение может затруднять концентрацию внимания, принятие решений и использование ранее усвоенных знаний (Connor & Davidson, 2003).

Следовательно, стрессоустойчивость в процессе академической адаптации может рассматриваться как ресурс, обеспечивающий относительную стабильность целенаправленной деятельности при изменении условий обучения и возникновении временных затруднений. При этом стабильность не следует понимать как неизменность поведения. Напротив, адаптивная устойчивость предполагает определенную гибкость: студент сохраняет общую образовательную цель, но при необходимости изменяет способы ее достижения. Неэффективная стратегия подготовки может быть заменена другой, возникшая ошибка — проанализирована и исправлена, а временное снижение результатов — использовано как основание для корректировки дальнейшей учебной деятельности.

Важным аспектом стрессоустойчивости является также способность к восстановлению после неудачи. Академическая адаптация неизбежно включает ситуации, в которых ожидания студента не совпадают с полученным результатом: неудовлетворительная оценка, неуспешно выполненное задание, сложность освоения определенной дисциплины или необходимость повторной подготовки. В подобных обстоятельствах психологически значимым становится не только первоначальный эмоциональный ответ, но и последующая динамика поведения. Способность постепенно снизить интенсивность негативного переживания, проанализировать причины затруднения и вновь включиться в учебную деятельность отражает восстановительный компонент стрессоустойчивости.

Для эмпирического исследования данного конструкта существенное значение имеет наличие психометрически обоснованных инструментов. Наряду с полной версией Connor–Davidson Resilience Scale используется сокращенная десятипунктовая версия, которая получила самостоятельное психометрическое обоснование (Campbell-Sills & Stein, 2007). Сокращение количества пунктов делает такой инструмент особенно удобным при проведении комплексных исследований, когда стрессоустойчивость изучается одновременно с другими психологическими характеристиками студентов. При этом психометрическое обоснование сокращенной версии принципиально важно, поскольку позволяет рассматривать ее не просто как механически уменьшенный вариант исходной методики, а как самостоятельный инструмент измерения соответствующего психологического конструкта.

Таким образом, в контексте академической адаптации стрессоустойчивость целесообразно интерпретировать как динамический психологический ресурс, проявляющийся в способности регулировать напряжение, адаптироваться к изменяющимся требованиям образовательной среды, сохранять целенаправленность поведения и восстанавливать продуктивную деятельность после временных неудач. Такое понимание позволяет избежать упрощенного отождествления стрессоустойчивости с эмоциональным спокойствием или отсутствием негативных переживаний. Напротив, ее содержательным показателем становится способность студента продолжать

адаптивное функционирование даже при наличии тревоги, усталости и других эмоциональных реакций, сопровождающих процесс обучения.

В образовательной психологии близким по содержанию понятием выступает академическая устойчивость, под которой понимается способность обучающегося сохранять направленность на достижение учебных целей, поддерживать вовлеченность в образовательный процесс и продолжать деятельность в условиях повышенных академических требований, получения низких оценок, возникновения временных трудностей и неудач. Академическая устойчивость приобретает особое значение в ситуациях, когда студент сталкивается не с единичным затруднением, а с совокупностью факторов, способных снижать учебную мотивацию и субъективную уверенность в собственных возможностях. К таким факторам могут относиться высокая интенсивность учебной нагрузки, необходимость выполнения нескольких заданий в ограниченные сроки, сложность осваиваемого материала, неудовлетворительные результаты промежуточного контроля, а также необходимость адаптации к изменяющимся форматам и требованиям образовательного процесса. В подобных условиях академическая устойчивость проявляется не в отсутствии трудностей или негативных эмоциональных реакций, а в способности продолжать целенаправленную учебную деятельность, корректировать используемые стратегии и сохранять ориентацию на достижение значимых образовательных результатов (Martin & Marsh, 2006).

Особую актуальность данное качество приобретает в условиях цифровизации образования и распространения онлайн- и смешанных форм обучения. Онлайн-исследования показывают наличие связи академической устойчивости с показателями учебного благополучия и результативности студентов (Sun & Liu, 2023). В цифровой образовательной среде от обучающегося требуется более высокий уровень самостоятельности, поскольку часть функций по организации учебной деятельности, контролю сроков и распределению нагрузки фактически переносится на самого студента. При этом к традиционным академическим трудностям добавляются специфические факторы цифрового обучения: технические сбои, нестабильность интернет-соединения, необходимость быстро осваивать новые платформы и сервисы, информационная перегрузка, ограниченность непосредственного взаимодействия с преподавателем и одногруппниками. Поэтому академическая устойчивость может рассматриваться как один из психологических ресурсов, позволяющих студенту сохранять продуктивность и субъективное благополучие в условиях изменяющейся образовательной среды (Sun & Liu, 2023).

Вместе с тем академическую устойчивость было бы недостаточно рассматривать исключительно как устойчивую индивидуально-психологическую характеристику обучающегося. Современный подход предполагает учет взаимодействия личностных ресурсов студента с характеристиками образовательной среды. Иными словами, способность справляться с академическими трудностями определяется не только тем, насколько сам студент мотивирован, организован или эмоционально устойчив, но и тем, в каких условиях осуществляется его обучение. Исследование с участием 1068 студентов показало, что характеристики преподавания и учебной среды также связаны с развитием устойчивости (Wang et al., 2026). Данный результат позволяет рассматривать академическую устойчивость как динамическое образование, которое может поддерживаться или, напротив, ослабляться особенностями организации образовательного процесса.

В этом контексте существенное значение могут приобретать понятность учебных требований, последовательность организации образовательного процесса, доступность обратной связи, характер взаимодействия между преподавателем и студентами, а также общая психологическая атмосфера обучения. Благоприятная образовательная среда создает условия, в которых возникающие затруднения воспринимаются студентом не как свидетельство собственной неспособности к обучению, а как преодолимый этап учебной деятельности. Напротив, недостаточная определенность требований, дефицит обратной связи и чрезмерно высокая или плохо структурированная нагрузка способны усилить субъективное восприятие академического стресса. Таким образом, данные о связи характеристик преподавания и образовательной

среды с устойчивостью студентов (Wang et al., 2026) подчеркивают необходимость рассматривать данный феномен в системе взаимодействия индивидуальных и контекстуальных факторов.

В практической ситуации стрессоустойчивый студент не обязательно испытывает меньше негативных эмоций или демонстрирует полное эмоциональное спокойствие при возникновении трудностей. Более корректно говорить о различиях в способах регуляции эмоциональной реакции и последующего поведения. Столкнувшись, например, с техническим сбоем при выполнении или отправке учебного задания, студент может испытывать тревогу, раздражение, растерянность или опасение получить низкую оценку. Однако его преимущество проявляется в способности относительно быстро отделить первоначальную эмоциональную реакцию от задачи, требующей конкретного решения. Вместо длительной фиксации на переживании он идентифицирует источник возникшей проблемы, оценивает доступные варианты действий и переходит к их последовательной реализации.

Так, при невозможности загрузить выполненное задание в электронную систему студент может зафиксировать технический сбой, сохранить подтверждающие материалы, своевременно сообщить преподавателю о возникшей ситуации, воспользоваться альтернативным способом отправки работы и после решения организационной проблемы вернуться к выполнению учебных задач. В данном случае стрессоустойчивость проявляется не как отсутствие тревоги или раздражения, а как способность сохранять функциональность поведения в эмоционально напряженной ситуации. Существенным становится переход от эмоциональной реакции к анализу проблемы и выбору действий, которые находятся в зоне непосредственного контроля самого обучающегося.

Подобный пример позволяет также разграничить эмоциональное переживание стрессовой ситуации и способность эффективно действовать в ее условиях. Сам факт возникновения отрицательных эмоций еще не свидетельствует о низкой стрессоустойчивости. Значение имеют интенсивность и продолжительность эмоциональной реакции, ее влияние на учебную деятельность, а также способность обучающегося восстанавливать целенаправленное поведение после возникновения препятствия. Следовательно, при анализе стрессоустойчивости целесообразно учитывать не только субъективную выраженность стресса, но и особенности когнитивной оценки ситуации, поведенческой саморегуляции и восстановления продуктивной деятельности.

Вместе с тем приведенное описание следует рассматривать именно как аналитическую иллюстрацию, позволяющую конкретизировать психологическое содержание стрессоустойчивого поведения, а не как универсальный портрет стрессоустойчивого студента. Индивидуальные реакции на академический стресс могут существенно различаться в зависимости от личностных особенностей, предыдущего опыта преодоления трудностей, характера конкретной ситуации и доступных ресурсов образовательной среды. Один студент может быстро переходить к активному решению проблемы, другой — нуждаться в определенном времени для эмоционального восстановления или обращении за социальной поддержкой. Поэтому стрессоустойчивость целесообразно понимать не как жестко заданный набор поведенческих реакций, а как способность сохранять или восстанавливать функциональную направленность деятельности при столкновении с эмоционально значимыми академическими трудностями.

Толерантность к неопределенности и психологическая гибкость

Толерантность к неопределенности относится к тому, как человек воспринимает неоднозначные, новые и недостаточно структурированные ситуации. Интолерантность проявляется в склонности считать отсутствие полной ясности неприемлемым или опасным. Шкалы Бур и Дюгаса, а также их сокращенная версия фиксируют когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции на неопределенность (Buhr & Dugas, 2002; Carleton et al., 2007).

Для цифрового обучения этот конструкт особенно важен: интерфейсы меняются, инструкции не всегда охватывают все варианты, а часть навыков формируется через пробу и корректировку. Студент с высокой потребностью в определенности может откладывать начало

задания до получения исчерпывающих указаний, многократно перепроверять результат или выбирать только знакомые способы действия.

Одним из возможных механизмов адаптации является психологическая гибкость — способность сохранять связь с целью, не сводя поведение к немедленному устранению дискомфорта. В исследовании 388 турецких студентов психологическая гибкость полностью опосредовала связь между интолерантностью к неопределенности и адаптацией к онлайн-обучению во время пандемии (Daşcı et al., 2023). Систематический обзор факторов психологической гибкости у студентов также указывает на ее связь с благополучием и адаптивным функционированием, хотя неоднородность методик ограничивает прямое сопоставление результатов (Mursalzade et al., 2025).

Совместная роль двух ресурсов: концептуальная схема

Стрессоустойчивость и толерантность к неопределенности описывают не одно и то же. Теоретически можно предположить, что толерантность в большей степени связана с первичной оценкой цифрового требования: воспринимается ли новая ситуация как допустимая задача или как угроза. Стрессоустойчивость становится особенно заметной после возникновения напряжения, когда требуется сохранить работоспособность либо восстановиться после неудачи.

На этой основе предлагается следующая последовательность: цифровое требование → его субъективная оценка → эмоциональная реакция → обращение к личностным и средовым ресурсам → выбор способа совладания → результат и опыт цифровой самооэффективности. Последовательность не претендует на статус эмпирически подтвержденной модели. Ее задача — связать положения рассмотренных работ и сформулировать проверяемые гипотезы для последующего исследования.

Предлагаемая типология сочетаний двух ресурсов представлена в таблице 2. Она носит гипотетический характер. Ее категории не должны использоваться для диагностики без отдельной психометрической проверки.

Таблица 2. Предлагаемая теоретическая типология сочетаний ресурсов

Сочетание	Предполагаемый стиль адаптации	Возможный риск	Приоритет поддержки
Высокая устойчивость / высокая толерантность	Гибкое освоение и восстановление после ошибок	Переоценка собственных ресурсов	Баланс активности и восстановления
Высокая устойчивость / низкая толерантность	Дисциплина при выраженной потребности в ясности	Перфекционизм и избыточные затраты сил	Постепенная работа с открытыми задачами
Низкая устойчивость / высокая толерантность	Открытость эксперименту при ограниченном ресурсе	Быстрое утомление	Навыки восстановления и реалистичный режим
Низкая устойчивость / низкая толерантность	Избегание новых инструментов	Прокрастинация и тревога	Структурированная поддержка небольшими шагами

Примечание — типология разработана автором как теоретическое предположение и требует эмпирической проверки.

Казахстанский контекст и границы обобщения

Для Казахстана тема требует отдельного эмпирического изучения. Университеты используют разные цифровые платформы, а студенты отличаются по языку обучения, доступу к устройствам, качеству соединения и опыту самостоятельной работы. Многоязычие может расширять доступ к источникам, но одновременно увеличивать нагрузку при несогласованности

терминологии и интерфейсов. В настоящей статье эти положения рассматриваются как контекстуальные предпосылки, а не как доказанные результаты национального исследования.

Особого внимания заслуживают первокурсники, у которых цифровая адаптация совпадает с общей адаптацией к университету. Техническое затруднение в такой ситуации может ошибочно восприниматься как свидетельство общей неспособности справиться с учебой. Проверка этого предположения требует данных казахстанских вузов, включая сравнение языковых групп, регионов и форм обучения.

Материалы и методы Работа выполнена в формате нарративного теоретико-аналитического обзора. Поиск проводился по ключевым сочетаниям на английском языке: “university students” and “digital learning” and stress; resilience and online learning; intolerance of uncertainty and academic adjustment; psychological flexibility and higher education; digital literacy and academic stress. Использовались PubMed/PubMed Central, а также официальные платформы журналов Frontiers, Springer, Wiley и ScienceDirect. Поиск и проверка библиографических данных завершены 13 июля 2026 года.

В анализ включались рецензируемые публикации, в которых были описаны выборка и методы либо представлена признанная теоретическая или психометрическая модель. Приоритет отдавался исследованиям студентов высших учебных заведений. Публикации популярного характера и материалы с непроверяемыми библиографическими данными не использовались. Такой подход не соответствует критериям систематического обзора PRISMA: полный перечень найденных и исключенных работ не формировался, а оценка риска смещения не проводилась. Следовательно, выводы статьи следует интерпретировать как концептуальное обобщение, а не как исчерпывающий метааналитический результат.

Результаты Результаты обзора показывают, что цифровая адаптация студентов складывается из взаимодействия технологических навыков, психологических ресурсов и особенностей образовательной среды. Цифровая грамотность и уверенность при работе с электронными инструментами связаны с более благоприятными показателями учебной вовлеченности и психологической устойчивости (Ibrahim et al., 2024; Li et al., 2026; Naeem & Mushibwe, 2025). Однако владение технологиями само по себе не устраняет напряжение, возникающее в ситуациях, когда инструкции остаются неполными, обратная связь задерживается, а результат действия невозможно заранее предсказать.

В таких условиях особое значение приобретает отношение студента к неопределенности. Склонность воспринимать отсутствие ясности как угрозу связана с тревогой, беспокойством и затруднением начала деятельности (Buhr & Dugas, 2002; Carleton et al., 2007). Исследование Е. Дашджи и соавторов показывает, что одним из возможных механизмов адаптации выступает психологическая гибкость: она помогает продолжать целенаправленную деятельность, не дожидаясь полного устранения дискомфорта или неопределенности (Daşcı et al., 2023).

Не менее важен образовательный контекст. Академическая устойчивость формируется не только за счет индивидуальных особенностей студента, но и при поддержке понятных требований, доступной обратной связи и такой организации обучения, в которой ошибка не воспринимается как окончательная неудача (Wang et al., 2026). На вовлеченность в онлайн-обучение также могут влиять качество сна и положительные академические эмоции, опосредующие связь между учебным стрессом и активностью студентов (He et al., 2026). Таким образом, успешная цифровая адаптация вряд ли может быть объяснена одним психологическим качеством или уровнем технической подготовки.

Таблица 3. Отдельные эмпирические исследования, использованные при построении концептуальной схемы

Источник	Выборка и дизайн	Основной результат	Ограничение для интерпретации
Malik, Javed, 2021 [1]	966 студентов; поперечный дизайн	Стресс отрицательно связан с успеваемостью; поддержка имела защитное значение	Пандемийный и национальный контекст
Ibrahim et al., 2024 [2]	240 студентов медицинских специальностей; поперечный медиционный анализ	Цифровая грамотность была значимым посредником связи эмоционального интеллекта и академического стресса	Причинность не устанавливается
Sun et al., 2023 [4]	Структурное моделирование у студентов онлайн-обучения	Академическая устойчивость связана с благополучием и образовательными результатами	Корреляционный дизайн
Daşcı et al., 2023 [6]	388 студентов; медиционный анализ	Психологическая гибкость полностью опосредовала связь интолерантности и онлайн-адаптации	Обучение проходило в пандемийный период
Wang et al., 2025/2026 [14]	1068 студентов и качественный этап; смешанный дизайн	Учебная среда связана с развитием устойчивости	Не посвящено исключительно цифровому обучению
Li et al., 2026 [7]	Модель связей цифровой грамотности и устойчивости психического здоровья	Цифровая грамотность положительно связана с устойчивостью через компоненты цифрового обучения	Не измерялась академическая устойчивость как отдельный конструкт

Обсуждение Главный вывод обзора состоит в том, что стрессоустойчивость и толерантность к неопределенности нельзя использовать как взаимозаменяемые обозначения “сильного студента”. Один обучающийся может настойчиво работать, но тяжело переносить открытые инструкции; другой — спокойно экспериментировать с новым интерфейсом, однако быстро истощаться при продолжительной нагрузке. Для практики важен не поиск единственного личностного показателя, а анализ сочетания ресурсов и условий курса.

Не менее важно различать продуктивную и непродуктивную неопределенность. Первая встроена в исследовательскую задачу и побуждает формулировать гипотезы. Вторая возникает из-за противоречивых инструкций, скрытых критериев или нестабильной системы. Университету следует уменьшать организационную неопределенность, не превращая обучение в последовательность заданий с единственным готовым алгоритмом.

Ограничения статьи связаны с нарративным дизайном, различиями в определениях устойчивости и преобладанием исследований пандемийного периода. Кроме того, зарубежные результаты не могут без проверки переноситься на студентов Казахстана. Предложенная схема должна рассматриваться как основание для гипотез, а не как завершенная теория.

Практическая работа может включать несколько взаимосвязанных уровней. На индивидуальном уровне полезны обучение планированию, управление цифровыми отвлечениями, распознавание катастрофических интерпретаций и восстановление после перегрузки. На

групповом уровне значимы наставничество и нормализация обращения за помощью. На институциональном уровне необходимы единая логика цифровых курсов, доступные инструкции, понятные сроки обратной связи и резервные способы сдачи работ.

Развитие толерантности к неопределенности возможно через задания с несколькими допустимыми решениями, анализ неполных данных и обсуждение ошибок. При этом преподавателю следует прямо объяснять, когда неоднозначность является частью учебной задачи, а когда она вызвана недостатком организации. Цифровая самооэффективность формируется не общими призывами быть увереннее, а опытом конкретных успешно выполненных действий.

Заключение Цифровая образовательная среда расширяет возможности обучения, но повышает требования к самостоятельности и психологической регуляции. Толерантность к неопределенности влияет на оценку новой и неоднозначной ситуации; стрессоустойчивость помогает сохранять деятельность и восстанавливаться после затруднений. Их совместное рассмотрение позволяет точнее описать различия в адаптации студентов, чем использование одного общего показателя устойчивости. Вместе с тем адаптацию нельзя объяснять только личностными особенностями. Понятность требований, качество учебного дизайна, цифровая грамотность и доступность поддержки меняют воздействие индивидуальных факторов. Дальнейшая задача состоит в эмпирической проверке предложенной концептуальной схемы на выборках студентов казахстанских университетов.

References

- Boustani, N. M., Mourtajji, L., & Arts-Chiss, N. (2026). *Learning to adapt: Educational technologies and the construction of sustainable and resilient learning environments*. *Frontiers in Education*, 10, Article 1686368. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1686368>
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). *The Intolerance of Uncertainty Scale: Psychometric properties of the English version*. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931–945. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00092-4)
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). *Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale: Validation of a 10-item measure*. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019–1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>
- Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). *Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale*. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). *Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*. *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Daşci, E., Salihoğlu, K., & Daşci, E. (2023). *The relationship between tolerance for uncertainty and academic adjustment: The mediating role of students' psychological flexibility during COVID-19*. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1272205. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1272205>
- He, L., Li, W., Zhang, Y., Wang, J., Yu, Y., Li, S., Liu, B., & Tian, J. (2026). *Academic stress and online learning engagement in medical students: The parallel mediating roles of sleep quality and positive academic emotions*. *BMC Medical Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08369-z>
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ibrahim, R. K., Al Sabbah, S., Al-Jarrah, M., Senior, J., Almomani, J. A., Darwish, A., Albannay, F., & Al Naimat, A. (2024). *The mediating effect of digital literacy and self-regulation on the relationship between emotional intelligence and academic stress among university students: A cross-sectional study*. *BMC Medical Education*, 24, Article 1309. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06279-0>

Li, X., Su, J., Mao, J., Chen, L., Gao, H., Wang, Y., Wang, K., Chen, L., Huang, H., Zhang, Q., Ji, Y., Zhu, Z., & Fu, C. (2026). The relationship between digital literacy and mental health resilience among college students—Based on the mediating role of digital learning. *Frontiers in Psychology*, 17, Article 1755407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1755407>

Malik, M., & Javed, S. (2021). Perceived stress among university students in Oman during COVID-19-induced e-learning. *Middle East Current Psychiatry*, 28, Article 49. <https://doi.org/10.1186/s43045-021-00131-7>

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>

Mursalzade, G., Valdivia-Salas, S., Jiménez, T. I., & López-Crespo, G. (2025). Factors associated with psychological flexibility in higher education students: A systematic review. *Sustainability*, 17(12), Article 5557. <https://doi.org/10.3390/su17125557>

Naeem, N.-i.-K., & Mushibwe, C. P. (2025). Navigating digital worlds: A scoping review of skills and strategies for enhancing digital resilience among higher education students on social media platforms. *Discover Education*, 4, Article 39. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00432-7>

Sharma, E., & Nigam, N. (2025). Exploring digital age influences on undergraduate students' mental health through social media, academic pressure and digital literacy. *Discover Social Science and Health*, 5, Article 174. <https://doi.org/10.1007/s44155-025-00327-w>

Sun, Y., & Liu, L. (2023). Structural equation modeling of university students' academic resilience, academic well-being, personality and educational attainment in online classes with Tencent Meeting application in China: Investigating the role of student engagement. *BMC Psychology*, 11, Article 347. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01366-1>

Wang, F., Huang, P., Xi, Y., & King, R. B. (2026). Fostering resilience among university students: The role of teaching and learning environments. *Higher Education*, 91, 1555–1579. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01484-2>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Авторлар туралы мәліметтер:

Белгібаев Б.И. – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 7М03122 – «Клиникалық психология және психотерапия негіздері» білім беру бағдарламасының 1-курс магистранты, Алматы, Қазақстан. belgibaev16@list.ru

Кудушева Н.А. – хат-хабар авторы, PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: n.kudusheva@abaiuniversity.edu.kz

Ингайбекова Т.А. – PhD, Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы. Алматы, Қазақстан. E-mail: tolkyn.amangeldi@inbox.ru

Бекжанова С.Ж. – магистр, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: sani-161189@mail.ru

Сведения об авторах:

Белгибаев Б.И. - магистрант первого курса образовательной программы 7М03122 «Клиническая психология с основами психотерапии» Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: belgibaev16@list.ru

Кудушева Н.А. – автор для корреспонденций, PhD, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: n.kudusheva@abaiuniversity.edu.kz

Ингайбекова Т.А. – PhD, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: tolkyn.amangeldi@inbox.ru

Бекжанова С.Ж. – магистр, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: sani-161189@mail.ru.

Information about the Authors:

Belgibayev B.I. – First-Year Master's Student in the 7M03122 Clinical Psychology with Fundamentals of Psychotherapy Educational Program at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: belgibaev16@list.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-8539-3186>

Kudusheva N.A. – PhD, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: n.kudusheva@abaiuniversity.edu.kz

Ingaibekova T.A. – PhD, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: tolkyn.amangeldi@inbox.ru.

Bekzhanova S.Zh. – Master's degree holder, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: sani-161189@mail.ru.

FTAXP: 15.81.61

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.006>

Демеуханова А.Т.*¹ 

Тұран университеті, Алматы қ, Қазақстан.

E-mail: psiholog-ainura@mail.ru

Студенттердің интернетке тәуелділігіне психо-эмоциялық күйдің әсері

Аңдатпа

Мақалада студенттердің интернетке тәуелділік кезіндегі физикалық агрессия жанама агрессия, тітіркенгіштік, негативизм, ренжігіштік, күдікшілдік, вербалды агрессия, кінәлану сезімі сынды өзекті функционалды жағдайының өзгешеліктерін анықтауға бағытталған эмпирикалық зерттеулердің деректері келтірілген. Зерттеу барысында «Басса-Дарки» сауалнамасы орыс тілінде А.А. Хван, Ю.А. Зайцев және Ю.А. Кузнецова 2005 жылы стандарттаған әдістеме алынған. Эксперименттік зерттеуге Каспий қоғамдық университеті мен Қазақ ұлттық аграрлық зерттеу университетінде өтті, онлайн-форматта жүргізілді. Бұл студенттердің саны ғылыми нәтиженің қажетті деңгейдегі статистикалық негізделмеген. Әдістемелердің психометриялық көрсеткіштері жоғары болды. Зерттеудің алынған нәтижелері студенттердің психологиялық интернетке тәуелділікте психо-эмоциялық психологиясының теориялық негізі бола алады, оны практикалық психологтар интернетке тәуелділік негізіндегі эмоционалдық мінез-құлықты жағдайында студенттермен жұмыс жасауда психо-эмоциялық және әлеуметтік әл-ауқатты жақсарту үшін қолдана алады. Зерттеу нәтижелері интернетке тәуелділік негізінде агрессиялық ерекшеліктерінде айырмашылықтар бар екенін анықтады.

Түйін сөздер: Интернет тәуелділік, агрессия, психо-эмоциялық күй, психикалық денсаулық, эмоциялық реттеу.

Демеуханова А.Т.*.

Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан

E-mail: psiholog-ainura@mail.ru

Влияние психоэмоционального состояния на интернет-зависимость студентов

Аннотация

В статье представлены данные эмпирических исследований, направленных на выявление специфических особенностей фактического функционального состояния студентов с интернет-зависимостью, таких как физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность,

негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия и чувство вины. В ходе исследования использовался опросник «Басса-Дарки», стандартизированный на русском языке А.А. Хваном, Я.А. Зайцевым и Я.А. Кузнецовой в 2005 году. Экспериментальное исследование проводилось в Каспийском государственном университете и Казахском национальном аграрном исследовательском университете в онлайн-формате. Такое количество студентов не обеспечило необходимого уровня статистического обоснования научного результата. Психометрические показатели методов были высокими. Результаты исследования могут служить теоретической основой для психоэмоциональной психологии студентов с психологической интернет-зависимостью, которую могут использовать практические психологи для улучшения психоэмоционального и социального благополучия при работе со студентами с эмоциональным поведением, основанным на интернет-зависимости. Результаты исследования показали наличие различий в агрессивных чертах характера в зависимости от интернет-зависимости.

Ключевые слова: интернет-зависимость, агрессия, психоэмоциональное состояние, психическое здоровье, эмоциональная регуляция.

Demeukhanova A.T.*

Turan University, Almaty, Kazakhstan

E-mail: psiholog-ainura@mail.ru

The Impact of Psycho-Emotional State on Internet Addiction Among Students

Abstract

The article presents data from empirical studies aimed at identifying the specific features of the actual functional state of students with Internet addiction, such as physical aggression, indirect aggression, irritability, negativism, resentment, suspicion, verbal aggression, and guilt. During the study, the “Bassa-Darki” questionnaire was used, standardized in Russian by A.A. Khvan, Y.A. Zaitsev and Y.A. Kuznetsova in 2005. The experimental study was conducted at the Caspian Public University and the Kazakh National Agrarian Research University, and was conducted in an online format. This number of students did not provide the necessary level of statistical justification for the scientific result. The psychometric indicators of the methods were high. The results of the study can serve as a theoretical basis for the psycho-emotional psychology of students with psychological Internet addiction, which can be used by practical psychologists to improve psycho-emotional and social well-being in working with students with emotional behavior based on Internet addiction. The results of the study revealed that there are differences in aggressive traits based on Internet addiction.

Keywords: *Internet addiction, aggression, psycho-emotion, mental health, emotional regulation*

Қысқашты. Қазіргі цифрлық қоғамда интернет білім алу, ақпарат іздеу, кәсіби коммуникация, әлеуметтік өзара әрекеттестік және бос уақытты ұйымдастырудың ажырамас құралына айналды. Әсіресе жоғары оқу орны студенттері интернетті оқу тапсырмаларын орындау, ғылыми ақпарат іздеу, онлайн білім беру ресурстарын пайдалану және әлеуметтік қарым-қатынас орнату мақсатында белсенді қолданады. Интернеттің білім беру мен коммуникациялық мүмкіндіктерінің кеңеюі студенттердің ақпаратқа қолжетімділігін арттырғанымен, оны шамадан тыс және бақылаусыз пайдалану психологиялық және әлеуметтік сипаттағы бірқатар мәселелермен байланысты болуы мүмкін. Осы тұрғыдан интернетке тәуелділік және проблемалық интернет қолдану мәселесі қазіргі психологиядағы өзекті зерттеу бағыттарының біріне айналып отыр.

Интернетке тәуелділікті ғылыми тұрғыдан зерттеудің қалыптасуында К. Янгтың еңбектері маңызды орын алады. Young (1998) интернетті шамадан тыс пайдалануды адамның күнделікті өміріне, әлеуметтік қарым-қатынасына, оқуына және кәсіби қызметіне кері ықпал етуі мүмкін мінез-құлықтық проблема ретінде қарастырып, оның клиникалық-психологиялық белгілерін сипаттады. Кейінгі зерттеулерде интернетті проблемалық пайдалану тек интернетте өткізілетін уақыт мөлшерімен ғана емес, оны пайдалануды бақылаудың қиындауы, интернетке қолжетім-

ділік шектелген кездегі психологиялық жайсыздық және оның оқу, әлеуметтік қатынастар мен күнделікті қызметке кері әсері сияқты сипаттамалармен байланысты қарастырыла бастады.

Студенттік кезең интернетті проблемалық пайдаланудың психологиялық салдарын зерттеу үшін ерекше маңызды. Жоғары оқу орнында білім алу кезеңі оқу жүктемесінің артуымен, жаңа әлеуметтік ортаға бейімделумен, дербестіктің қалыптасуымен және эмоционалдық реттелуге қойылатын талаптардың күшеюімен сипатталады. Осы жағдайларда интернет бір жағынан ақпараттық және әлеуметтік ресурс қызметін атқарса, екінші жағынан психологиялық күйзелісті уақытша төмендету немесе жағымсыз эмоциялардан алшақтау құралына айналуы ықтимал. Сондықтан интернетті шамадан тыс пайдалану мен студенттердің психоэмоциялық жағдайы арасындағы байланысты зерттеу теориялық және қолданбалы маңызға ие.

Қазіргі халықаралық зерттеулер интернетке тәуелділік пен психологиялық күйзеліс арасындағы байланысты көрсетеді. Öztekin (2024) Түркиядағы 732 колледж студентін зерттеу барысында интернетке тәуелділіктің депрессия, мазасыздық және стресс көрсеткіштерімен оң, ал студенттердің оқу үдерісіне тартылуымен теріс байланыста екенін анықтады. Сонымен қатар депрессия, мазасыздық және стресс интернетке тәуелділік пен студенттердің мінез-құлықтық, эмоциялық және когнитивтік оқу белсенділігі арасындағы байланыстың медиаторлары ретінде анықталған. Бұл нәтижелер интернетті проблемалық пайдалану мәселесін студенттің оқу әрекетінен бөлек қарастырмай, оның психологиялық күйзелісімен және эмоционалдық жағдайымен өзара байланыста зерттеудің қажеттілігін көрсетеді.

Интернетті шамадан тыс пайдалану мен эмоциялық саланың өзара байланысын эмоционалдық интеллект тұрғысынан қарастыратын зерттеулер де маңызды. El-Gazar et al. (2024) Египеттегі Мансура университетінің 180 мейіргер студентін қамтыған көлденең зерттеуде интернетке тәуелділік пен эмоционалдық интеллект арасындағы байланысты зерттеген. Зерттеу барысында интернетке тәуелділік көрсеткіштерінің эмоционалдық интеллектімен теріс байланысы анықталған. Авторлар студенттердің интернетті проблемалық пайдалануын азайтуға және эмоциялық ресурстарын дамытуға бағытталған білім беру және профилактикалық бағдарламалардың қажеттілігіне назар аударады.

Бұл бағыттағы зерттеулер интернетке тәуелділік пен эмоционалдық интеллект арасындағы байланыстың студенттердің психикалық денсаулығына да қатысы бар екенін көрсетеді. Zewude et al. (2024) университет студенттері арасында жүргізген зерттеуде интернетке тәуелділік психикалық денсаулықпен және эмоционалдық интеллектпен теріс байланыс көрсеткенін, ал эмоционалдық интеллект интернетке тәуелділік пен психикалық денсаулық арасындағы қатынаста медиаторлық рөл атқарғанын анықтады. Авторлар эмоционалдық интеллектіні дамытуға бағытталған психологиялық және білім беру интервенцияларын студенттердің психикалық денсаулығын қолдаудың және проблемалық интернет қолданудың алдын алудың ықтимал ресурсы ретінде қарастырады.

Осы зерттеулерді салыстырмалы талдау интернетке тәуелділіктің студенттердің психоэмоциялық жағдайымен біржақты емес, күрделі өзара байланыста болуы мүмкін екенін көрсетеді. Депрессиялық белгілер, мазасыздық пен стресс проблемалық интернет қолданумен қатар жүруі мүмкін болса, эмоционалдық реттеу және эмоционалдық интеллект сияқты тұлғалық ресурстар бұл байланыстың сипатына ықпал етуі ықтимал. Сондықтан студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктерін олардың эмоциялық жағдайынан, өзін-өзі реттеу қабілетінен және мінез-құлық реакцияларынан бөлек зерттеу мәселенің психологиялық мазмұнын толық ашуға мүмкіндік бермейді.

Қазақстандық психологиялық зерттеулерде де интернетке тәуелділік мәселесіне назар аударылып келеді. Навий, Шурманова және Ракишева (2023) интернетке тәуелділіктің студенттердің психологиялық жағдайына ықпалын зерттеп, оның пайда болу себептерін, психикалық күй мен көңіл-күй ерекшеліктерімен байланысын қарастырған. Авторлар интернетке тәуелділіктің алдын алуға және оны төмендетуге бағытталған психологиялық бағдарламаларды қолданудың маңызын көрсетеді. Бұл зерттеу интернетті шамадан тыс пайдалануды қазақстандық студенттер ортасында қарастырудың өзектілігін негіздейді.

Сонымен қатар интернетті проблемалық пайдалану адамның әлеуметтік-психологиялық қызметімен де байланысты болуы мүмкін. Отандық зерттеулерде әлеуметтік желілерді шамадан тыс пайдалану мен тұлғаның коммуникативтік ерекшеліктері, әлеуметтік өзара әрекеттестігі және психологиялық жағдайы арасындағы байланыстар қарастырылған. Мұндай нәтижелер цифрлық мінез-құлықты адамның эмоциялық және тұлғалық ерекшеліктерімен өзара байланыста зерттеудің қажеттілігін күшейтеді.

Интернетке тәуелділіктің психоэмоциялық көріністерін зерттеуде агрессиялық және дұшпандық реакцияларға да назар аудару маңызды. Эмоциялық кернеу, тітіркенгіштік, күдікшілдік, реніш, вербалды және жанама агрессия тұлғаның психоэмоциялық жағдайын сипаттайтын мінез-құлықтық көріністердің қатарына жатады. Осыған байланысты интернетті шамадан тыс пайдалану көрсеткіштері мен агрессиялық-эмоциялық реакциялар арасындағы ықтимал байланысты зерттеу студенттердің цифрлық мінез-құлқының психологиялық ерекшеліктерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Бұл мәселе әсіресе студенттердің интернетті тек академиялық мақсатта ғана емес, әлеуметтік қарым-қатынас, ойын-сауық және эмоциялық шиеленісті төмендету мақсатында да кеңінен қолданатынын ескергенде маңызды.

Жүргізілген ғылыми еңбектерді талдау интернетке тәуелділік мәселесінің халықаралық зерттеулерде психологиялық күйзеліс, депрессия, мазасыздық, стресс, эмоционалдық интеллект және психикалық денсаулық көрсеткіштерімен байланыста белсенді зерттеліп келе жатқанын көрсетеді (El-Gazar et al., 2024; Öztekin, 2024; Zewude et al., 2024). Дегенмен қазақстандық студенттер арасында интернетті шамадан тыс пайдалану ерекшеліктері мен агрессиялық-эмоциялық реакциялардың өзара байланысын эмпирикалық тұрғыдан зерттеу қажеттілігі сақталып отыр. Аталған ғылыми мәселе студенттердің психологиялық саулығын қолдауға және проблемалық интернет қолданудың алдын алуға бағытталған психологиялық-профилактикалық шараларды ғылыми негіздеу тұрғысынан маңызды.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктері мен психоэмоциялық күй көрсеткіштерінің, соның ішінде агрессиялық және дұшпандық реакциялардың өзара байланысын эмпирикалық тұрғыдан анықтау.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеу студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктері мен олардың психоэмоциялық күй көрсеткіштері арасындағы өзара байланысты анықтауға бағытталған эмпирикалық, көлденең кималық (cross-sectional) және корреляциялық дизайн негізінде жүргізілді. Зерттеудің негізгі мақсаты – студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктері мен психоэмоциялық күйінің, соның ішінде агрессиялық және дұшпандық реакцияларының өзара байланысын анықтау.

Зерттеу мақсатына сәйкес мынадай зерттеу міндеттері айқындалды: студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктері мен психоэмоциялық күйінің өзара байланысына арналған отандық және шетелдік ғылыми еңбектерді талдау; зерттеуге қатысушылардың агрессиялық және дұшпандық реакцияларының ерекшеліктерін эмпирикалық тұрғыдан бағалау; интернетті пайдалану көрсеткіштері мен психоэмоциялық күй сипаттамалары арасындағы статистикалық байланыстарды анықтау және алынған нәтижелерді психологиялық тұрғыдан интерпретациялау.

Зерттеу болжамы студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктері мен психоэмоциялық күй көрсеткіштері арасында статистикалық мәнді байланыстар бар деген пайымға негізделді. Атап айтқанда, интернетті ұзақ және жиі пайдалану, интернетке қолжетімділік болмаған кездегі психологиялық жайсыздық, бос уақыттың едәуір бөлігін интернетте өткізу және интернетті эмоциялық жеңілдеу құралы ретінде пайдалану агрессиялық және дұшпандық реакциялардың жекелеген көрсеткіштерімен байланысты болуы мүмкін деп болжанды.

Зерттеуге қатысушылар. Зерттеудің бастапқы іріктемесін 71 студент құрады, оның ішінде 40 ер және 31 әйел білім алушы болды. Деректерді статистикалық өңдеу барысында жекелеген сауалнама тармақтарына толық жауап берілмеуіне байланысты әр көрсеткіш бойынша жарамды бақылаулар саны бірдей болмады. Басс–Дарки сауалнамасының жекелеген шкалалары бойынша талдауға енгізілген жауаптар саны 61–68 аралығында өзгерді, ал барлық қарастырылған көрсеткіштер бойынша толық деректері бар респонденттер саны 56 болды.

Зерттеуге қатысушылардың жауаптары жинақталған түрде өңделіп, нәтижелер топтық деңгейде талданды.

Зерттеу әдістемелері. Студенттердің психоэмоциялық күйінің мінез-құлықтық көріністерін бағалау үшін Басс–Даркидің агрессиялық және дұшпандық реакцияларды анықтауға арналған сауалнамасы (Buss–Durkee Hostility Inventory, BDHI) қолданылды. Әдістеме агрессия мен дұшпандықтың әртүрлі формаларын бағалауға арналған 75 дихотомиялық тұжырымнан тұрады және сегіз негізгі шкаланы қамтиды: физикалық агрессия, жанама агрессия, тітіркенгіштік, негативизм, реніш, күдікшілдік, вербалды агрессия және кінә сезімі. BDHI агрессия мен дұшпандықты көпкомпонентті психологиялық құрылым ретінде бағалауға мүмкіндік береді.

Зерттеуде әдістеменің А.А. Хван, Ю.А. Зайцев және Ю.А. Кузнецова ұсынған орыс тіліндегі стандартталған нұсқасы пайдаланылды. Авторлардың Басс–Дарки сауалнамасын стандарттауға арналған еңбегі 2008 жылы «Психологическая диагностика» журналының №1 санында жарияланған (Хван және т.б., 2008).

Физикалық агрессия шкаласы басқа адамға қатысты физикалық күш қолдануға бейімділікті; жанама агрессия тікелей адресатқа бағытталмаған немесе жанама түрде көрінетін агрессиялық реакцияларды; тітіркенгіштік жағымсыз эмоциялық реакциялардың жылдам туындауына бейімділікті; негативизм беделге немесе талаптарға оппозициялық реакцияны; реніш қоршаған адамдарға қатысты өкпе мен жағымсыз эмоциялық қатынасты; күдікшілдік адамдарға сенімсіздікпен қарау тенденциясын; вербалды агрессия жағымсыз сезімдерді сөз арқылы білдіруді; ал кінә сезімі адамның өзінің әрекеттеріне байланысты өкініш пен өзін айыптау тенденцияларын сипаттайды.

Интернетті пайдалану ерекшеліктерін анықтау үшін зерттеуде интернетті қолдану жиілігі мен субъективті маңызын сипаттайтын сұрақтар пайдаланылды. Олар интернетті күн сайын ұзақ уақыт пайдалану, оны оқу және ақпарат алу үшін маңызды деп қабылдау, интернетке кіре алмаған кезде мазасыздық немесе жайсыздық сезіну, интернетті шамадан тыс пайдаланудың достарымен және отбасымен қарым-қатынасқа ықпалын бағалау, бос уақыттың көп бөлігін интернетте өткізу, интернетті эмоциялық жеңілдеу немесе көңіл-күйді көтеру мақсатында пайдалану, соңғы бір жылда интернетке жұмсалатын уақыттың артуы және интернетсіз өмір сүрудің қиындығын субъективті бағалау сияқты көрсеткіштерді қамтыды. Аталған көрсеткіштер кейін Басс–Дарки сауалнамасының шкалаларымен корреляциялық талдауға енгізілді. Осы жерде әдіснамалық тұрғыдан маңызды шектеуді атап өткен жөн: Басс–Дарки сауалнамасы интернетке тәуелділікті диагностикаламайды, ол агрессиялық және дұшпандық реакцияларды бағалайды. Сондықтан зерттеуде аталған әдістеме студенттердің интернетке тәуелділік деңгейін анықтау құралы ретінде емес, интернетті пайдалану көрсеткіштерімен байланысты психоэмоциялық және мінез-құлықтық ерекшеліктерді бағалау мақсатында қолданылды.

Деректерді статистикалық өңдеу. Эмпирикалық деректерді статистикалық өңдеу IBM SPSS Statistics 23 бағдарламалық пакеті арқылы жүргізілді. Алғашқы кезеңде зерттелетін көрсеткіштердің жалпы сипатын анықтау үшін сипаттамалық статистика есептелді: респонденттер саны (N), минималды және максималды мәндер, орташа арифметикалық көрсеткіш (M) және стандарттық ауытқу (SD). Студенттердің интернетті пайдалану көрсеткіштері мен Басс–Дарки сауалнамасының психоэмоциялық көрсеткіштері арасындағы өзара байланысты анықтау үшін Спирменнің рангтік корреляция коэффициенті (Spearman's ρ) қолданылды. Статистикалық мәнділік деңгейлері $p < .05$ және $p < .01$ ретінде қабылданды. Корреляциялық талдау физикалық агрессия, жанама агрессия, тітіркенгіштік, негативизм, реніш, күдікшілдік, вербалды агрессия, кінә сезімі, дұшпандық және жалпы агрессивтілік көрсеткіштерінің интернетті пайдалану ерекшеліктерімен байланысын бағалауға бағытталды.

Зерттеудің корреляциялық дизайны айнымалылар арасындағы статистикалық өзара байланысты анықтауға мүмкіндік береді, алайда олардың арасындағы себеп-салдарлық қатынасты дәлелдемейді. Сондықтан алынған нәтижелер интернетті пайдалану психоэмоциялық өзгерістердің тікелей себебі болып табылады деген мағынада емес, зерттелген көрсеткіштердің өзара байланысы тұрғысынан интерпретацияланды.

Зерттеу нәтижелері және талқылау. Зерттеудің эмпирикалық кезеңінде студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктері мен олардың психоэмоциялық күйінің мінез-құлықтық көрсеткіштері арасындағы өзара байланыс талданды. Психоэмоциялық ерекшеліктерді бағалауда Басс–Дарки әдістемесінің физикалық агрессия, жанама агрессия, тітіркенгіштік, негативизм, реніш, күдікшілдік, вербалды агрессия және кінә сезімі шкалалары пайдаланылды. Сонымен қатар дұшпандық пен жалпы агрессивтілік көрсеткіштері қарастырылды.

Зерттеу нәтижелерін талдау екі кезеңде жүргізілді. Бірінші кезеңде Басс–Дарки әдістемесі бойынша алынған көрсеткіштерге сипаттамалық статистикалық талдау жасалып, әр шкала бойынша орташа мәндер мен стандарттық ауытқулар, сондай-ақ минималды және максималды көрсеткіштер анықталды. Бұл талдау зерттелген топтағы агрессиялық және дұшпандық реакциялардың жалпы көрінісін сипаттауға және жекелеген психоэмоциялық көрсеткіштердің салыстырмалы ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді.

Екінші кезеңде студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктері мен Басс–Дарки әдістемесі бойынша анықталған психоэмоциялық көрсеткіштер арасындағы өзара байланыстар Спирменнің рангтік корреляция коэффициенті арқылы бағаланды. Корреляциялық талдау интернетті пайдалану ұзақтығы, оның субъективті маңыздылығы, интернетке қолжетімділік болмаған кездегі жайсыздық, бос уақытты интернетте өткізу және оны эмоциялық жеңілдеу мақсатында пайдалану сияқты көрсеткіштердің агрессиялық және дұшпандық реакциялармен байланысын анықтауға бағытталды.

Алдымен зерттелген психоэмоциялық көрсеткіштердің жалпы сипатын анықтау мақсатында Басс–Дарки әдістемесінің негізгі шкалалары бойынша сипаттамалық статистика есептелді. Алынған нәтижелер 1-кестеде ұсынылған.

Кесте 1 – Басс–Дарки әдістемесінің шкалалары бойынша сипаттамалық статистика-лық көрсеткіштер

	N	Минимум	Максимум	Орташа өлшемі	Орташа квадраттық ауытқу
Физикалық агрессия	65	1,00	9,00	4,7077	1,68377
Жанама агрессия	68	1,00	6,00	3,7500	1,43906
Тітіргендіргіш	66	,00	10,00	4,5455	2,24075
Негативизм	67	,00	6,00	3,2985	1,54738
Реніш	67	,00	6,00	2,6716	1,48107
Күдікшілдік	66	1,00	8,00	4,0303	1,52890
Вербальды агрессия	64	1,00	11,00	5,8125	2,17398
Кінә сезімі	62	,00	9,00	4,4839	2,44106
Дұшпандық	65	2,00	13,00	6,7231	2,42066
Агрессивтілік	61	8,00	25,00	15,0000	4,76445
N жарамды (n)	56				

1-кестеде Басс–Дарки әдістемесінің негізгі шкалалары бойынша алынған сипаттамалық статистикалық көрсеткіштер берілген. Нәтижелерді салыстырмалы талдау зерттелген психоэмоциялық және мінез-құлықтық реакциялардың көріну дәрежесі бойынша белгілі бір айырмашылықтардың бар екенін көрсетті.

Физикалық агрессия шкаласы бойынша орташа мән $M = 4,71$, стандарттық ауытқу $SD = 1,68$ болды. Жанама агрессия көрсеткішінің орташа мәні $M = 3,75$ ($SD = 1,44$) деңгейінде тіркелді. Бұл көрсеткіштердің өзара салыстырылуы зерттелген топта физикалық агрессия көрсеткішінің жанама агрессияға қарағанда салыстырмалы түрде жоғары болғанын көрсетеді.

Тітіркенгіштік шкаласы бойынша орташа мән $M = 4,55$, ал стандарттық ауытқу $SD = 2,24$ болды. Стандарттық ауытқудың бірқатар басқа шкалалармен салыстырғанда жоғары болуы зерттеуге қатысушылар арасында тітіркенгіштік көрсеткішінің вариативтілігі айқынырақ екенін көрсетеді. Яғни бұл психоэмоциялық реакция барлық респондентте бірдей дәрежеде

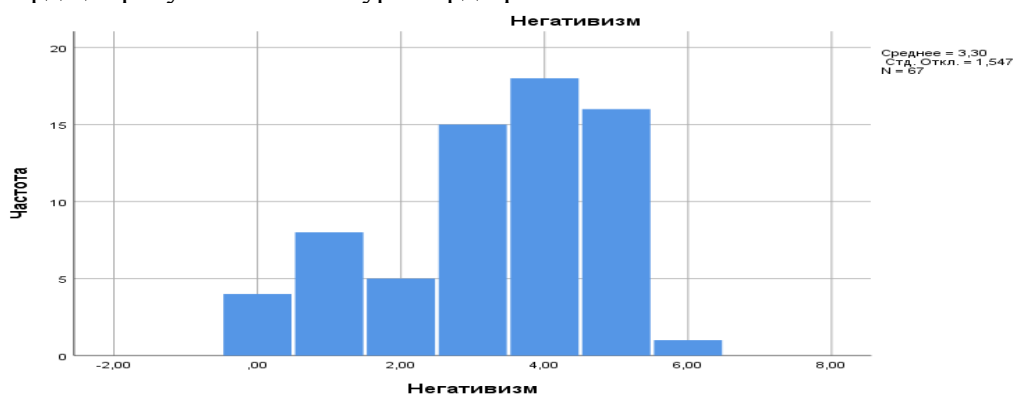
байқалмаған. Негативизм көрсеткішінің орташа мәні $M = 3,30$ ($SD = 1,55$), ал реніш шкаласы бойынша $M = 2,67$ ($SD = 1,48$) болды. Зерттелген шкалалардың ішінде реніштің орташа көрсеткіші салыстырмалы түрде төмен мәндердің бірін көрсетті. Күдікшілдік шкаласының орташа мәні $M = 4,03$, стандарттық ауытқуы $SD = 1,53$ болды.

Вербалды агрессия көрсеткіші $M = 5,81$ ($SD = 2,17$) болып, физикалық, жанама агрессия, тітіркенгіштік, негативизм, реніш және күдікшілдік көрсеткіштерімен салыстырғанда жоғары орташа мән көрсетті. Бұл нәтиже зерттелген топта агрессиялық реакциялардың сөздік формада көрінуінің салыстырмалы түрде айқынырақ екенін көрсетеді. Алайда шкалалардың балдық диапазондары бірдей болмауы мүмкін болғандықтан, бұл айырмашылықтарды абсолютті деңгейлік айырмашылық ретінде емес, зерттелген таңдамадағы сипаттамалық көрсеткіштер ретінде интерпретациялау қажет.

Кінә сезімі шкаласы бойынша орташа көрсеткіш $M = 4,48$, стандарттық ауытқу $SD = 2,44$ болды. Бұл шкала бойынша стандарттық ауытқудың салыстырмалы жоғары болуы респонденттердің өзін кінәлау мен жасалған әрекеттерге эмоциялық реакция білдіру ерекшеліктерінде жеке айырмашылықтардың бар екенін көрсетеді. Дұшпандықтың жиынтық көрсеткіші бойынша орташа мән $M = 6,72$ ($SD = 2,42$), ал жалпы агрессивтілік көрсеткіші $M = 15,00$ ($SD = 4,76$) болды. Жалпы агрессивтілік көрсеткішіндегі стандарттық ауытқудың көлемі зерттелген студенттер арасында агрессиялық реакциялардың көрінуінде елеулі жеке айырмашылықтардың бар екенін көрсетеді.

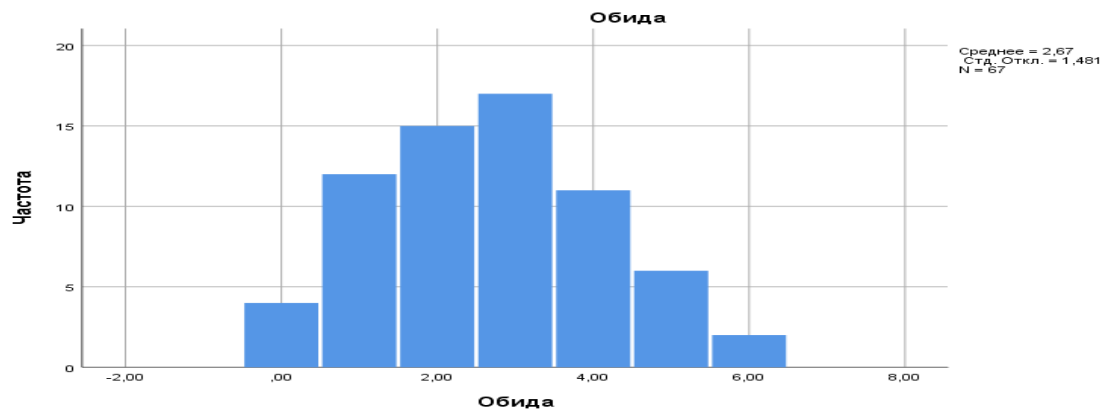
Осылайша, сипаттамалық статистика нәтижелері зерттелген топта агрессиялық және дұшпандық реакциялардың біркелкі емес көрінетінін көрсетті. Әсіресе вербалды агрессия, тітіркенгіштік, кінә сезімі және жиынтық агрессивтілік көрсеткіштеріндегі вариативтілік назар аудартады. Дегенмен сипаттамалық статистика бұл ерекшеліктердің интернетті пайдалану көрсеткіштерімен байланысты екенін өздігінен дәлелдемейді. Сондықтан зерттеудің келесі кезеңінде интернетті пайдалану ерекшеліктері мен аталған психоэмоциялық көрсеткіштер арасындағы статистикалық байланыстар корреляциялық талдау арқылы бағаланды.

Сипаттамалық статистиканы толықтыру және жекелеген психоэмоциялық көрсеткіштердің таңдамадағы таралу ерекшеліктерін визуалды бағалау мақсатында негативизм, реніш, вербалды агрессия және кінә сезімі шкалалары бойынша жиілік үлестірімдері қарастырылды. Аталған көрсеткіштердің таралу сипаты 1–4-суреттерде ұсынылған.



Сурет 1 - Негативизм көрсеткіші бойынша таралу талдауы

1-суретте негативизм көрсеткішінің таңдамадағы жиілік үлестірімі берілген. Негативизм шкаласының орташа мәні $M = 3,30$, стандарттық ауытқуы $SD = 1,55$ ($N = 67$) болды. Көрсеткіштердің басым бөлігі орташа мәндің айналасында шоғырланғанымен, төмен және жоғары мәндер де кездеседі. Алынған үлестірім зерттелушілер арасында негативизм көрсеткішінің белгілі бір вариативтілігі бар екенін көрсетеді. Дегенмен үлестірімнің статистикалық қалыптылығы жөнінде қорытынды жасау үшін гистограмманы визуалды бағалаумен қатар арнайы статистикалық критерийлерді қолдану қажет.



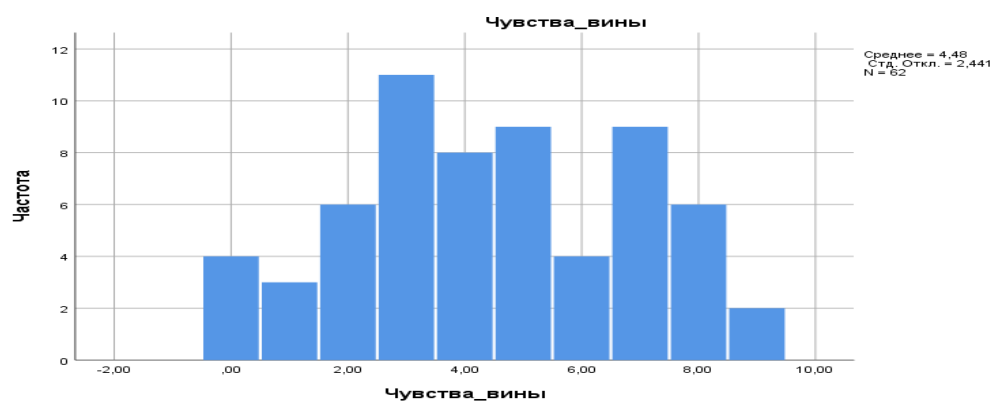
Сурет 2- Реніш бойынша таралу көрсеткіші

2-суретте реніш көрсеткішінің жиілік бойынша таралуы көрсетілген. Реніш шкаласының орташа мәні $M = 2,67$, стандарттық ауытқуы $SD = 1,48$ ($N = 67$) болды. Алынған нәтижелер респонденттердің реніш көрсеткіштері бойынша біркелкі емес таралғанын және зерттелген топ ішінде жеке айырмашылықтардың бар екенін көрсетеді.



Сурет 3- Вербальды агрессия көрсеткіші

3-суретте вербалды агрессия көрсеткішінің таралуы ұсынылған. Оның орташа мәні $M = 5,81$, стандарттық ауытқуы $SD = 2,17$ ($N = 64$) болды. Сипаттамалық статистика вербалды агрессия көрсеткішінің зерттелушілер арасында айтарлықтай вариативті екенін көрсетеді.



Сурет 4 – Кінә сезімі бойынша таралу көрсеткіші

4-суретте кінә сезімі көрсеткішінің таралу ерекшеліктері берілген. Орташа мән $M = 4,48$, стандарттық ауытқу $SD = 2,44$ ($N = 62$) болды. Стандарттық ауытқудың салыстырмалы жоғары болуы респонденттердің кінә сезімінің көріну ерекшеліктері бойынша жеке айырмашылықтардың бар екенін көрсетеді.

Сипаттамалық статистика мен жиілік үлестірімдерін талдау студенттердің психоэмоциялық көрсеткіштері бойынша жеке айырмашылықтардың бар екенін көрсетті. Алайда зерттеудің негізгі мақсаты аталған ерекшеліктерді сипаттаумен ғана шектелмей, олардың интернетті пайдалану көрсеткіштерімен өзара байланысын анықтауға бағытталды. Осыған байланысты зерттеудің келесі кезеңінде Спирменнің рангтік корреляция коэффициенті қолданылып, интернетті пайдалану ерекшеліктері мен Басс–Дарки әдістемесінің көрсеткіштері арасындағы статистикалық байланыстар бағаланды. Корреляциялық талдау нәтижелері 2-кестеде ұсынылған.

Кесте 2. Интернетті пайдалану ерекшеліктері мен психоэмоциялық көрсеткіштер арасындағы Спирмен корреляциясының нәтижелері

Көрсеткіштер			8. Мен интернетті күн сайын ұзақ уақыт пайдаланамын:	9. Интернетке оқу мен ақпарат алуға мен үшін өте маңызды:	12. Интернетке кіре алмасам, өзімді мазасыз немесе жайсыз сезінемін:	13. Интернетті шамадан тыс қолдану достарыммен және отбасыммен қарым-қатынасыма әсер етеді:	14. Бос уақытыма көп бөлігін Интернетке өткіземін:	15. Интернетті көбіне эмоционалдық жеңілдеу немесе көңіл көтеру үшін қолданамын:	16. Соңғы бір жылда Интернетке жұмсайтын уақытым артты:	18. Интернетсіз өмір сүру мен үшін қиын болар еді:	19. Интернетке тәуелділікті азайту үшін қандай шаралар қажет деп ойлайсыз?
Спирмен критерий	Физикалық агрессия	корреляция коэффициенті	,008	,188	,113	,153	,084	-,028	,186	,216	,246*
		Маңзы. (екіжақты)	,948	,134	,369	,223	,507	,824	,138	,083	,049
		N	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	Жанама агрессивтілік	корреляция коэффициенті	,372**	,315**	,318**	-,041	,293*	,230	,255*	,444**	,090
		Маңзы. (екіжақты)	,002	,009	,008	,738	,015	,059	,036	,000	,463
		N	68	68	68	68	68	68	68	68	68
	Тітіргендіргіш	корреляция коэффициенті	,275*	,360**	,390**	,224	,319**	,109	,245*	,489**	,049
		Маңзы. (екіжақты)	,026	,003	,001	,071	,009	,385	,047	,000	,698
		N	66	66	66	66	66	66	66	66	66
	Негативизм	корреляция коэффициенті	-,326**	-,417**	-,109	-,155	-,413**	-,276*	-,257*	-,299*	-,115
		Маңзы.	,007	,000	,381	,210	,001	,024	,036	,014	,354

	Реніш	(екіжақты)									
		N	67	67	67	67	67	67	67	67	67
		корреляция коэффициенті	,208	,109	,095	,056	,202	,099	,217	,308*	-,051
	Күдікті	Маңзы. (екіжақты)	,092	,379	,445	,654	,102	,426	,078	,011	,679
		N	67	67	67	67	67	67	67	67	67
		корреляция коэффициенті	,240	,337**	,358**	,354**	,270*	,167	,273*	,320**	,246*
	Вербальды агрессия	Маңзы. (екіжақты)	,052	,006	,003	,004	,028	,180	,027	,009	,046
		N	66	66	66	66	66	66	66	66	66
		корреляция коэффициенті	,334**	,323**	,205	,158	,433**	,159	,318*	,324**	,107
	Кінәлі сезімі	Маңзы. (екіжақты)	,007	,009	,105	,213	,000	,210	,010	,009	,401
		N	64	64	64	64	64	64	64	64	64
		корреляция коэффициенті	,573**	,364**	,380**	,173	,573**	,323*	,490**	,296*	,264*
	Дұшпандылық	Маңзы. (екіжақты)	,000	,004	,002	,180	,000	,010	,000	,019	,038
		N	62	62	62	62	62	62	62	62	62
		корреляция коэффициенті	,318**	,268*	,288*	,264*	,290*	,195	,364**	,377**	,080
	Агрессивтілік	маңызы. (екіжақты)	,010	,031	,020	,034	,019	,120	,003	,002	,525
		N	65	65	65	65	65	65	65	65	65
		корреляция коэффициенті	,274*	,347**	,324*	,245	,348**	,087	,293*	,438**	,139
		Маңызы. (екіжақты)	,032	,006	,011	,057	,006	,505	,022	,000	,286
		N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
	*. Корреляцияның деңгейдегі маңызы 0,05 (екіжақты).										
	**. Корреляция деңгейдегі маңызы 0,01 (екіжақты).										

2-кестеде көріп отырғанымыздай, физикалық агрессия интернетті қолданумен айқын байланыс көрсетпеді, тек әлсіз және орташа деңгейдегі байланыстар байқалады. Алайда:

«Интернетсіз өмір сүру қиын» ($r = .246$, $p < .05$) – әлсіз оң байланыс бар. Яғни интернетке тәуелділік артқан сайын физикалық агрессияға бейімділік аздап жоғарылауы мүмкін.

2. Жанама агрессия. Бұл шкала интернет қолданумен ең көп байланыс көрсеткендердің бірі: Интернетті көп пайдалану ($r = .372$, $p < .01$), Оқу мен ақпарат үшін маңызды деп санау ($r = .315$, $p < .01$), Ұйқы режимінің бұзылуы ($r = .281$, $p < .05$), Достар/отбасы қатынасына әсері ($r = .318$, $p < .01$), Интернетке тәуелділікті маңызды мәселе деп санау ($r = .444$, $p < .01$) яғни бұл шкалада интернетке тәуелділік артқан сайын жанама агрессия күшейетінін көрсетеді.

3. Ашушаңдық. Интернетті маңызды деп санау ($r = .360$, $p < .01$), Мазасыздық/мазасыз сезіну ($r = .390$, $p < .01$), Бос уақытты интернетте өткізу ($r = .319$, $p < .01$), Көптеген индикаторлармен әлсіз-орташа байланыс бар. Интернетке тәуелділік ашушаңдық деңгейін арттырады.

4. Негативизм. Керісінше, кейбір интернет көрсеткіштерімен теріс байланыс анықталған: Күнделікті ұзақ пайдалану ($r = -.326$, $p < .01$), Интернет маңызды деп санау ($r = -.417$, $p < .01$), Бос уақытты интернетте өткізу ($r = -.413$, $p < .01$) Бұл интернетті көп қолданатын тұлғаларда ашық негативизм емес, пассивті немесе ішкі кері реакциялар болуы мүмкін екенін білдіреді.

5. Кінә сезімі .Ең күшті байланыстардың бірі кәні сезімі шкаласында кездесті. Күнделікті ұзақ қолдану ($r = .573, p < .01$), бос уақытты интернетте өткізу ($r = .573, p < .01$), интернетке тәуелділіктің артуы ($r = .490, p < .01$), интернетті шамадан тыс қолдану кінә сезімін күшейтеді.

6. Күдікшілдік шкаласында интернет маңызды ($r = .337, p < .01$), Ұйқының бұзылуы ($r = .354, p < .01$), қ атынастарға әсері ($r = .320, p < .01$) интернет қолдану әлеуметтік сенімсіздік пен күдікшілдікті арттыруы мүмкін.

7. Вербалды агрессия .Бос уақытты интернетте өткізу ($r = .433, p < .01$), Күнделікті ұзақ пайдалану ($r = .334, p < .01$), Мазасыздық ($r = .318, p < .01$), интернетке тәуелділік вербалды агрессиямен байланысты.

8. Өшпенділік пен жалпы агрессивтілік шкалалары бойынша интернетті көп пайдалану ($r = .318, p < .01$), Бос уақытты интернетте өткізу ($r = .290, p < .05$), Тәуелділік сезімі ($r = .377, p < .01$) Жалпы агрессия интернетті шамадан тыс қолданумен тығыз байланысты. Зерттеуімізде алынған нәтижелері бойынша, интернетті шамадан тыс пайдалану агрессияның көптеген формаларымен (жанама, вербалды, ашушандық, кінә сезімі) оң байланыста. Кейбір шкалаларда (негативизм) теріс корреляциялар анықталған. Ең күшті байланыстар кінә сезімі мен жанама агрессияда байқалады.

Қорытынды. Жүргізілген эмпирикалық зерттеу студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктері мен олардың психоэмоциялық күйінің жекелеген көрсеткіштері арасында статистикалық мәнді өзара байланыстардың бар екенін көрсетті. Басс–Дарки әдістемесі бойынша жүргізілген сипаттамалық талдау зерттелген топта агрессиялық және дұшпандық реакциялардың әртүрлі дәрежеде көрінетінін, сондай-ақ респонденттер арасында жеке айырмашылықтардың бар екенін анықтады. Зерттелген көрсеткіштердің ішінде вербалды агрессия, тітіркенгіштік, кінә сезімі, дұшпандық және жалпы агрессивтілік көрсеткіштері бойынша салыстырмалы вариативтілік байқалды. Спирменнің рангтік корреляция коэффициенті арқылы жүргізілген талдау интернетті пайдалану ерекшеліктерінің агрессиялық және эмоциялық реакциялардың бірқатар көрсеткіш-терімен статистикалық мәнді байланысын көрсетті. Атап айтқанда, интернетті күнделікті ұзақ пайдалану, бос уақыттың едәуір бөлігін интернетте өткізу, интернетке қолжетімділік болмаған кездегі жайсыздық және интернеттің субъективті маңыздылығы жанама агрессия, тітіркенгіштік, күдікшілдік, вербалды агрессия, кінә сезімі және жалпы агрессивтілік көрсеткіштерінің бірқатарымен оң байланыста болды. Зерттеу нәтижелерінде неғұрлым айқын байланыстардың бірі кінә сезімі көрсеткіші бойынша анықталды. Интернетті күнделікті ұзақ пайдалану мен кінә сезімі ($r = .573, p < .01$), сондай-ақ бос уақыттың көп бөлігін интернетте өткізу мен кінә сезімі ($r = .573, p < .01$) арасында оң статистикалық байланыс байқалды. Жанама агрессия көрсеткіші де интернетті ұзақ пайдалану ($r = .372, p < .01$), интернеттің оқу мен ақпарат алудағы маңыздылығы ($r = .315, p < .01$) және интернетті шамадан тыс пайдалануды маңызды мәселе ретінде қабылдау ($r = .444, p < .01$) көрсеткіштерімен статистикалық мәнді оң байланыс көрсетті. Сонымен қатар негативизмнің бірқатар интернет қолдану көрсеткіштерімен теріс корреляциялық байланыстары анықталды. Алынған нәтижелер студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктерін олардың психоэмоциялық және мінез-құлықтық сипаттамаларымен өзара байланыста қарастырудың маңыздылығын көрсетеді. Сонымен бірге анықталған корреляциялық байланыстар интернетті шамадан тыс пайдалану агрессиялық немесе эмоциялық өзгерістердің тікелей себебі болып табылады деген қорытынды жасауға мүмкіндік бермейді. Зерттеудің корреляциялық сипатына байланысты алынған нәтижелер айнымалылар арасындағы статистикалық өзара байланыстар ретінде интерпретациялануы тиіс. Зерттеудің практикалық маңыздылығы алынған нәтижелерді студенттердің проблемалық интернет қолдануының психологиялық ерекшеліктерін зерделеуде, психологиялық профилактика бағдарламаларын әзірлеуде және білім алушылардың эмоциялық өзін-өзі реттеу дағды-ларын дамытуға бағытталған психологиялық жұмыстарды ұйымдастыруда пайдалану мүмкін-дігімен анықталады. Интернетті пайдалану ерекшеліктерімен байланысты психоэмоциялық көрсеткіштерді ескеру студенттердің цифрлық мінез-құлқын неғұрлым кешенді бағалауға мүмкіндік береді. Зерттеудің белгілі бір шектеулері де бар. Біріншіден, зерттеу іріктемесінің көлемі салыстыр-малы түрде шағын. Екіншіден, интернетті пайдалану

ерекшеліктері стандартталған интернет-тәуелділік шкаласы арқылы емес, интернетті қолданудың жекелеген көрсеткіштері негізінде бағаланған. Үшіншіден, зерттеудің көлденең кималық және корреляциялық дизайны анықталған байланыстардың себеп-салдарлық бағытын белгілеуге мүмкіндік бермейді. Сондықтан болашақ зерттеулерде іріктеме көлемін ұлғайтып, қазақ тілді студенттер арасында валидтелген интернет-ке тәуелділік немесе проблемалық интернет қолдану әдістемелерін пайдалану, сондай-ақ эмоционалдық реттелу, мазасыздық, депрессиялық симптомдар, стресс және психологиялық әл-ауқат көрсеткіштерін кешенді зерттеу орынды. Осылайша, зерттеу студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктері мен олардың психо-эмоциялық күйінің жекелеген көрсеткіштері арасында статистикалық мәнді байланыстар бар деген зерттеу болжамын ішінара қолдайды. Алынған нәтижелер студенттердің проблемалық интернет қолдануын психоэмоциялық және мінез-құлықтық ерекшеліктермен өзара байланыста әрі қарай зерттеудің қажеттілігін негіздейді.

Әдебиеттер тізімі:

Young, K. S. (1998). *Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder*. *Cyberpsychology & behavior*, 1(3), 237-244.

Goldberg, I. (1996). *Internet addiction disorder*. *CyberPsychology & Behavior*, p. 412.

Өзтекин, Г.Г. (2024). Түрік колледж студенттерінің интернетке тәуелділігі мен мектепке тартылуы арасындағы байланыстар: психологиялық күйзелістің делдалдық рөлі. *Психологиядағы шекаралар*, 15, 1367462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1367462>

El-Gazar, H. E., Elgohari, H., Loutfy, A., Shawer, M., El-Monshed, A. H., Abou Zeid, M. A. G., & Zoromba, M. A. (2024). Does internet addiction affect the level of emotional intelligence among nursing students? A cross-sectional study. *BMC nursing*, 23(1), 555.. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02191-6>

Хайнагу, С.М. және Неагу, С.Н. (2025 ж. қазан). Интернетте қалып қойғандар — Румыния медициналық және техникалық университет студенттері арасындағы эмоционалды реттеу қиындықтары және интернетке тәуелділік: пилоттық көлденең зерттеу. *Денсаулық сақтауда* (13-том, № 19, 2528-бет). MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare13192528>

Zewude, G. T., Gosim, D., Dawed, S., Nega, T., Tessema, G. W., & Eshetu, A. A. (2024). Investigating the mediating role of emotional intelligence in the relationship between internet addiction and mental health among university students. *PLOS Digital Health*, 3(11), e0000639. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000639.s001>

Навий, Л. Н., Шурманова, Ж. Т., & Ракишева, Г. М. (2022). Интернет-тәуелділіктің студент психологиясына әсері. ЛН Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. *Педагогика. Психология. Социология сериясы*, 141(4), 228-238.

Курмашова, А. С., & Баймолдина, Л. О. (2021). Орта жастағы адамдардың әлеуметтік желілерге тәуелділігінің психологиялық аспектілері. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*, 66(1), 92-98. <https://doi.org/10.51889/2021-1.1728-7847.17>

Хван А. А., Зайцев Ю. А., Кузнецова Ю. А. Стандартизация опросника А. Басса и А.Дарки. *Психологическая диагностика*, 2008, № 1, — с. 35-58.

References

Young, K. S. (1998). *Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder*. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Goldberg, I. (1996). *Internet addiction disorder*. *CyberPsychology & Behavior*, p. 412.

Öztekin, G. G. (2024). Relationships between internet addiction and school engagement among Turkish college students: The mediating role of psychological distress. *Frontiers in Psychology*, 15, 1367462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1367462>

El-Gazar, H. E., Elgohari, H., Loutfy, A., Shawer, M., El-Monshed, A. H., Abou Zeid, M. A. G., & Zoromba, M. A. (2024). Does internet addiction affect the level of emotional intelligence among nursing

students? A cross-sectional study. *BMC Nursing*, 23(1), 555. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02191-6>

Hainagiu, S. M., & Neagu, S. N. (2025, October). *Stuck on the Web — Emotion regulation difficulties and internet addiction among Romanian medical and technical university students: A pilot cross-sectional study*. *Healthcare*, 13(19), 2528. MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare13192528>

Zewude, G. T., Gosim, D., Dawed, S., Nega, T., Tessema, G. W., & Eshetu, A. A. (2024). *Investigating the mediating role of emotional intelligence in the relationship between internet addiction and mental health among university students*. *PLOS Digital Health*, 3(11), e0000639. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000639.s001>

Naviy, L. N., Shurmanova, Zh. T., & Rakisheva, G. M. (2022). *The impact of internet addiction on student psychology*. *Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 141(4), 228-238.

Kurmashova, A. S., & Baimoldina, L. O. (2021). *Psychological aspects of social media addiction in middle-aged people*. *Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Psychology*, 66(1), 92-98. <https://doi.org/10.51889/2021-1.1728-7847.17>

Khvan, A. A., Zaytsev, Yu. A., & Kuznetsova, Yu. A. (2008). *Standardization of the A. Buss and A. Durkee questionnaire*. *Psychological Diagnostics*, (1), 35-58.

Автор туралы мәлімет:

Демеуханова А.Т. – «Тұран» университетінің докторанты, Алматы қ., Қазақстан.
E-mail: psiholog-ainura@mail.ru

Сведения об авторе:

Демеуханова А.Т. – докторант Университета «Тұран», г. Алматы, Казахстан.
E-mail: psiholog-ainura@mail.ru

Information about the Author:

Demeukhanova A.T. – PhD doctoral student, Turan University, Almaty, Kazakhstan.
E-mail: psiholog-ainura@mail.ru

МРНТИ: 15.81.70

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.007>

А.Женискызы*¹, С.К.Кудайбергенова¹, Н.В.Хазратова²

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

²Варминьско-Мазурский университет, г.Ольштын, Польша

e-mail: azhengiskyzy@gmail.com

Копинг-поведение сотрудников правоохранительных органов при профессиональном стрессе: систематический обзор

Аннотация

В статье представлен систематический обзор научных исследований, посвящённых психологическим особенностям копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов в условиях профессионального стресса. Целью исследования является выявление закономерностей формирования и функционирования стратегий совладания с учётом современных теоретических и эмпирических подходов. Методологической основой работы выступает протокол PRISMA, обеспечивающий системность, прозрачность и воспроизводимость отбора научных источников. В статье представлен систематический обзор исследований психологических особенностей копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов в условиях профессионального стресса. Поиск публикаций проведён в базах PubMed, Scopus, APA PsycINFO, CINAHL и Google Scholar за период 2008–2026 гг. с использованием ключевых слов

«полицейский стресс», «поведение при преодолении», «правоохранительные органы», «профессиональный стресс», «стратегии преодоления». Критерии включения: эмпирические исследования копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов, анализ профессионального стресса и его последствий, использование валидных методик. Критерии исключения: несоответствие теме, низкое методологическое качество, отсутствие полнотекстового доступа. В итоговый анализ включено 18 исследований. Результаты исследования показали, что профессиональный стресс сотрудников полиции носит многофакторный характер и формируется под воздействием операционных, организационных и социально-контекстуальных факторов. Установлено, что копинг-поведение представляет собой динамическую систему, включающую как индивидуально-психологические, так и социально-интерактивные механизмы адаптации. Выявлена ключевая роль организационных стрессоров, оказывающих более устойчивое влияние на психологическое состояние сотрудников по сравнению с эпизодическими экстремальными ситуациями. Показано, что эффективность совладания со стрессом определяется не только выбором стратегий, но и наличием ресурсов, таких как социальная поддержка и психологическая устойчивость. Особое внимание уделено двойственной природе отдельных копинг-стратегий, в частности эмоционального дистанцирования, которое может выполнять как адаптивную, так и дезадаптивную функцию. Полученные результаты подчёркивают необходимость комплексного подхода к изучению профессионального стресса и разработки программ психологической поддержки сотрудников правоохранительных органов.

Ключевые слова: копинг-поведение, сотрудники правоохранительных органов, профессиональный стресс, стрессовые факторы, стратегии совладания.

А.Жеңісқызы*¹ , С.К. Құдайбергенова¹ , Н.В. Хазратова² 

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

²Вармия-Мазури университеті, Ольштын қ., Польша

e-mail: azhengiskyzy@gmail.com

Құқық қорғау органдары қызметкерлерінің кәсіби стресс кезіндегі копинг-мінез-құлқы: жүйелі шолу

Аңдатпа

Мақалада құқық қорғау органдары қызметкерлерінің кәсіби стресс жағдайындағы копинг-мінез-құлқының психологиялық ерекшеліктеріне арналған ғылыми зерттеулердің жүйелі шолуы ұсынылған. Зерттеудің мақсаты – заманауи теориялық және эмпирикалық тәсілдерді ескере отырып, стресс жағдайында күресу стратегияларының қалыптасу және қызмет ету заңдылықтарын анықтау. Зерттеудің әдіснамалық негізі ғылыми дереккөздерді іріктеудің жүйелілігін, ашықтығын және қайта жаңғыртылуын қамтамасыз ететін PRISMA хаттамасы болып табылады. Мақалада кәсіби стресс жағдайындағы құқық қорғау органдары қызметкерлерінің копинг-мінез-құлқының психологиялық ерекшеліктеріне арналған зерттеулерге жүйелі шолу ұсынылған. Жарияланымдарды іздеу PubMed, Scopus, APA PsycINFO, CINAHL және Google Scholar деректер базасында 2008-2026 жылдар аралығында «полиция қызметіндегі стресс», «стресті еңсеру мінез-құлқы», «құқық қорғау органдары», «кәсіби стресс», «еңсеру стратегиялары» негізгі сөздерін пайдалана отырып жүргізілді. Зерттеулерді іріктеу критерийлеріне құқық қорғау органдары қызметкерлерінің копинг-мінез-құлқына арналған эмпирикалық зерттеулер, кәсіби стресс пен оның салдарын талдау, сондай-ақ валидті әдістемелерді пайдалану енгізілді. Зерттеулерді алып тастау критерийлері: тақырыпқа сәйкес келмеуі, әдіснамалық сапасының төмендігі және толық мәтінде қолжетімділіктің болмауы. Қорытынды талдауға 18 зерттеу енгізілді. Зерттеу нәтижелері полиция қызметкерлерінің кәсіби стресі көпфакторлы сипатқа ие екенін және

операциялық, ұйымдастырушылық және әлеуметтік-контекстік факторлардың әсерінен қалыптасатынын көрсетті. Копинг-мінез-құлық жеке-психологиялық және әлеуметтік-интерактивтік бейімделу механизмдерін қамтитын динамикалық жүйе ретінде қарастырылады. Ұйымдастырушылық стрессорлардың қызметкерлердің психологиялық жағдайына эпизодтық экстремалды жағдайларға қарағанда анағұрлым тұрақты әсер ететіндігі анықталды. Сонымен қатар, стрессті еңсерудің тиімділігі тек стратегияларды тандаумен ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік қолдау мен психологиялық тұрақтылық сияқты ресурстардың болуы-мен де анықталатынын көрсетілді. Ерекше назар копинг-стратегиялардың екіжақты табиғатына, атап айтқанда эмоционалдық дистанциялануға аударылды, ол қысқа мерзімде бейімделу функциясын атқарғанымен, ұзақ мерзімді перспективада дезадаптивті салдарға әкелуі мүмкін. Алынған нәтижелер кәсіби стрессті зерттеуде кешенді тәсілді қолдану қажеттілігін және құқық қорғау органдары қызметкерлеріне арналған психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеудің маңыздылығын негіздейді.

Түйін сөздер: копинг-мінез-құлық, құқық қорғау органдары қызметкерлері, кәсіби стресс, стресс факторлары, еңсеру стратегиялары.

A.Zhengiskyzy*¹, S. Kudaibergenova¹, N. Khazratova²

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland

e-mail: azhengiskyzy@gmail.com

Coping behaviors of law enforcement officers under professional stress: a systematic review

Abstract

This article presents a systematic review of scientific studies devoted to the psychological characteristics of coping behavior among law enforcement officers under conditions of occupational stress. The aim of the study is to identify patterns in the formation and functioning of coping strategies, taking into account contemporary theoretical and empirical approaches. The methodological framework of the study is based on the PRISMA protocol, which ensures a systematic, transparent, and reproducible process for selecting scientific sources. The article presents a systematic review of studies examining the psychological characteristics of coping behaviors among law enforcement officers under conditions of professional stress. Publications were searched in the PubMed, Scopus, APA PsycINFO, CINAHL and Google Scholar databases for the period from 2008 to 2026 using the keywords “police stress”, “coping behavior”, “law enforcement”, “occupational stress” and “coping strategies”. The inclusion criteria were stress and its consequences, and the use of validated assessment instruments. The exclusion criteria were lack of relevance to the topic, low methodological quality, and absence of full-text access. A total of 18 studies were included in the final analysis. The results indicate that occupational stress among police officers is multifactorial in nature and is shaped by operational, organizational, and socio-contextual factors. Coping behavior is conceptualized as a dynamic system that incorporates both individual psychological and socio-interactive mechanisms of adaptation. The findings highlight the key role of organizational stressors, which exert a more stable and long-term impact on psychological well-being compared to episodic extreme situations. It is demonstrated that the effectiveness of coping with stress depends not only on the choice of strategies but also on the availability of resources such as social support and psychological resilience. Particular attention is given to the dual nature of certain coping strategies, especially emotional distancing, which may serve both adaptive and maladaptive functions. The findings emphasize the necessity of a comprehensive approach to the study of occupational stress and the development of psychological support programs for law enforcement personnel.

Keywords: coping behavior, law enforcement officers, occupational stress, stress factors, coping strategies.

Введение. Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов во всем мире признана одной из наиболее стрессогенных и психологически напряженных сфер. Офицеры полиции, следователи и оперативные работники ежедневно сталкиваются с ситуациями, характеризующимися высокой степенью неопределенности, угрозой жизни и необходимостью принятия мгновенных решений в условиях сложных этических дилемм. Современный этап развития правоохранительной системы характеризуется не только традиционными рисками, связанными с физической опасностью и высокой ответственностью за принимаемые решения, но и новыми вызовами, обусловленными цифровизацией преступности, ростом общественного контроля посредством социальных медиа, а также влиянием глобальных социальных и экономических кризисов [1].

В этих условиях особую значимость приобретает изучение копинг-поведения – совокупности когнитивных и поведенческих усилий, направленных на преодоление стрессовых ситуаций и адаптацию к профессиональным нагрузкам. Эффективность используемых копинг-стратегий напрямую связана не только с психологическим благополучием сотрудников, но и с качеством выполнения ими служебных обязанностей. Помимо очевидной физической опасности и морального давления, значительное влияние на психологическое состояние сотрудников правоохранительных органов оказывает хронический стресс. Длительное воздействие стрессогенных факторов может приводить к развитию эмоционального выгорания, тревожных и депрессивных состояний, снижению когнитивной гибкости и ухудшению способности к эффективному принятию решений. В связи с этим исследование механизмов совладающего (копинг-) поведения сотрудников правоохранительных органов приобретает особую актуальность и становится важным направлением современной психологической и междисциплинарной научной повестки.

В теоретическом плане копинг-стратегии традиционно подразделяются на проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные. Первые направлены на активное изменение или устранение источника стресса посредством планирования действий, совершенствования профессиональных навыков и взаимодействия с коллегами. Вторые связаны с регуляцией эмоционального состояния и включают такие способы, как поиск социальной поддержки, техники эмоциональной саморегуляции и психологической разгрузки. В современных исследованиях все чаще подчеркивается необходимость комплексного рассмотрения копинг-поведения, учитывающего не только индивидуальные психологические особенности сотрудников, но и организационные факторы, включая уровень поддержки со стороны руководства, особенности профессиональной культуры и доступность психологической помощи [2].

В контексте Республики Казахстан проблема профессионального стресса сотрудников правоохранительных органов приобретает особую научную и практическую значимость, что обусловлено трансформацией правоохранительной системы, усложнением социально-правовой среды и повышением требований к эффективности профессиональной деятельности. Вместе с тем анализ отечественной научной литературы позволяет констатировать, что исследование данной проблематики носит преимущественно фрагментарный характер и сосредоточено главным образом на изучении отдельных аспектов психического состояния сотрудников, таких как эмоциональное выгорание, уровень тревожности и общее психологическое благополучие.

Феномен копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов как целостной системы, интегрирующей операционные, организационные и социально-контекстуальные факторы, в казахстанском научном дискурсе остаётся малоразработанным. Отдельные аспекты темы затрагивались в работах казахстанских авторов: психологическая подготовка сотрудников оперативно-розыскной деятельности рассматривалась Сералиевой и Досыбековым [23], профессиональная мотивация как детерминанта копинг-поведения полицейских — Сабировой и Умуркуловой (2018), а взаимосвязь копинг-стратегий с эмоциональным интеллектом сотрудников правоохранительных органов — Сабировой, Сланбековой, Умуркуловой и Тен (2019). Вместе с тем эти работы носят точечный, узкотематический характер и не всегда опираются на

систематический анализ зарубежных эмпирических данных; существующие обзорные исследования совладающего поведения в казахстанском контексте преимущественно ориентированы на иные социально-демографические группы, включая лиц с избыточной массой тела и иностранных студентов [21, 22]. Систематического обзора, интегрирующего современные зарубежные эмпирические данные о копинг-поведении сотрудников правоохранительных органов с учётом современных теоретических моделей, для казахстанского контекста ранее не проводилось.

Дефицит системных и методологически выверенных исследований, направленных на анализ копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов, существенно ограничивает возможности комплексного понимания механизмов их профессиональной адаптации. Более того, игнорирование данного аспекта приводит к недооценке роли психологических ресурсов и стратегий совладания в обеспечении эффективности служебной деятельности и профилактике негативных последствий профессионального стресса.

В этой связи возникает объективная необходимость в проведении систематизированного анализа существующих научных данных с целью выявления закономерностей формирования и функционирования копинг-поведения в условиях правоохранительной деятельности. Настоящее исследование направлено на восполнение данного научного пробела и формирование целостного представления о психологических механизмах совладания со стрессом у сотрудников правоохранительных органов с учётом современных теоретических и эмпирических подходов.

Целью исследования является проведение систематического обзора научной литературы с применением методологии PRISMA для выявления закономерностей копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов в условиях профессионального стресса.

Объектом исследования является копинг-поведение и профессиональный стресс у сотрудников правоохранительных органов.

Предметом исследования выступают психологические особенности копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов в условиях профессионального стресса.

Задачи исследования:

1. Провести систематический поиск научных источников в международных и национальных базах данных в соответствии с протоколом PRISMA.
2. Проанализировать проявления копинг-поведения в условиях профессионального стресса, описанные в отобранных исследованиях.
3. Оценить ограничения существующих исследований и определить перспективные направления дальнейших научных разработок.

Материалы и методы. В настоящем исследовании применялась методология теоретического анализа, включающая систематический обзор научной литературы, посвящённой психологическим особенностям копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов в условиях профессионального стресса. Теоретико-методологической основой исследования выступили современные концепции стресса, копинг-поведения и психологической адаптации в профессиональной деятельности.

Для обеспечения системности, прозрачности и воспроизводимости процедуры отбора научных источников был использован метод PRISMA. Применение данного подхода позволило структурировать процесс поиска, отбора и анализа научных публикаций в соответствии с международными стандартами проведения систематических обзоров [3].

Отбор исследований осуществлялся поэтапно на основе заранее определённых критериев включения и исключения. В качестве критериев включения рассматривались: наличие эмпирических данных, посвящённых копинг-поведению сотрудников правоохранительных органов; анализ профессионального стресса и его психологических последствий; использование валидных психодиагностических методик. Критериями исключения выступали: несоответствие теме исследования, недостаточное методологическое качество, а также отсутствие полнотекстового доступа к публикациям.

Для обеспечения актуальности анализа были установлены временные ограничения — в обзор включались исследования, опубликованные преимущественно за последние 18 лет. Поиск публикаций осуществлялся в международных научных базах данных PubMed, Scopus, APA PsycINFO, CINAHL и Google Scholar с использованием релевантных ключевых слов, таких как «police stress», «coping behavior», «law enforcement», «occupational stress», «coping strategies».

На начальном этапе идентификации было выявлено 120 научных публикаций, потенциально соответствующих теме исследования. До этапа скрининга 15 записей были исключены по техническим причинам (дублирование, несоответствие формату публикации). Таким образом, 105 источников перешли на этап первичного скрининга.

В ходе скрининга 62 публикации были исключены в связи с несоответствием критериям включения. Оставшиеся 43 источника были отобраны для последующего анализа полнотекстовых версий, однако 5 публикаций не удалось получить в полном объёме. В результате 38 исследований были подвергнуты детальной оценке на предмет методологической корректности и релевантности.

На этапе оценки качества 20 исследований были исключены по следующим причинам: не полное соответствие тематике исследования (8), недостаточная методологическая обоснованность (9), неполнота или недостоверность представленных данных (3).

В итоговый систематический обзор было включено 18 исследований, полностью соответствующих установленным критериям и предоставляющих релевантные данные для анализа психологических особенностей копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов (рис.1).

Использование методологии PRISMA обеспечило последовательный, структурированный и воспроизводимый процесс отбора научных источников, что повысило надёжность и валидность полученных результатов исследования.

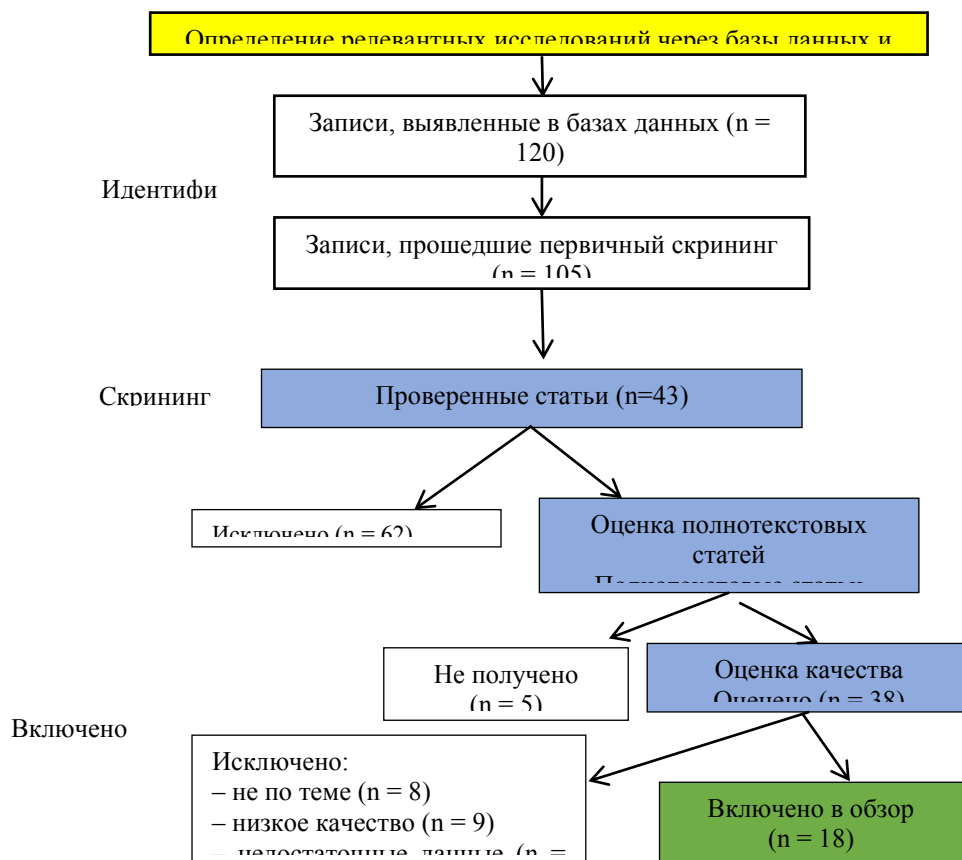


Рисунок 1. – Блок-схема PRISMA для этапов стратегии поиска и оценки

Анализ копинг-поведения сотрудников полиции невозможен без учета природы стрессовых факторов, с которыми они сталкиваются в процессе профессиональной деятельности. В научной литературе полицейские стрессоры традиционно подразделяются на две основные категории: операционные и организационные.

Операционные стрессоры непосредственно связаны с содержанием служебной деятельности и включают воздействие травмирующих событий, столкновение с насилием, человеческими страданиями, случаями жестокого обращения с детьми, а также постоянную угрозу собственной безопасности. Эти факторы являются неотъемлемой частью профессиональной реальности правоохранительной службы и часто сопровождаются высоким уровнем эмоционального напряжения [9].

Организационные стрессоры, напротив, обусловлены особенностями функционирования институциональной среды. К ним относят бюрократические ограничения, нехватку кадровых и материальных ресурсов, конфликтные отношения с руководством, неравномерное распределение нагрузки и недостаточную прозрачность управленческих решений [5]. Парадоксально, но многие исследования показывают, что именно организационные факторы нередко оказывают более сильное влияние на психологическое благополучие сотрудников, чем непосредственные угрозы, связанные с выполнением оперативных задач [10, 13, 16].

С авторской точки зрения подобная двойственная природа стрессоров указывает на необходимость комплексного анализа профессионального стресса. Если операционные факторы являются неизбежным элементом полицейской деятельности, то организационные стрессоры во многом зависят от структуры управления и могут быть снижены за счет институциональных реформ и внедрения программ психологической поддержки. Современные исследования также подчеркивают важность профилактических программ, направленных на снижение последствий профессиональной травматизации и развитие устойчивых стратегий совладания после воздействия критических инцидентов.

Систематизация результатов, полученных в ходе анализа отобранных исследований, позволила структурировать ключевые аспекты профессионального стресса и копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов, что отражено в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ ключевых аспектов профессионального стресса у сотрудников полиции.

№	Ключевой аспект	Содержание
1	Общая характеристика профессионального стресса	Профессиональный стресс у сотрудников полиции имеет многофакторную природу и формируется под влиянием как оперативных, так и организационных условий службы
2	Основные источники стресса	Опасные ситуации, контакт с насилием, высокая степень ответственности, сменный график работы, организационные проблемы внутри полицейских структур
3	Ресурсы совладания со стрессом	Социальная поддержка (коллеги, руководство, семья), профессиональная подготовка, психологическая устойчивость и развитие профессиональных компетенций
4	Стратегии совладания (coping)	Проблемно-ориентированные стратегии, эмоционально-ориентированный копинг, избегающий копинг, поиск социальной поддержки, эмоциональная регуляция.
5	Менее эффективные стратегии	Избегание стрессовых ситуаций, эмоциональное подавление
6	Методы измерения стресса	Психологические опросники, шкалы профессионального выгорания, шкалы стрессовых факторов полиции и диагностические инструменты оценки психического состояния

Обобщение полученных результатов, представленное в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что профессиональный стресс у сотрудников правоохранительных органов представляет собой сложный многокомпонентный феномен, включающий взаимодействие внешних стрессоров и внутренних ресурсов личности. Копинг-поведение в данном контексте выступает ключевым механизмом психологической адаптации, определяющим эффективность профессиональной деятельности и уровень психологического благополучия сотрудников.

Результаты и обсуждение. В результате систематического обзора, проведённого в соответствии с методологией PRISMA, в анализ было включено 18 исследований, посвящённых изучению профессионального стресса и копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов. Анализ отобранных работ (Violanti, 2017; Galanis, 2021; Civilotti, 2021; Singo, 2022; Moreno, 2024; Ugwu, 2025; Morash, 2008; Queirós, 2020) позволил выявить ключевые закономерности, характеризующие механизмы психологической адаптации сотрудников к стрессовым условиям профессиональной деятельности [4, 7, 15, 16].

Полученные данные свидетельствуют о том, что копинг-поведение сотрудников правоохранительных органов не может рассматриваться исключительно как результат индивидуально-психологических особенностей. Напротив, оно формируется в результате сложного взаимодействия личностных, организационных и контекстуальных факторов, отражающих специфику профессиональной среды.

В этом контексте особый интерес представляет исследование Edri-Peer и Cohen (2025), в котором предлагается переосмысление традиционных моделей копинг-поведения. Авторы выходят за рамки классической дихотомии проблемно-ориентированного и избегающего копинга, вводя понятие интеракционных стратегий, таких как «движение вместе с гражданами» (moving with clients). Данный подход подчеркивает, что копинг в полицейской деятельности носит не только внутриличностный, но и социально-реляционный характер, формируясь в процессе взаимодействия с гражданами и институциональной средой [11].

Результаты исследования Queirós и соавторов (2020) подтверждают наличие тесной взаимосвязи между уровнем профессионального стресса и развитием эмоционального выгорания. Использование опросника Operational Police Stress Questionnaire (PSQ-Op) позволило установить, что наиболее значимыми стрессорами выступают факторы оперативной деятельности, включая контакт с насилием, угрозу жизни и высокую эмоциональную нагрузку. В то же время авторы подчеркивают необходимость применения валидных психодиагностических инструментов для объективной оценки стрессовых состояний и разработки эффективных профилактических программ [5].

Дополняя данные выводы, Modula и соавторов (2024) демонстрируют, что в условиях профессиональной травматизации сотрудники полиции используют широкий спектр копинг-стратегий, включающий как адаптивные, так и дезадаптивные формы поведения. При этом ключевыми ресурсами эффективного совладания выступают психологическая устойчивость и социальная поддержка, тогда как избегание и употребление психоактивных веществ ассоциируются с ухудшением психического здоровья [6].

С аналитической точки зрения данные результаты позволяют утверждать, что отдельные формы копинг-поведения не могут быть однозначно интерпретированы как исключительно адаптивные или дезадаптивные. В частности, эмоциональное дистанцирование в ряде случаев выполняет защитную функцию, снижая интенсивность переживания травматических событий и обеспечивая сохранение когнитивного контроля в условиях высокой неопределённости. Таким образом, подобные стратегии могут рассматриваться как механизм психологической саморегуляции, способствующий поддержанию профессиональной работоспособности.

Однако длительное закрепление данных стратегий приводит к обратному эффекту. Хроническое использование эмоционального дистанцирования связано со снижением эмпатии, усилением эмоционального выгорания и ухудшением качества взаимодействия с гражданским населением. В этой связи проблема копинг-поведения выходит за рамки индивидуальной

психологии и приобретает институциональное измерение, поскольку характер используемых стратегий во многом определяется организационной культурой и нормами профессионального взаимодействия.

Обзор Violanti и соавторы (2017) подтверждает системный характер профессионального стресса, обусловленного одновременным воздействием оперативных и организационных факторов. Длительное влияние данных стрессоров связано с повышенным риском развития посттравматического стрессового расстройства, депрессии, эмоционального выгорания, а также соматических нарушений, включая сердечно-сосудистые заболевания и нарушения сна [8, 19].

В свою очередь, Galanis (2021) акцентирует внимание на многофакторной природе профессионального стресса, выделяя организационные условия службы как один из ключевых детерминант. Показано, что такие факторы, как высокая рабочая нагрузка, сменный график и недостаточная поддержка руководства, оказывают более устойчивое и выраженное влияние на психологическое состояние сотрудников по сравнению с разовыми экстремальными ситуациями [7].

В целом проведённый анализ позволяет рассматривать профессиональный стресс в правоохранительной деятельности как многомерную систему, включающую операционные, организационные, социальные и контекстуальные компоненты. Важно подчеркнуть, что данные факторы не действуют изолированно, а формируют взаимосвязанную структуру профессионального давления.

Особый интерес представляет выявленный парадокс: несмотря на высокую интенсивность оперативных стрессоров, именно организационные факторы зачастую оказывают более значимое влияние на уровень хронического стресса. Это объясняется тем, что оперативные риски воспринимаются сотрудниками как неотъемлемая часть профессиональной миссии, тогда как организационные проблемы вызывают ощущение несправедливости, утраты контроля и профессиональной фрустрации. Кроме того, организационные стрессоры носят хронический характер, воспроизводясь в повседневной практике через управленческие решения и бюрократические процедуры [20].

В рамках современного научного дискурса наблюдается также сдвиг в понимании копинг-поведения как исключительно внутреннего процесса. Все большее внимание уделяется его социально-интерактивной природе, проявляющейся в стратегиях профессионального взаимодействия с гражданами. Концепция «движения с клиентами» (moving with clients) отражает переход от репрессивной модели к кооперативной, ориентированной на диалог и совместное решение проблем.

В рамках данного подхода выделяются ключевые стратегии совладания, такие как интенциональное сотрудничество, построение доверительных отношений (раппорта) и гибкое применение санкций. Эти механизмы позволяют сотрудникам адаптировать формальные требования к конкретным ситуациям, снижая уровень конфликтности и повышая эффективность профессиональной деятельности.

В противоположность этому стратегии «движения против клиентов» и «движения от клиентов» характеризуются усилением контроля, формализацией взаимодействия и эмоциональным дистанцированием. Несмотря на их краткосрочную эффективность в снижении психологической нагрузки, в долгосрочной перспективе они способствуют росту профессионального стресса и снижению доверия со стороны общества.

Таким образом, результаты систематического обзора свидетельствуют о том, что копинг-поведение сотрудников правоохранительных органов представляет собой сложный, динамичный и контекстуально обусловленный процесс, определяющий не только уровень психологического благополучия сотрудников, но и эффективность функционирования правоохранительной системы в целом.

Для более наглядного представления и обобщения полученных результатов проведённого систематического обзора основные характеристики стрессоров, ресурсов и стратегий копинг-

поведения сотрудников правоохранительных органов были структурированы и представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ исследований профессионального стресса и копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов

Автор год	Источники стресса в работе	Ресурсы совладания со стрессом	Стратегии совладания со стрессом	Методы измерения стресса	Основные стрессоры в работе
Violanti (2017)	Операционные и организационные стрессоры, травматические события	Социальная поддержка, программы психологической помощи, здоровый образ жизни	Психологическая адаптация, управление стрессом, профессиональная подготовка	Анкетирование психологические шкалы стресса, медицинские показатели здоровья	Насилие, риск для жизни, сменный график работы, организационные проблемы
Galanis (2021)	Операционные и организационные, индивидуальные факторы	Поддержка руководства, коллег, семейная поддержка	Активное решение проблем, поиск социальной поддержки	Анализ исследований, психологические шкалы оценки стресса	Рабочая нагрузка, недостаток персонала, опасные ситуации
Civilotti (2021)	Травматические события, насилие, смерть, критические инциденты	Психологическая устойчивость, поддержка коллег и семьи	Эмоциональная регуляция, когнитивное переосмысление, социальная поддержка	Шкалы травматического стресса, опросники копинг поведения	Контакт с жертвами, участие в чрезвычайных ситуациях
Singo (2022)	Профессиональная нагрузка, опасные ситуации	Поддержка коллег, профессиональная подготовка	Активное решение проблем, избегание, эмоциональное подавление	Психологические опросники, шкалы копинг-стратегий	Высокая ответственность, конфликтные ситуации
Moreno (2024)	Хронический профессиональный стресс, организационные факторы,	Тренинги устойчивости, психологическая подготовка	Mindfulness, стресс-менеджмент, когнитивные техники	Психологические тесты, шкалы устойчивости и благополучия	Эмоциональное давление, травматические ситуации
Ugwu (2025)	Травматические события, длительный стресс	Психологическая помощь, поддержка коллег	Эмоциональная регуляция, поиск поддержки	Шкалы PTSD, опросники выгорания	Насилие, длительные стрессовые ситуации
Morash (2008)	Операционные и организационные и социальные стрессоры,	Поддержка коллег, семьи, профессиональная компетентность	Проблемно-ориентированные стратегии, социальная поддержка, избегание	Анкетирование, психологические опросники	Бюрократия, конфликт с руководством, опасные операции
Queirós (2020)	Профессиональная нагрузка, эмоциональные требования	Социальная поддержка, профессиональная подготовка	Управление эмоциями, психологическая адаптация	Maslach Burnout Inventory (MBI), PSQ-Op, PSQ-Org	Контакт с насилием, эмоциональная нагрузка, риск для жизни

На основе представленных в таблице данных можно отметить, что несмотря на разнообразие исследовательских подходов, наблюдается высокая степень согласованности результатов в отношении ключевых факторов профессионального стресса и механизмов совладания. В частности, большинство авторов подчёркивают доминирующую роль организационных

стрессоров, а также значимость социальной поддержки и психологической устойчивости как основных ресурсов адаптации.

Заклучение. Проведённый систематический обзор научных исследований, посвящённых психологическим особенностям копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов, позволил выявить ряд устойчивых закономерностей и теоретически значимых положений, характеризующих специфику адаптации личности к условиям профессионального стресса. Особого внимания заслуживает выявленная двойственная природа ряда копинг-стратегий. В частности, эмоциональное дистанцирование, выступая в краткосрочной перспективе как механизм психологической саморегуляции, способствует снижению интенсивности переживания травматических событий и поддержанию профессиональной работоспособности. Вместе с тем его длительное и неконтролируемое использование сопряжено с риском формирования эмоционального выгорания, снижением эмпатии и деформацией профессионального взаимодействия. Показано, что копинг-поведение сотрудников правоохранительных органов представляет собой сложный, динамичный и контекстуально обусловленный процесс, включающий как индивидуально-психологические, так и социально-интерактивные механизмы адаптации. Эффективность совладания со стрессом определяется не столько выбором отдельных стратегий, сколько их гибкостью, ситуационной адекватностью и наличием ресурсов, среди которых ключевое значение имеют социальная поддержка и психологическая устойчивость. Установлено, что профессиональный стресс в правоохранительной деятельности носит многофакторный и многокомпонентный характер, формируясь под воздействием операционных, организационных и социально-контекстуальных факторов. При этом особую значимость приобретают организационные условия службы, оказывающие более продолжительное, системное и кумулятивное влияние на психологическое состояние сотрудников по сравнению с эпизодическими экстремальными ситуациями, воспринимаемыми как нормативный элемент профессиональной деятельности.

Вместе с тем проведённый анализ выявил ряд ограничений существующих исследований. Значительная часть работ носит поперечный характер, что затрудняет выявление причинно-следственных связей между стрессовыми факторами, копинг-стратегиями и их психологическими последствиями. Наблюдается также методологическая неоднородность, обусловленная использованием различных диагностических инструментов и подходов к классификации копинг-поведения, что снижает сопоставимость результатов. Кроме того, недостаточно изучено влияние организационной культуры и институциональных условий профессиональной среды, несмотря на их очевидную значимость в формировании адаптационных механизмов. Настоящий обзор также имеет ряд собственных методологических ограничений. Скрининг и оценка соответствия источников критериям включения проводились авторами на основе представленных выше критериев включения/исключения; формализованный инструмент оценки методологического качества исследований (например, AMSTAR-2 или Newcastle-Ottawa Scale) не применялся, а разногласия при отборе источников разрешались путём совместного обсуждения соавторов. Это ограничивает воспроизводимость процедуры оценки качества в строгом соответствии со стандартами PRISMA и обозначается как направление для методологического усовершенствования последующих обзоров по данной теме. В этой связи перспективными направлениями дальнейших исследований представляются развитие лонгитюдных подходов, позволяющих проследить динамику копинг-поведения в процессе профессиональной социализации, а также разработка унифицированных методологических инструментов диагностики профессионального стресса и стратегий совладания. Особую актуальность приобретает углублённое изучение организационных и социально-контекстуальных детерминант копинг-поведения, а также оценка эффективности программ развития психологической устойчивости и профилактики профессионального выгорания. В частности, в казахстанском научном дискурсе практически отсутствуют исследования, рассматривающие копинг-поведение сотрудников правоохранительных органов как целостную динамическую

систему, включающую взаимодействие индивидуально-психологических, организационных и социально-контекстуальных факторов. Это существенно ограничивает возможности разработки научно обоснованных программ психологического сопровождения и профилактики профессионального выгорания в правоохранительной сфере. Представленное исследование восполняет существующий научный дефицит, предлагая систематизированный анализ зарубежных эмпирических данных и теоретических подходов, которые могут быть адаптированы к условиям казахстанской правоохранительной системы. Полученные результаты создают основу для дальнейших прикладных исследований, направленных на изучение специфики копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов в Казахстане с учётом культурных, организационных и институциональных особенностей.

Литература:

1. Lees, T., Elliott, J. L., Gunning, S., Newton, P. J., Rai, T., & Lal, S. (2019). A systematic review of the current evidence regarding interventions for anxiety, PTSD, sleepiness and fatigue in the law enforcement workplace. *Industrial Health*, 57(6), 655–667.
2. Berking, M., Meier, C., & Wupperman, P. (2010). Enhancing emotion-regulation skills in police officers: Results of a pilot controlled study. *Behaviour Therapy*, 41, 329–339. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.001>
3. Edri-Peer, O., & Cohen, N. (2025). Why do street-level bureaucrats risk their lives in times of crisis? *Public Administration Review*. <https://doi.org/10.1177/02750740251361869>
4. Queirós, C., Passos, F., Bárto, A., Marques, A. J., da Silva, C. F., & Pereira, A. (2020). Burnout and stress measurement in police officers: Literature review and a study with the Operational Police Stress Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 11, 587. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00587>
5. Modula, M. J., Mathapo-Thobakgale, E. M., Nyoni, C. N., & Jansen, R. (2024). Strategies for coping with occupational trauma: A scoping review of the police officer context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(7), 921. <https://doi.org/10.3390/ijerph21070921>
6. Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339, b2535. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
7. Galanis, P., Fragkou, D., & Katsoulas, T. (2021). Risk factors for stress among police officers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7324. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147324>
8. Violanti, J. M., Charles, L. E., McCanlies, E., Hartley, T. A., Baughman, P., Andrew, M. E., Fekedulegn, D., Ma, C. C., Mnatsakanova, A., & Burchfiel, C. M. (2017). Police stressors and health: A state-of-the-art review. *Policing: An International Journal*, 40(4), 642–656. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-06-2016-0097>
9. Frank, J., Lambert, E., & Qureshi, H. (2017). Examining police officer work stress using the job demands–resources model. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 33(4). <https://doi.org/10.1177/1043986217724248>
10. Edri-Peer, O., & Cohen, N. (2025). Revisiting coping mechanisms on the street-level: A systematic literature review. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 35(4), 397–421. <https://doi.org/10.1093/jopart/maaf022>
11. Di Nota, P. M., Kasurak, E., Bahji, A., Groll, D., & Anderson, G. S. (2021). Coping among public safety personnel: A systematic review and meta-analysis. *Stress and Health*, 37(4), 613–630. <https://doi.org/10.1002/smi.3039>
12. Moreno, A. F., Scharf, T., Hill, R., Vilalta, S. R., & Oliveira-Silva, P. (2026). Policing, stress and coping: A characterization study with Portuguese police officers. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 20, paaf065. <https://doi.org/10.1093/polic/paaf065>

13. Purba, A., & Demou, E. (2019). *The relationship between organisational stressors and mental wellbeing within police officers: A systematic review*. *BMC Public Health*, 19, 1–21. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7609-0>
14. Civilotti, C., Di Fini, G., & Acquadro Maran, D. (2021). *Trauma and coping strategies in police officers: A quantitative-qualitative pilot study*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
15. Singo, C., & Shilubane, H. N. (2022). *How do police officers cope with stress? A qualitative study*. *Journal of Police and Criminal Psychology*.
16. Ugwu, L. E., & Idemudia, E. S. (2025). *Burnout and post-traumatic stress disorders in police officers: A systematic review and meta-analysis*. *Journal of Police and Criminal Psychology*.
17. Singh, T., Johnston, A. C., D'Arcy, J., & Harms, P. D. (2023). *Stress in the cybersecurity profession: A systematic review*. *Organizational Cybersecurity Journal: Practice, Process & People*, 3(2), 100–126. <https://doi.org/10.1108/OCJ-06-2022-0012>
18. Wu, F., Shi, K., He, Z., & Liu, J. (2025). *The impact of occupational psychological stress on subjective well-being of police*. *BMC Psychology*, 13(1), 934. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03290-y>
19. Zechner, O., Kleygrewe, L., Jaspaert, E., Schrom-Feiertag, H., Hutter, R. I. V., & Tscheligi, M. (2023). *Enhancing operational police training in high stress situations with virtual reality*. *Multimodal Technologies and Interaction*, 7(2), 14. <https://doi.org/10.3390/mti7020014>
20. Gaskin, J., Li, W. W., van Eijk, L., & Sarnyai, Z. (2026). *The effect of mindfulness-based interventions on stress and mental health outcomes among police officers: A systematic review and meta-analysis*. *Police Practice and Research*, 27(1), 131–163.
21. Карабалина Ж. Б., Кудайбергенова С. К. Исследование самооценки, копинг-стратегий и пищевого поведения женщин с нормальным и избыточным весом // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2022. – №1 (80). – С. 32–46. <https://doi.org/10.26577/JPsS.2022.v80.i1.04>
22. Duanaeva, S., Berdibayeva, S., Garber, A., Baizhumanova, B., & Adilova, E. (2023). *Cross-cultural study of resilience, stress, and coping behavior as prerequisites for the success of international students*. *The Open Psychology Journal*, 16, e187435012306160. <https://doi.org/10.2174/18743501-v16-230616-2023-34>
23. Сералиева А.М., Досыбеков Н.С. Основные направления психологической подготовки сотрудников оперативно-розыскной деятельности // Вестник Института законодательства и правовой информации Республики Казахстан. – 2023. – №2 (73). – С. 128–136. https://doi.org/10.52026/2788-5291_2023_73_2_128

References

1. Lees, T., Elliott, J. L., Gunning, S., Newton, P. J., Rai, T., & Lal, S. (2019). *A systematic review of the current evidence regarding interventions for anxiety, PTSD, sleepiness and fatigue in the law enforcement workplace*. *Industrial Health*, 57(6), 655–667.
2. Berking, M., Meier, C., & Wupperman, P. (2010). *Enhancing emotion-regulation skills in police officers: Results of a pilot controlled study*. *Behaviour Therapy*, 41, 329–339. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.001>
3. Edri-Peer, O., & Cohen, N. (2025). *Why do street-level bureaucrats risk their lives in times of crisis? Public Administration Review*. <https://doi.org/10.1177/02750740251361869>
4. Queirós, C., Passos, F., Bártoło, A., Marques, A. J., da Silva, C. F., & Pereira, A. (2020). *Burnout and stress measurement in police officers: Literature review and a study with the Operational Police Stress Questionnaire*. *Frontiers in Psychology*, 11, 587. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00587>

5. Modula, M. J., Mathapo-Thobakgale, E. M., Nyoni, C. N., & Jansen, R. (2024). Strategies for coping with occupational trauma: A scoping review of the police officer context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(7), 921. <https://doi.org/10.3390/ijerph21070921>
6. Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339, b2535. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
7. Galanis, P., Fragkou, D., & Katsoulas, T. (2021). Risk factors for stress among police officers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7324. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147324>
8. Violanti, J. M., Charles, L. E., McCanlies, E., Hartley, T. A., Baughman, P., Andrew, M. E., Fekedulegn, D., Ma, C. C., Mnatsakanova, A., & Burchfiel, C. M. (2017). Police stressors and health: A state-of-the-art review. *Policing: An International Journal*, 40(4), 642–656. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-06-2016-0097>
9. Frank, J., Lambert, E., & Qureshi, H. (2017). Examining police officer work stress using the job demands–resources model. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 33(4). <https://doi.org/10.1177/1043986217724248>
10. Edri-Peer, O., & Cohen, N. (2025). Revisiting coping mechanisms on the street-level: A systematic literature review. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 35(4), 397–421. <https://doi.org/10.1093/jopart/uaaf022>
11. Di Nota, P. M., Kasurak, E., Bahji, A., Groll, D., & Anderson, G. S. (2021). Coping among public safety personnel: A systematic review and meta-analysis. *Stress and Health*, 37(4), 613–630. <https://doi.org/10.1002/smi.3039>
12. Moreno, A. F., Scharf, T., Hill, R., Vilalta, S. R., & Oliveira-Silva, P. (2026). Policing, stress and coping: A characterization study with Portuguese police officers. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 20, paaf065. <https://doi.org/10.1093/police/paaf065>
13. Purba, A., & Demou, E. (2019). The relationship between organisational stressors and mental wellbeing within police officers: A systematic review. *BMC Public Health*, 19, 1–21. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7609-0>
14. Civilotti, C., Di Fini, G., & Acquadro Maran, D. (2021). Trauma and coping strategies in police officers: A quantitative-qualitative pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
15. Singo, C., & Shilubane, H. N. (2022). How do police officers cope with stress? A qualitative study. *Journal of Police and Criminal Psychology*.
16. Ugwu, L. E., & Idemudia, E. S. (2025). Burnout and post-traumatic stress disorders in police officers: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Police and Criminal Psychology*.
17. Singh, T., Johnston, A. C., D'Arcy, J., & Harms, P. D. (2023). Stress in the cybersecurity profession: A systematic review. *Organizational Cybersecurity Journal: Practice, Process & People*, 3(2), 100–126. <https://doi.org/10.1108/OCJ-06-2022-0012>
18. Wu, F., Shi, K., He, Z., & Liu, J. (2025). The impact of occupational psychological stress on subjective well-being of police. *BMC Psychology*, 13(1), 934. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03290-y>
19. Zechner, O., Kleygrewe, L., Jaspaert, E., Schrom-Feiertag, H., Hutter, R. I. V., & Tscheligi, M. (2023). Enhancing operational police training in high stress situations with virtual reality. *Multimodal Technologies and Interaction*, 7(2), 14. <https://doi.org/10.3390/mti7020014>
20. Gaskin, J., Li, W. W., van Eijk, L., & Sarnyai, Z. (2026). The effect of mindfulness-based interventions on stress and mental health outcomes among police officers: A systematic review and meta-analysis. *Police Practice and Research*, 27(1), 131–163.
21. Karabalina, Zh. B., & Kudaibergenova, S. K. (2022). Issledovanie samootsenki, koping-strategiy i pishchevogo povedeniya zhenshchin s normal'nym i izbytochnym vesom [A study of self-esteem, coping strategies, and eating behavior in women with normal and excess body weight]. *Vestnik*

KazNU. *Seriya psikhologii i sotsiologii [KazNU Bulletin. Psychology and Sociology Series]*, 1(80), 32–46. <https://doi.org/10.26577/JPsS.2022.v80.i1.04> (In Russian)

22. Duanaeva, S., Berdibayeva, S., Garber, A., Baizhumanova, B., & Adilova, E. (2023). Cross-cultural study of resilience, stress, and coping behavior as prerequisites for the success of international students. *The Open Psychology Journal*, 16, e187435012306160. <https://doi.org/10.2174/18743501-v16-230616-2023-34>

23. Seralieva, A. M., & Dosybekov, N. S. (2023). The main directions of psychological training of employees of the operational and investigative activities. *Bulletin of the Institute of Legislation and Legal Information of the Republic of Kazakhstan*, 2(73), 128–136. https://doi.org/10.52026/2788-5291_2023_73_2_128

Авторлар туралы мәліметтер:

Жеңісқызы Асель – хат-хабар авторы, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: zhengiskyzy_assel@live.kaznu.kz

Құдайбергенова С. Қ. - психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының ассистент-профессоры, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: sandugash.kudaibergenova@kaznu.kz;

Хазратова Н.В. – психология ғылымдарының докторы, клиникалық, педагогикалық және даму психологиясы кафедрасының профессоры Вармия-Мазури университеті, Ольштын, Польша, e-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

Сведения об авторах:

Жеңісқызы Асель — автор для корреспонденций, докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан. e-mail: zhengiskyzy_assel@live.kaznu.kz

Кудайбергенова С.К. - кандидат психологических наук, ассистент-профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан, e-mail: sandugash.kudaibergenova@kaznu.kz;

Хазратова Н. В. – доктор психологических наук, профессор кафедры клинической, педагогической психологии и психологии развития Варминьско-Мазурского университета в Ольштыне, Ольштын, Польша. E-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

Information about the Authors:

Zhengiskyzy Assel - corresponding – author, PhD student at the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: zhengiskyzy_assel@live.kaznu.kz

Kudaibergenova Sandugash Kansarovna - Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor in the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: sandugash.kudaibergenova@kaznu.kz

Khazratova Nigora – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Clinical, Pedagogical and Developmental Psychology, University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland, nigora.khazratova@uwm.edu.pl

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ПСИХОЛОГИЯСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.41.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.008>

Джармухамбетов М.А.*¹ , Сатова А.К.¹ , Мухамедова Д.Г.² , Момбиева Г.А.¹ 

¹Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека, Ташкент, Узбекистан

*e-mail: m.dzharmukhambetov@gmail.com

Социальный и эмоциональный интеллект в структуре психологической готовности будущих психологов к профессиональной деятельности

Аннотация

В статье сопоставлены показатели социального и эмоционального интеллекта студентов-психологов на начальном этапе вузовского обучения и профессиональной подготовки. Требования современной социальной среды к способности профессиональных психологов к успешному межличностному взаимодействию определяет необходимость повышения качества профессиональной подготовки студентов-психологов, что в свою очередь обуславливает актуальность исследования. Целью исследования является выявление особенностей развития социального и эмоционального интеллекта у студентов-психологов, а также анализ взаимосвязи между данными компонентами. Эмпирическое исследование проведено на базе Казахского Национального Педагогического университета имени Абая с участием 39 студентов 1-2 курсов. Социальный интеллект оценивался с помощью теста Дж. Гилфорда в адаптации Е.С. Михайловой, эмоциональный интеллект - с помощью опросника «ЭмИн» Д.В. Люсина. Обработка результатов рассчитывалась с помощью описательной статистики, нормальность распределения проверялась критерием Шапиро-Уилка, а для выявления взаимосвязей между показателями использовался коэффициент корреляции Спирмена. Результаты исследования показали в целом средний уровень развития как социального ($M=29,38$), так и эмоционального интеллекта ($M=85,77$) у студентов. При этом выявлены различия в степени выраженности отдельных показателей по социальному и эмоциональному интеллекту. Корреляционный анализ не показал статистически значимых взаимосвязей между показателями двух методик ($p>0,05$). Данный результат указывает на необходимость рассмотрения когнитивных способностей измеряемых тестом Гилфорда, и самооценку эмоциональных способностей, выявляемых опросником Люсина дифференцированно в процессе профессиональной подготовки будущих психологов. Полученные данные могут использоваться при разработке программы развития социального интеллекта будущих психологов.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, психологическая готовность, профессиональная деятельность, будущие психологи

Джармухамбетов М.А.^{*1}, Сатова А.К.¹, Мухамедова Д.Г.², Момбиева Г.А.¹

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

²Мирзо Ұлықбек атындағы Өзбекстан Ұлттық университеті (Ташкент, Өзбекстан)

*e-mail: m.dzharmukhambetov@gmail.com

Болашақ психологтардың кәсіби қызметке психологиялық дайындығы құрылымындағы әлеуметтік және эмоционалдық интеллект

Аңдатпа

Мақалада психолог мамандығында білім алып жүрген студенттердің кәсіби даярлығының бастапқы кезеңіндегі әлеуметтік және эмоциялық интеллект көрсеткіштері салыстырмалы түрде зерделенген. Қазіргі қоғамдық орта кәсіби психологтардың адамдармен нәтижелі қарым-қатынас орната алу қабілетіне жоғары талап қояды. Сондықтан психолог мамандарды даярлау сапасын арттыру қажеттігі туындап, бұл зерттеудің өзектігін айқындайды. Зерттеудің мақсаты - психолог мамандығы студенттерінің әлеуметтік және эмоциялық зияттарының даму ерекшелігін анықтау, сондай-ақ осы екі құрамдас бөліктің өзара байланысын талдау. Эмпирикалық зерттеу Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің базасында жүргізілді. Зерттеуге 1-2-курс аралығында білім алып жүрген 39 студент қатысты. Әлеуметтік интеллект деңгейі Е.С. Михайлова бейімдеген Дж. Гилфордтың тесті арқылы, ал эмоциялық интеллект деңгейі Д.В.Люсиннің «ЭМИн» сауалнамасының көмегімен бағаланды. Зерттеу нәтижесі сипаттамалық статистика әдістері арқылы өңделді. Деректердің қалыпты таралуы Шапиро-Уилк критерийімен тексерілді. Ал көрсеткіштер арасындағы өзара байланысты анықтау үшін Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті пайдаланылды. Зерттеу нәтижесі студенттердің әлеуметтік интеллект деңгейі де ($M=29,38$), эмоциялық интеллект деңгейі де ($M=85,77$) жалпы алғанда орташа деңгейде екенін көрсетті. Сонымен бірге әлеуметтік және эмоциялық зияттың жекелеген көрсеткішінің айқындық дәрежесінде айырмашылықтар анықталды. Корреляциялық талдау екі әдістеме көрсеткіштері арасында статистикалық тұрғыдан мәнді өзара байланыс жоқ екенін көрсетті ($p>0,05$). Бұл нәтиже болашақ психологтарды кәсіби даярлау барысында Гилфорд тесті арқылы бағаланатын когнитивтік қабілеттер мен Люсиннің сауалнамасы арқылы анықталатын эмоциялық қабілеттердің өзін-өзі бағалау көрсеткіштерін бір-бірінен ажырата қарастыру қажет екенін аңғартады. Зерттеу нәтижесі болашақ психологтардың әлеуметтік зиятын дамытуға арналған бағдарламаларды әзірлеу барысында қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер: әлеуметтік интеллект (ӘИ); эмоционалдық интеллект (ЭИ); психологиялық даярлық; кәсіби қызмет; болашақ психологтар.

Dzharmukhambetov M.A.¹, Satova A.K.¹, Mukhamedova D.G.², Mombieva G.A.¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

²Mirzo Ulugbek National University of Uzbekistan (Tashkent, Uzbekistan)

*e-mail: m.dzharmukhambetov@gmail.com

Social and emotional intelligence in the psychological readiness structure of future psychologists for professional activity

Abstract

The paper compares social and emotional intelligence data among psychology students during their initial professional training. The requirements of the modern social environment for the ability of professional psychologists to interact effectively with others require enhancing the quality of professional training for psychology students. This need makes the current study highly relevant. This

study aims to identify the specific characteristics of social and emotional intelligence development among psychology students and also to analyse the correlation between these components. The empirical study was conducted on the basis of the Abai Kazakh National Pedagogical University involving 39 first- and second-year students. Social intelligence was evaluated using J. Guilford test adapted by Ye.S. Mikhailova, while emotional intelligence was assessed via D.V. Lyusin's EmIn questionnaire. The findings were processed using descriptive statistics; the Shapiro-Wilk test was applied to verify the normality of distribution, while Spearman's correlation coefficient was used to determine relationships between the data. The findings revealed an average level of both social ($M = 29.38$) and emotional intelligence ($M = 85.77$) development among students. However, distinct variations emerged regarding the intensity of specific data for social and emotional intelligence. No statistically significant correlation was found between the data of two methods ($p > 0.05$). These findings indicated the need of a differentiated approach to evaluate cognitive abilities via the Guilford test and self-assessed emotional abilities via the Lyusin questionnaire in training future psychologists. The data obtained can be used to develop a social intelligence training program for future psychologists.

Keywords: social intelligence (SI); emotional intelligence (EI); psychological readiness; professional activity; future psychologists.

Введение. В послании президента Республики Казахстан Токаева Касым-Жомарта Кемелевича народу Казахстана отмечено, что «2025 год - год рабочих профессий, стране нужны высококвалифицированные, хорошо подготовленные специалисты рабочих профессии» [1]. Профессия психолога, хотя и не определяется как рабочая, но часто именуется службой, сопровождающей деятельность человека во всех трудовых сферах, и поэтому данное высказывание, безусловно, имеет отношение и к профессии психолога.

В эпоху цифровых технологии и развития искусственного интеллекта, исследование социального и эмоционального интеллектов как факторов психологической готовности будущих психологов к профессиональной деятельности, является особенно актуальным. Так, многие исследователи считают, что развитие социального интеллекта имеет огромное значение как в личной, так и в профессиональной жизни человека, а в профессиональной среде является показателем профессиональной пригодности психолога [2, 3].

Как показывают исследования, развитые социальный и эмоциональный интеллект дают людям возможность быть более эффективными, «социальными» во взаимодействии с людьми, обладать даром убеждения, и склонностью к соблюдению норм и правил поведения, в противовес манипулятивному поведению, а также способностью завоевывать доверие людей к себе [4]. Это, в полной мере, распространяется и на профессионального психолога. Так, исследование Сорокоумовой Г.В. показало, что развитый социальный интеллект у будущих педагогов и психологов влияет на их способность эффективно общаться [5]. Такие студенты лучше предсказывают поведение других людей, лучше понимают эмоции других людей, а также обладают такими коммуникативными качествами как общительность и дипломатичность.

Вместе с тем, в настоящее время наблюдается проблема нехватки специалистов психологов в организациях образования, медицины и других сферах. Это обусловлено тем, что многие выпускники не работают по специальности, вследствие неуверенности и нежелания после обучения продолжить работу по своей специальности. Поэтому наше исследование является попыткой изучить социальный и эмоциональный интеллект в качестве факторов, влияющих на готовность будущих психологов к их профессиональной деятельности.

Все вышесказанное показывает актуальность темы и проблемы данного исследования.

Цель исследования: изучить особенности социального и эмоционального интеллекта у студентов-психологов, а также выявить взаимосвязи между данными компонентами как факторами психологической готовности к профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования: предполагается, что между социальным и эмоциональным интеллектом имеется статистически значимая корреляционная связь.

Теоретический анализ проблемы. Социальный интеллект, по мнению О. Салливана, Дж.Гилфорда и Р. ДеМалли, – это способность понимать мысли, чувства и намерения других людей [6]. Такая способность является профессионально важным качеством и ключевой функцией в работе психолога. Соответственно, развитие социального интеллекта будущих психологов является первостепенной задачей в процессе их обучения в ВУЗе.

Эмоциональный интеллект, определяется авторами, как способность к пониманию эмоций, эмоциональных состояний и умение их регулировать. При этом, понимать эмоции других людей невозможно вне контекста взаимоотношений с людьми. Поэтому, вполне обоснованным является объединение двух видов интеллекта и рассмотрение их во взаимосвязи. Так, на высокую корреляцию между социальным интеллектом и регуляцией эмоций и их влияние на развитие эмпатии у молодых людей, указывают многие исследователи [7]. Кроме того, проведенные в последние годы исследования, показывают, что СИ и ЭИ могут выступать важными факторами, смягчающими негативное влияние личностных черт на социальное восприятие [8].

Ряд исследователей включают компоненты эмоционального интеллекта, такие как понимание эмоций и управление ими, в структуру социального интеллекта, что, на наш взгляд, является верным решением в контексте теоретической модели социального интеллекта и его структуры [9]. Например, А.И. Савенков и др. рассматривают эмоциональный интеллект как часть социального интеллекта. В частности, его модель социального интеллекта включает три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [10]. Мы разделяем данную точку зрения, так как считаем, что рассматривать социальный интеллект следует комплексно, и данная модель раскрывает сущность социального интеллекта наиболее полно и всесторонне. Поэтому, наше исследование проведено с опорой на модель социального интеллекта А.И. Савенкова.

Методы. Выборка и место исследования было проведено на базе Казахского Национального Педагогического Университета имени Абая, г. Алматы. В исследовании приняли участие 39 студентов (n=39), 1-го (n=18) и 2-го курсов (n=21) обучения (очное отделение) по специальности «Психология». Возрастная категория с 17 по 22 года (средний возраст 18,64 года). В исследовании приняли участие 33 студентки женского пола, и 6 студентов мужского пола. Описание выборки нашего исследования представлено в таблице 1.

Таблица 1. Описательная характеристика выборки

Характеристика выборки	Значение
Общее количество участников	n = 39
Возраст	17–22 года
Средний возраст	M = 18,64
Пол участников	33 женщин (84,6%), 6 мужчин (15,4%)
Курс обучения	1–2 курс
Направление подготовки	Психология

Цель исследования: экспериментально выявить уровни и особенности социального и эмоционального интеллектов студентов-психологов, определить их взаимосвязь.

Задачи исследования:

1. Отбор и апробация методик диагностики социального и эмоционального интеллектов;
2. Обработка, анализ и интерпретация результатов диагностических методик;
3. Определить корреляцию между СИ и ЭИ;
4. Сформировать выводы по результатам исследования.

Для выполнения поставленных целей и задач были выбраны следующие психодиагностические методики:

1. Тест социального интеллекта Дж. Гилфорда (Адаптация Е.С. Михайлова) [11];

2. Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В.Люсин) [12].

Тест социального интеллекта Дж. Гилфорда (Адаптация Е.С. Михайлова) позволяет определить общий уровень СИ у респондентов, а также его 4 компонента - характеристики, входящие в общую структуру социального интеллекта по Гилфорду. В него входят 4-субтеста:

Субтест 1 — способность прогнозировать поведение людей на основе понимания ситуации (социальное прогнозирование).

Субтест 2 — способность распознавать эмоциональные состояния по невербальным проявлениям (социальная перцепция).

Субтест 3 — способность интерпретировать смысл вербальных высказываний в различных контекстах.

Субтест 4 — способность анализировать структуру межличностных ситуаций и понимать логику взаимодействия людей.

Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина предназначен для определения уровня социального интеллекта, а также уровня выраженности его компонентов.

Данная методика определяет представления студентов о собственном уровне ЭИ, через их оценку. Методика включает следующие основные шкалы: МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект), ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект). Также дополнительные шкалы: ПЭ (понимание эмоций), УЭ (управление эмоциями), и 5 субшкал: МП (понимание чужих эмоций), МУ (управление чужими эмоциями), ВП (понимание своих эмоций), ВУ (управление своими эмоциями), ВЭ (контроль экспрессии).

Данные методики были выбраны исходя из выбранной нами модели социального интеллекта, компоненты которого присутствуют в структуре эмоционального интеллекта. Данные методики обладают высоким уровнем надёжности и валидности, имеют множественную апробацию и широко используются в исследованиях, что стало основанием в пользу их выбора и для нашего исследования.

Сами методики проводились в электронном формате. Все методики были загружены в GoogleForms, и были отправлены респондентам в виде ссылок для их прохождения. Все результаты и ответы сохранялись в данной форме. Все методики были проведены с согласия респондентов, а также с сохранением конфиденциальности полученных данных.

Статистическая обработка данных методик производилась через программу обработки статистических данных SPSS (версия 27). Были высчитаны показатели описательной статистики (минимум, максимум, средние значения, стандартные отклонения) для оценки уровня развития социального и эмоционального интеллекта. Для выявления показателей нормального распределения использовался критерий Шапиро–Уилка, а для выявления взаимосвязей между показателями двух методик использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Выбор респондентов 1 и 2 курсов был обусловлен тем, что и 1, и 2 курсы являются начальными курсами в обучении и будут обучаться в университете ещё несколько лет. В дальнейшем планируется создание программы развития социального интеллекта у будущих психологов в процессе их обучения в ВУЗе.

Результаты исследования. В ходе исследования были получены следующие результаты. Результаты распределения респондентов по уровням социального интеллекта по методике Дж. Гилфорда отражены в диаграмме 1 (рис. 1).

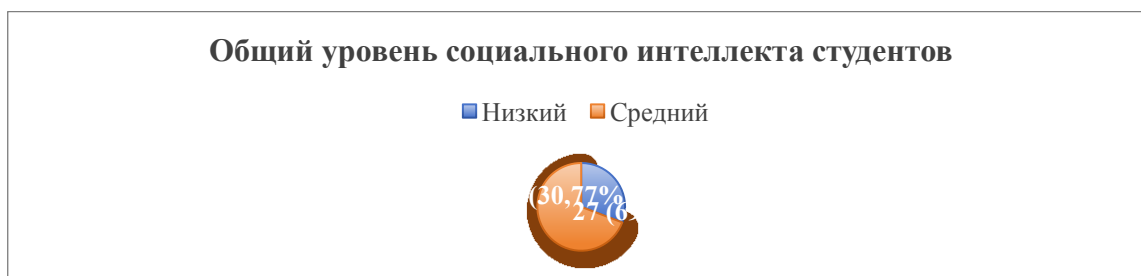


Рисунок 1. Распределение уровней социального интеллекта у студентов-психологов по результатам методики Дж. Гилфорда

На данном рисунке видно, что из 39 респондентов у 27 (69,23%) средний уровень социального интеллекта, у остальных 12 (30,77%) низкий уровень. Среди данных студентов ни у кого не оказалось высокого уровня социального интеллекта. Смотря на эти результаты мы можем говорить, что большая часть студентов-психологов в целом обладают базовыми способностями социального интеллекта. Однако стоит учитывать, что немалая часть студентов имеют низкий уровень и отсутствует высокий уровень, можно сделать вывод, что развитие социального интеллекта у студентов-психологов следует сделать важной в процессе профессиональной подготовки и представляет актуальность исследования.

Следует отметить, что в процессе анализа, полученных по данной методике, данных, с целью упрощения их интерпретации, показатели уровня социального интеллекта - высшесреднего и нижнесреднего, были рассмотрены как средний и низкий, на основании того, что данные показатели не дотягивают до более высокого уровня. Для более детального анализа полученных данных рассмотрим показатели описательной статистики по субтестам социального интеллекта методики Дж. Гилфорда. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Описательная статистика показателей социального интеллекта (по методике Дж. Гилфорда)

Описание шкалы	Минимум (мин.)	Максимум (макс.)	Среднее (ср.)	Стандартные отклонения (отк.)
Субтест 1 (Понимание последствий поведения и прогнозирование дальнейших событий)	4	13	8,64	2,433
Субтест 2 (Понимание эмоциональных состояний)	3	13	7,10	2,023
Субтест 3 (Понимание вербальной экспрессии)	2	12	8,46	2,574
Субтест 4 (Анализ межличностных ситуаций)	2	9	5,18	1,833
Уровень СИ (Общий интегральный показатель уровня социального интеллекта)	17	38	29,38	4,716

Анализ результатов описательной статистики производился на основе «Нормативных показателей данного теста» [11].

Описательная статистика по методике Дж. Гилфорда показывает, что средние значения по отдельным субтестам находятся между 5,18 и 8,64 баллов. Наибольшие значения показывают субтест 1 (ср. = 8,64; отк. = 2,43), и субтест 3 (ср. = 8,46; отк. = 2,57), что говорит о том, что у студентов-психологов 1 и 2 курсов умение прогнозировать социальные ситуации, способность

понимать последствия влияния своего поведения на других, реакцию других людей во взаимодействии, а также способность правильно понимать и интерпретировать вербальные сигналы окружающих, развиты на среднем уровне. В целом, студенты могут предвидеть реакцию окружающих на их поведение и эта реакция совпадает с их прогнозом, а также умеют правильно понимать слова и тот смысл, который хотят донести до них собеседники.

Наименьшие показатели были обнаружены по субтесту 4 (ср. = 5,18, отк. = 1,83), что отражает трудности респондентов в целостном понимании динамики социальных взаимодействий, особенно, если ситуация носит сложный и запутанный характер. Труднее всего студентам даётся предвидение изменений во взаимоотношениях в динамике, и способность быстро адаптироваться к изменяющимся отношениям. Они чаще всего теряются в сложных социальных ситуациях и плохо выстраивают логику развития ситуации в целом.

Результаты по субтесту 2 (ср. = 7,10; отк. = 2,02), также как и по 1 и по 3 субтестам, отражают средний уровень развития социального интеллекта у студентов, в частности, их способностей распознавать невербальные сигналы окружающих, считывать их эмоции и состояния. Нужно также отметить, что по 1 и 2 субтестам у студентов нет очень низких показателей. Это говорит, о том, что способности к прогнозу социальных ситуаций и понимание невербальных сигналов окружающих у них достаточно развиты.

Общий показатель социального интеллекта составил 29,38 (ср.), а средние отклонения равны 4,71. В целом, полученные по тесту Гилфорда, данные позволяют сделать вывод о среднем уровне развития социального интеллекта у студентов психологов.

Анализ был проведен и по результатам диагностики эмоционального интеллекта по методике Д.В. Люсина. Результаты методики Д.В. Люсина представлены в диаграмме 2 (рис. 2).

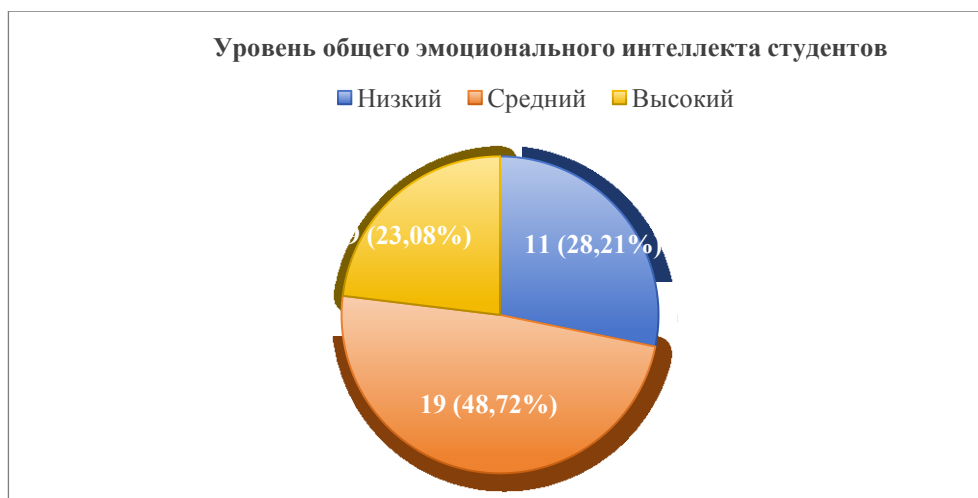


Рисунок 2. Распределение уровней эмоционального интеллекта у студентов-психологов по результатам методики Д.В. Люсина

По методике Д.В. Люсина также была упрощена интерпретация как и с методикой Дж. Гилфорда, результаты которых были разделены на три уровня - низкий, средний и высокий, вместо 5 уровней в самой методике такие как - очень низкий, низкий, средний, высокий, очень высокий. Подобный ход был сделан лишь для упрощения восприятия результатов и наглядности.

Результаты методики Д.В. Люсина показывают, что почти четверть студентов - 9 (23,08%) обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта. Средний уровень выявлен у половины студентов - 19 (48,72%), и у достаточно значительной части студентов - 11 (28,21%) выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта. Как видим, большая часть студентов - 9 (23,08%) и 19 (48,72%) достаточно высоко оценивают свои основные и базовые компоненты эмоциональ-

ного интеллекта. Однако, наличие 28% студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта требует внимания и обосновывает необходимость проведения развивающей работы в процессе обучения.

Описательная статистика по данной методике представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Описательная статистика показателей эмоционального интеллекта (по методике Люсина)

Описание шкалы	Минимум (мин.)	Максимум (макс.)	Среднее (ср.)	Стандартное отклонение (отк.)
Субшкала МП (понимание чужих эмоций)	13	34	25,05	4,679
Субшкала МУ (управление чужими эмоциями)	7	24	17,69	3,636
Субшкала ВП (понимание своих эмоций)	7	30	18,49	5,170
Субшкала ВУ (управление своими эмоциями)	5	21	14,10	3,899
Субшкала ВЭ (контроль экспрессии)	4	17	10,44	3,463
Шкала ПЭ (понимание эмоций)	29	62	43,54	7,145
Шкала УЭ (управление эмоциями)	27	59	42,23	7,114
Шкала МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект)	20	58	42,74	7,225
Шкала ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект)	25	68	43,03	9,019
Шкала ОЭИ (общий уровень эмоционального интеллекта)	61	114	85,77	12,455

Анализ результатов описательной статистики производился на основе «Нормативных показателей к тесту «ЭмИн» [12].

Результаты описательной статистики по опроснику «ЭмИн» Д.В. Люсина выявили следующие особенности у испытуемых.

Субшкалы «МП (25,05)», «ВП (18,49)», «ВУ (14,10)», «ВЭ (10,44)» - средние значения данных субшкал свидетельствуют, что у респондентов данные компоненты находятся на среднем уровне развития. Это означает, что большинство студентов способны распознавать эмоциональные состояния окружающих, понимать свои эмоции и состояния, контролировать и поддерживать свои эмоции, и управлять своей экспрессией (внешним проявлением эмоций) на среднем уровне. Данные навыки не являются их слабой стороной, но и не являются сильной, и требуют их дальнейшего развития.

Данные по субшкале «МУ» среднее значение которого составило 17,69 находится на верхней границе низкого уровня. Это указывает на несколько заниженные навыки управления чужими эмоциями и ослабленной способностью влиять на эмоциональное состояние других людей.

Теперь перейдём к результатам интегральных показателей по данной методике. Средние показатели межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) равен 42,74. В него входят способности понимать и управлять чужими эмоциями. Данный результат показывает, что данные способности у них развиты на среднем уровне. Они в целом могут правильно понимать, интерпретировать эмоции других людей, а также способны влиять на настроение окружающих людей.

Показатели же внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) находятся на уровне 43,03. Это говорит о том, что навыки понимания и управления своими эмоциями сформированы на базовом уровне, и требуют дальнейшего развития.

Субшкала «ПЭ» понимание эмоций объединяет понимание как собственных, так и чужих эмоций. Данный показатель тоже развит у респондентов на среднем уровне - 43,54.

Показатель «УЭ» управления своими и чужими эмоциями равен 42,23 и также находится на среднем уровне.

Средний показатель общего уровня эмоционального интеллекта (ОЭИ) равен 85,77. Это говорит о том, что базовые способности и навыки эмоционального интеллекта у студентов психологов сформированы. Однако, на наш взгляд, хотя базовый уровень эмоционального интеллекта достаточен для того, чтобы решать какие либо задачи, связанные с эмоциями, но он недостаточен для психологов, как специалистов, работающих с людьми, и поэтому требует более высокого развития. Кроме того, отметим, что навык управления чужими эмоциями развит в исследуемой группе в меньшей степени. При этом, данный компонент у будущих психологов требует более усиленного развития, нежели другие аспекты эмоционального интеллекта.

При сравнении результатов двух тестов важно учитывать, что тест Гилфорда на социальный интеллект выявляет наличный уровень социального интеллекта, а опросник «ЭМИн» Люсина отражает субъективные представления самих респондентов о собственном эмоциональном интеллекте. Это может обусловить некоторые отличия результатов обоих тестов.

Перед проведением корреляционного анализа была осуществлена проверка нормальности распределения данных с использованием критерия Шапиро-Уилка. Данный критерий был выбран, так как выборка составила всего 39 респондентов (табл. 4).

Таблица 4 – Критерии нормального распределения интегральных показателей по методикам Социального интеллекта Дж. Гилфорда и Эмоционального интеллекта Люсина

Шкалы	Статистика	Степень свободы (ст.св.)	Уровень значимости (знач.)
Уровень СИ (Общий интегральный показатель уровня социального интеллекта)	,966	39	,284
Шкала МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект)	,968	39	,334
Шкала ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект)	,983	39	,802
Шкала ОЭИ (общий уровень эмоционального интеллекта)	,978	39	,643
Субтест 1 (Понимание последствий поведения и прогнозирование дальнейших событий)	,951	39	,090
Субтест 2 (Понимание эмоциональных состояний)	,961	39	,191
Субтест 3 (Понимание вербальной экспрессии)	,924	39	,012
Субтест 4 (Анализ межличностных ситуаций)	,906	39	,003
Субшкала МП (понимание чужих эмоций)	,964	39	,244
Субшкала МУ (управление чужими эмоциями)	,963	39	,231
Субшкала ВП (понимание своих эмоций)	,990	39	,978
Субшкала ВУ (управление своими эмоциями)	,951	39	,086
Субшкала ВЭ (контроль экспрессии)	,967	39	,301
Шкала ПЭ (понимание эмоций)	,983	39	,818
Шкала УЭ (управление эмоциями)	,986	39	,905

Проверка нормальности распределения с использованием критерия Шапиро-Уилка показала, что общие показатели социального и эмоционального интеллекта имеют нормальное распределение ($p > 0.05$). В тоже время, некоторые субтесты по социальному интеллекту имеют отклонения от нормальности ($p < 0.05$), в частности, субтест 3 (понимание эмоциональных состояний) всего - 0,012, субтест 4 (анализ межличностных ситуаций) - 0,003 соответственно.

В связи с этим для проверки взаимосвязи между показателями теста Дж. Гилфорда и шкалами опросника ЭмИн Д.В. Люсина был выбран корреляционный анализ посредством критерия Спирмена. Результаты корреляционного анализа по критерию Спирмена представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Корреляционный анализ Спирмена по методикам Социального интеллекта Дж. Гилфорда и Эмоционального интеллекта Люсина

Показатели	r (Спирмен)	p
Общий уровень СИ – Субтест 1	0,540	0,000
Общий уровень СИ – Субтест 3	0,554	0,000
Общий уровень СИ – Субтест 4	0,530	0,001
МП – МУ	0,399	0,012
ВП – ВУ	0,503	0,001

В таблице показаны лишь те результаты, в которых мы выявили взаимосвязи.

Корреляционный анализ показал присутствие внутренних значимых положительных связей между показателями социального интеллекта и его субтестами ($r = 0,530-0,554$, $p < 0,01$), что подтверждает целостность теста Дж. Гилфорда.

Внутри структуры эмоционального интеллекта тоже были обнаружены положительные корреляции между его субшкалами ($r = 0,399-0,794$, $p < 0,01$), что указывает на внутреннюю согласованность вопросов методики.

В то же время внешних значимых взаимосвязей между интегральными показателями методик Дж. Гилфорда и Д.В. Люсина выявлено не было ($p > 0,05$), что говорит об относительной автономности их компонентов, в нашем же случае когнитивные компоненты и эмоциональные компоненты являются взаимодополняющими друг друга структурами, но функционируют и развиваются независимо. Не демонстрируют значимых связей и субтесты социального интеллекта с субшкалами эмоционального интеллекта.

По проведённому анализу наше исследование как и исследования других учёных подтверждает валидность данных методик, но результаты показывают, что компоненты социального и эмоционального интеллекта выполняют функции независимо друг от друга в структуре психологической готовности будущих психологов.

Обсуждение. По полученным результатам диагностики можно сказать следующее: социальный интеллект можно рассматривать как структуру имеющую множество компонентов, включающую как когнитивный, так и эмоциональный компоненты, но функционирующие относительно раздельно друг от друга.

Результаты исследования только частично подтвердили результаты исследований других учёных, которые указали на значимые корреляции между социальным и эмоциональным интеллектом. Учитывая, что чаще принято считать, что социальный и эмоциональный интеллект имеют между собой тесную взаимосвязь, поэтому данные результаты получились неоднозначными и неожиданными. Это наталкивает на то, что следует и дальше исследовать данную тему глубже с более широкой выборкой для получения более достоверных результатов.

Отличия результатов нашего исследования и других авторов, представленных в теоретической части статьи, в том, что были использованы диагностические методики и подходы отличающихся от других исследований, и также выборкой исследования. Полученные результаты

показывают необходимость создания новых методик диагностики социального и эмоционального интеллекта.

Данные результаты могут позволить сделать выводы о необходимости рассмотрения социального и эмоционального интеллекта дифференцированно при разработке программы развития социального интеллекта у будущих психологов. Полученные результаты стоит учитывать в дальнейшем при разработке программы развития социального интеллекта будущих психологов.

Суммируя все, результаты исследования доказывают возможность изучения социального и эмоционального интеллекта как разных видов интеллекта, так и изучения эмоционального интеллекта как входящего в структуру социального интеллекта. При этом, важно разделять компоненты, за которые отвечает эмоциональный компонент и выделять их как независимо работающих от остальных компонентов социального интеллекта.

Заключение. В нашем исследовании была поставлена цель изучить особенности социального и эмоционального интеллекта у студентов-психологов, а также выявить взаимосвязь между данными компонентами как факторами психологической готовности к профессиональной деятельности. Полученные результаты показали, что уровень социального интеллекта у студентов-психологов находится преимущественно на среднем и ниже среднего уровней. Более развитыми оказались способности к прогнозированию поведения и пониманию вербальных сигналов, тогда как слабо выраженной оказалась способность к анализу сложных межличностных ситуаций. Это указывает на определённые трудности студентов в понимании динамики социального взаимодействия и необходимости развития данных способностей. Результаты изучения эмоционального интеллекта показали, что его развитие у половины студентов также находится на среднем уровне. При этом, более развитыми оказались способности к пониманию собственных и чужих эмоций, в то время как навыки управления эмоциями, в частности, управления чужими эмоциями выражены в меньшей степени. Это свидетельствует о необходимости целенаправленного развития регулятивных аспектов эмоционального интеллекта у будущих психологов. Проведённый корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена не выявил статистически значимых корреляций между показателями социального и эмоционального интеллекта. Однако, были обнаружены значимые положительные связи внутри каждой из методик, что подтверждает их внутреннюю согласованность и структурную целостность методик. Отсутствие корреляций между социальным и эмоциональным интеллектом может быть обусловлено рядом факторов. Во-первых, различиями в подходах к их психодиагностики, например: тест социального интеллекта Гилфорда направлен на оценку когнитивных способностей через выполнение заданий, тогда как опросник эмоционального интеллекта Люсина является лишь отражением субъективных представлений самих респондентов о собственных эмоциональных способностях. Во-вторых, полученные результаты могут свидетельствовать об относительной автономности когнитивных и эмоциональных компонентов в структуре социального функционирования личности.

Таким образом, результаты исследования позволяют рассматривать социальный и эмоциональный интеллект как взаимодополняющие, но достаточно автономные компоненты психологической готовности будущих психологов к профессиональной деятельности. Это подчёркивает необходимость их дифференцированного развития в процессе профессиональной подготовки. Значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных при разработке программ развития социального и эмоционального интеллекта у студентов-психологов, направленных на развитие как когнитивных, так и эмоциональных компонентов взаимодействия. А также определение социального и эмоционального интеллекта как достаточно автономных явлений.

Список использованной литературы:

1. Токаев К. Ж. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию» // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. – 2025. – 8 сентября. – URL: <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-kazahstan-v-epohu-iskusstvennogo-intellekta-aktualnye-zadachi-i-ih-resheniya-cherez-cifrovuyu-transformatsiyu-885145>
2. Георгиевская, Я. С. Факторы развития социального интеллекта студентов психологов // Прикладная психология и психоанализ. – 2018. – № 3. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37626559>
3. Савицкая А. К., Иванова Т. Н. Феномен социального интеллекта в психологических исследованиях // Universum: психология и образование - 2025. - № 5(131). – URL: <https://doi.org/10.32743/UniPsy.2025.131.5.19959>
4. Yementaeyeva A., Aurenova M. D., Uaidullakzy E., Ayapbergenova A., Muldabekova K. Social intelligence as a condition for the development of communicative competence of the future teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 116. – P. 4758–4763. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1021>
5. Сорокоумова Г. В. Развитие социального интеллекта студентов - будущих педагогов и психологов // Гуманизация образования. – 2018. – №. 2. – С. 42-47. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34990825>
6. O'Sullivan M., Guilford J. P., deMille R. The Measurement of Social Intelligence. – Los Angeles: University of Southern California, 1965. – (Studies of Aptitudes of High-Level Personnel. Report No. 34). – URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED010278>
7. Kristina W., Safarina A. S., Unzurna, Riany Y. E. The influence of emotion regulation and social intelligence on empathy in young adults // Jurnal Psikologi Teori dan Terapan. – 2026. – Vol. 17, № 1. – P. 96–105. – URL: <https://doi.org/10.26740/jpvt.v17n01.p96-105>
8. Sacco D. F., Merold S. J., Lui J. H. L., Lustgraaf C. J. N., Barry C. T. Social and emotional intelligence moderate the relationship between psychopathy traits and social perception // Personality and Individual Differences. – 2016. – Vol. 95. – P. 95–104. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.031>
9. Левина И. Р. Развитие социального интеллекта педагога-музыканта в процессе профессиональной вузовской подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. — Москва, 2020. — 48 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01010256757>
10. Савенков А. И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. — 2018. — Т. 7. — № 2. — С. 7–15. – URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070201>
11. Михайлова Е. С. Тест Гилфорда. Диагностика социального интеллекта: методическое руководство. –СПб.: ИМАТОН. - 2018. –56 с.
12. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22. – URL: https://lib.ipran.ru/public/upload/papers/paper_26114976.pdf

References:

1. Tokayev, K.-J. (2025, September 8). Poslanie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva narodu Kazakhstana «Kazakhstan v epokhu iskusstvennogo intellekta: aktual'nye zadachi i ikh resheniya cherez tsifrovuyu transformatsiyu» [Address of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan “Kazakhstan in the era of artificial intelligence: Current challenges and solutions through digital transformation”]. Official Website of the President of the Republic of Kazakhstan. <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-kazahstan-v-epohu-iskusstvennogo-intellekta-aktualnye-zadachi-i-ih-resheniya-cherez-cifrovuyu-transformatsiyu-885145>

2. Georgievskaya, Ya. S. (2018). *Faktory razvitiya sotsial'nogo intellekta studentov-psikhologov* [Factors in the development of social intelligence in psychology students]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*, (3). <https://elibrary.ru/item.asp?id=37626559>
3. Savitskaya, A. K., & Ivanova, T. N. (2025). *Fenomen sotsial'nogo intellekta v psikhologicheskikh issledovaniyakh* [The phenomenon of social intelligence in psychological research]. *Universum: Psikhologiya i obrazovanie*, 5(131). <https://doi.org/10.32743/UniPsy.2025.131.5.19959>
4. Yermintaeyeva, A., Aurenova, M. D., Uaidullakzy, E., Ayapbergenova, A., & Muldabekova, K. (2014). Social intelligence as a condition for the development of communicative competence of the future teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4758–4763. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1021>
5. Sorokoumova, G. V. (2018). *Razvitie sotsial'nogo intellekta studentov – budushchikh pedagogov i psikhologov* [Development of social intelligence in students training to become teachers and psychologists]. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, (2), 42–47. <https://elibrary.ru/item.asp?id=34990825>
6. O'Sullivan, M., Guilford, J. P., & deMille, R. (1965). The measurement of social intelligence (Report No. 34). University of Southern California. <https://eric.ed.gov/?id=ED010278>
7. Kristina, W., Safarina, A. S., Unzurna, & Riany, Y. E. (2026). The influence of emotion regulation and social intelligence on empathy in young adults. *Jurnal Psikologi Teori dan Terapan*, 17(1), 96–105. <https://doi.org/10.26740/jptt.v17n01.p96-105>
8. Sacco, D. F., Merold, S. J., Lui, J. H. L., Lustgraaf, C. J. N., & Barry, C. T. (2016). Social and emotional intelligence moderate the relationship between psychopathy traits and social perception. *Personality and Individual Differences*, 95, 95–104. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.031>
9. Levina, I. R. (2020). *Razvitie sotsial'nogo intellekta pedagoga-muzykanta v protsesse professional'noi vuzovskoi podgotovki* [Development of a music teacher's social intelligence during professional university training] [Abstract of doctoral dissertation]. Moscow. <https://search.rsl.ru/ru/record/01010256757>
10. Savenkov, A. I. (2018). *Struktura sotsial'nogo intellekta* [Structure of social intelligence]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 7(2), 7–15. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070201>
11. Mikhailova, E. S. (2018). *Test Gilforda. Diagnostika sotsial'nogo intellekta: metodicheskoe rukovodstvo* [The Guilford test: Assessment of social intelligence: A methodological guide]. IMATON.
12. Lyusin, D. V. (2006). *Novaya metodika dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn* [A new method for measuring emotional intelligence: The EmIn questionnaire]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, (4), 3–22. https://lib.ipran.ru/public/upload/papers/paper_26114976.pdf

Сведения об авторах:

Джармұхамбетов М.А. - автор-корреспондент, магистр педагогических наук, PhD-докторант Казахского Национального Педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: m.dzharmukhambetov@gmail.com

Сатова А.К. - доктор психологических наук, профессор КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан. satova57@mail.ru

Мухамедова Д.Г. - доктор психологических наук, профессор Национального Университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека, г. Ташкент, Узбекистан. E-mail: sadullaev@mail.ru

Момбиева Г.А. - магистр педагогических наук, старший преподаватель КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: gumi-74@mail.ru

Авторлар туралы мәліметтер:

Джармұхамбетов М.А. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының магистрі, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университетінің PhD докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: m.dzharmukhambetov@gmail.com

Сатова А.К. – психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университетінің профессоры, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: satova57@mail.ru

Мухамедова Д.Г. – психология ғылымдарының докторы, Мирзо Ұлықбек атындағы Өзбекстан ұлттық университетінің профессоры, Ташкент қ., Өзбекстан. E-mail: sadullaev@mail.ru

Момбиева Г.А. – педагогика ғылымдарының магистрі, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университетінің аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: gumi-74@mail.ru

Information about the Authors:

M.A. Dzhamukhambetov – corresponding author, Master of Pedagogical Sciences, PhD Doctoral Student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: m.dzhamukhambetov@gmail.com

A.K. Satova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: satova57@mail.ru

D.G. Mukhamedova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Mirzo Ulugbek National University of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan. E-mail: sadullaev@mail.ru

G.A. Mombieva – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gumi-74@mail.ru

FTAXP: 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.009>

Жакупова А.Ж.^{*1}  Орынғалиева Ш.О.²  Конысбаева А.¹  Юсупова И.³ 

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

² Alikhan Bokeikhan University (Семей қ., Қазақстан)

³ А. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті (Шымкент қ., Қазақстан)

*e-mail: altyn.zhakup.84@bk.ru

Мектеп жасына дейінгі балаларда экологиялық эмпатияны қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктері

Аңдатпа

Мектеп жасына дейінгі кезеңде табиғатқа эмоционалдық жауап беру, жанашырлық таныту және қамқорлық әрекеттерін орындау экологиялық мәдениеттің қалыптасуына негіз болатын маңызды көріністердің бірі болып табылады. Зерттеудің мақсаты – мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің кәсіби тәжірибесі мен бақылаулары негізінде балалардағы экологиялық эмпатияның негізгі психологиялық және мінез-құлықтық көріністерін сипаттау. Негізгі зерттеу сұрағы: Педагогтердің кәсіби тәжірибесі мен бақылаулары негізінде мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық эмпатиясы қандай психологиялық және мінез-құлықтық белгілер арқылы көрінеді? Зерттеу сапалық сипаттамалық дизайн негізінде жүргізілді. Алматы қаласындағы мектепке дейінгі ұйымдарда жұмыс істейтін 28 педагог-тәрбиешінің жартылай құрымдалған сұхбат жауаптары талданды. Деректер MaxQDA бағдарламасында контенттік және тақырыптық талдау арқылы кодталып, негізгі категориялар мен тақырыптар бойынша өңделді. Талдау нәтижесінде тәжірибеге негізделген педагогикалық процесте экологиялық эмпатияның: ішкі эмоционалдық-сезімдік, практикалық-мінез-құлықтық және құндылықтық-моральдық көріністері анықталды. Бұл зерттеу нәтижелері педагогтердің кәсіби бақылауларында балалардағы экологиялық эмпатия - табиғатқа жанашырлық, жауапкершілік, қорғау және күтім жасау қарым-қатынасы арқылы білдіретінін көрсетті.

Түйін сөздер: мектеп жасына дейінгі балалар, экологиялық эмпатия, экологиялық мінез-құлық, тақырыптық талдау, MaxQDA.

Жакупова А.Ж.*¹  Орынғалиева Ш.О.²  Конысбаева А.¹  Юсупова И.³ 

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

²Alikhan Bokeikhan University (г. Семей, Республика Казахстан)

³Университет дружбы народов имени академика А. Куатбекова (г. Шымкент, Казахстан)

*e-mail: altyn.zhakup.84@bk.ru

Психологические особенности формирования экологической эмпатии у детей дошкольного возраста

Аннотация

В дошкольном возрасте эмоциональный отклик на природу, проявление сочувствия и осуществление заботливых действий являются одними из значимых проявлений, закладывающих основы формирования экологической культуры. Цель исследования — описать основные психологические и поведенческие проявления экологической эмпатии у детей дошкольного возраста на основе профессионального опыта и наблюдений педагогов дошкольных организаций. Основной исследовательский вопрос сформулирован следующим образом: какими психологическими и поведенческими признаками проявляется экологическая эмпатия у детей дошкольного возраста на основе профессионального опыта и наблюдений педагогов? Исследование проведено в рамках качественного описательного дизайна. Были проанализированы ответы на полуструктурированные интервью 28 педагогов-воспитателей, работающих в дошкольных организациях города Алматы. Данные были закодированы и обработаны в программе MAXQDA с применением контент-анализа и тематического анализа и систематизированы по основным категориям и темам. В результате анализа были выявлены внутренние эмоционально-чувственные, практико-поведенческие и ценностно-нравственные проявления экологической эмпатии в педагогическом процессе, основанном на практическом опыте. Результаты исследования показали, что в профессиональных наблюдениях педагогов экологическая эмпатия у детей проявляется через сочувствие к природе, ответственность, стремление к ее защите и осуществление заботливого ухода.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, экологическая эмпатия, экологическое поведение, тематический анализ, MAXQDA..

Zhakupova A.Zh.*¹  Oryngaliyeva Sh.O.²  Konysbayeva A.¹  I. Yussupova³ 

¹Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

²Alikhan Bokeikhan University, (Semey, Kazakhstan)

³Academician A. Khatbekov Peoples' Friendship University (Shymkent, Kazakhstan)

*e-mail: altyn.zhakup.84@bk.ru

Psychological features of developing ecological empathy in preschool children

Abstract

During the preschool years, emotional responsiveness to nature, the expression of empathy, and caring actions are among the important manifestations that contribute to the formation of ecological culture. The purpose of this study was to describe the main psychological and behavioral manifestations of ecological empathy in preschool children based on the professional experience and observations of preschool educators. The main research question was formulated as follows: What psychological and behavioral indicators characterize ecological empathy in preschool children based on educators' professional experience and observations? The study employed a qualitative descriptive design. Semi-structured interview responses from 28 preschool educators working in preschool organizations in

Almaty were analyzed. The data were coded and processed in MAXQDA using content analysis and thematic analysis and were subsequently organized into key categories and themes. The analysis identified internal emotional-sensory, practical-behavioral, and value-moral manifestations of ecological empathy within an experience-based pedagogical process. The findings showed that, according to educators' professional observations, ecological empathy in children is expressed through empathy toward nature, responsibility, protective behavior, and caring actions.

Keywords: preschool children, ecological empathy, environmental behavior, thematic analysis, MAXQDA.

Кіріспе. Адамдар мен табиғат арасындағы қарым-қатынас Тұрақты даму саласындағы маңызды зерттеулердің тақырыбына айналып отыр. Себебі табиғатпен қарым-қатысты тұрақты дамыту – табиғатты қорғауда жүйелілікке қол жеткізудің маңызды тетігі.

Ampuero et al. (2015) экологиялық мәселелерді шешуде эмпатияға көбірек көңіл бөлу арқылы экологиялық мәселелерді түсінуі және оны шешуге тырысу әрекеттерін когнитивті (ақпаратты және этикалық мінез-құлық ережелері туралы ойлау), сонымен қатар аффективті формада сипаттап көрсетті. Тұлғаның экологиялық дағдыларын танымдық тұрғыдан сыни ойлап және аффективті тұрғыдан эмпатияны қолдана отырып дамытуды қарастырды.

«Эмпатия» ұғымы грек тіліндегі «*empathia*» *iштен сезіну* терминінен пайда болып, танымдағы эстетикалық қабылдау үдерісіндегі субъектінің объектімен эмоциялық үндесуін сипаттауда қолданылып келді. Кейін психология ғылымында эмпатия - басқа адамның, яғни өзгенің сезімін түсіну және оны сезіну қабілеті ретінде қарастырыла бастады.

«Эмпатия» ұғымын тұлғааралық байланыс пен қарым-қатынасты сипаттаудан бөлек, табиғатпен қарым-қатынасты да сипаттауда, яғни адам мен қоршаған орта арасындағы эмоционалды, когнитивті байланыс ретінде де қарастыруға болады. Ищенко (2021) эмпатияны экологиялық қарым-қатынасты тұрақтандырушы элемент ретінде қарастырып, қоршаған ортаға қатысты эмоцияны тану, когнитивті түсінуі мен мінез-құлықтың бейімделумен түсіндіреді.

Luo et al., (2025) жеке тұлғаның қоршаған ортаға эмпатиясын зерттеуде, тұлға бойында экологиялық эмпатияның болуы қоршаған ортаға деген айтарлықтай оң көзқарастық әсердің жоғары деңгейін анықтады. Қоршаған ортаға деген эмпатиясы дамытылған тұлғада табиғатты аялауға бағытталған іс-әрекеттері жағымды болатынын дәлелдеді.

Экологиялық эмпатияға анықтама беруде Van Zyl (2025) – бұл тұлғаның қоршаған ортаға мейірімділік көрсетуі, оның әсемдігін қабылдап, түсінудегі моральдық қабілет деп атайды. Қоршаған ортаға деген ізгілік қарым-қатынас пен қоршаған ортаға деген немқұрайлылық эмпатияның адам бойында табиғатынан шектеулі бейтарап және үйлесімді екі тарапы болатынын көрсетіп отыр.

Экологиялық эмпатия психология, экология және этиканы біріктіретін пәнаралық ұғым ретінде адамдарға табиғат әлемін түсінуге және онымен эмоционалды түрде байланысуға, қоршаған ортаға деген көзқарас пен мінез-құлық ерекшелігін дамытуға мүмкіндік беретін когнитивті және эмоционалды қабілет.

Мектеп жасына дейінгі балалардың табиғатқа эмпатиялық қарым-қатынасы – экологиялық мәдениетін қалыптастырудың эмоциялық-құндылықтық алғышарты. Экологиялық эмпатия психология, экология және этиканы интеграциялаудағы пәнаралық ұғым ретінде адамдарға табиғат әлемін түсінуге және онымен эмоционалды түрде байланысуға, қоршаған ортаға деген дұрыс көзқарас пен жауапты мінез-құлықты дамытуға мүмкіндік беретін когнитивті және эмоционалды қабілет.

Экологиялық эмпатияны психологиялық тұрғыдан Tam (2013) адамның табиғатты эмоционалды тұрғыдан түсінуге бейімділігі деп, оның негізгі белгілері ретінде: сезіну, түсіну, жанашырлық таныту.

Зерттеуші ғалымдар Li et al. (2024) мектеп жасына дейінгі балалардағы табиғатқа және қоршаған ортаға деген дұрыс көзқарасты қалыптастырудағы маңызды психологиялық фактор

ретінде экологиялық эмпатияны көрсетеді. Балалардағы экологиялық эмпатия олардың қоршаған ортадағы тіршілік иелерінің жағдайын түсінуімен, олардың эмоционалды жағдайларына эмпатиялық тұрғыдан (іштен сезіне алу) жауап беруімен сипатталады. Табиғатқа деген эмпатия мектеп жасына дейінгі баланың танымдық түсінігі емес, бұл эмоционалды және сенсорлық дамуындағы табиғатқа деген құндылықтық көзқарасының көрінісі деп түсіндіреді. Мысалға баланың солған гүлге күтім жасауы немесе жан-жануарға жанашырлық танытуы экологиялық эмпатияның психологиялық белгілері ретінде түсіндіреді.

Yuan & Zhou (2026) мектеп жасына дейінгі балалардың қоршаған ортаға деген мінез-құлқына эмпатияның әсерін зерттеу үшін эксперимент жүргізіп, 4-6 жастағы балалардың қоршаған ортаға деген эмпатиялық көзқарасы олардың мінез-құлқына әсер ететінін көрсетті. Зерттеу бойынша экологиялық эмпатия баланың ішкі эмоционалды реакциясымен ғана шектелмейтінін, сонымен қатар олардың іс-әрекеттеріне де әсер ететінін көрсетті. Мысалға балалардың гүлдерді суару, құстарды жем беру және қарапайым қоқыс тастамау сияқты әрекеттері экологиялық эмпатияның мінез-құлықтық көріністері ретінде сипаттайды.

Sobko et al., (2018) мектеп жасына дейінгі балалардың табиғатқа деген көзқарасы арасындағы психологиялық байланысты зерттеді. Баланың табиғатпен қарым-қатынасы оның психологиялық дамуына, эмоционалдық тұрақтылығына және қоршаған ортамен жауапты қарым-қатынастың қалыптасуына ықпалы қандай екендігін анықтады. Осы зерттеу негізінде экологиялық эмпатияны бала мен табиғат арасындағы эмоционалдық байланыстың құралы ретінде қарастыруға негіз бар екендігін дәлелдеп отыр. Яғни, бала табиғатты тек сыртқы орта ретінде ғана емес, сонымен қатар өзіне жақын, қамқорлықты қажет ететін тіршілік кеңістігі ретінде қабылдайды.

Мектеп жасына дейінгі балалардың табиғатқа аффективтік қатынасын зерттеген Cheng & Monroe (2012) қоршаған ортамен байланыстың психологиялық компоненттерін былай көрсетеді: табиғаттан ләззат алу, тіршілік иелеріне эмпатия таныту, табиғатпен біртұтас сезіну және табиғат алдындағы жауапкершілік. Мектеп жасына дейінгі балалардың табиғатты қорғаудағы тірі ағзаларға зиян келтірмеу, өсімдіктер мен жануарларға қамқор болу сияқты әрекеттері табиғатқа деген аффективтік-құндылықтық қатынас белгілері ретінде қарастырылады.

Филиппова (2018) мектеп жасына дейінгі балаларда эмпатияны дамытудың психологиялық-педагогикалық шарттарын қарастыра отырып, эмпатияның эмоциялық, когнитивтік және мінез-құлықтық компоненттерін көрсетті. Мектеп жасына дейінгі баланың табиғатқа эмпатиялық қатынасының психологиялық белгісі: табиғат жағдайына эмоциялық жауап беруі, тірі ағзалардың күйін түсінуге ұмтылуы және қамқорлық әрекеттерін орындауы.

Васильева (2006) мектеп жасына дейінгі балаларда эмпатияның көрінуіндегі жас ерекшелік сензитивтілік мәселесі тұрғысынан қарастырды. Эмпатияны тұлғааралық өзара әрекеттестіктің маңызды құрамдасы ретінде, эмпатиялық реакциялар жас ерекшелігіне байланысты өзгеретінін көрсетті. Демек экологиялық эмпатияны мектеп жасына дейінгі кезеңде қалыптастыру тиімді, себебі жағдайды эмоциялық тұрғыдан қабылдауға, оларға жанашырлық танытуға, қарапайым көмек әрекеттерін орындауға бейім келеді.

Эмпатия ұғымын еліміздегі бірқатар зерттеулерде мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды дамуы мәселесі ретінде қарастыра аламыз. Эмпатияның жалпы теориялық негізін анықтауда Жигитбекова (2020) эмпатияны адамның эмоциялық күйін, мінез-құлқын және өзге адамға қатынасын түсіндіретін маңызды психологиялық құбылыс ретінде сипаттайды.

Ноғаетова және т.б. (2023) мектеп жасына дейінгі балалардың эмоцияны тану және түсіну қабілетін қарастырып, басқалардың эмоциясын ажырата алуы оның әлеуметтік-эмоциялық дамуының маңызды көрсеткіші екенін көрсетеді.

Бейсембаева және т.б. (2025) мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін дамыту ерекшеліктерін зерттеу жұмысы эмпатияны баланың эмоционалды интеллектісі мен әлеуметтік-эмоциялық дамуын табиғатқа бағытталған көрінісі ретінде түсіндіруге негіз болды.

Баланың табиғатқа жанашырлық танытуы, оның эмоциялық сезімталдығы мен құндылықтық қатынасының қалыптаса бастағанын түсінуге мүмкіндік берді.

Экологиялық саналы тұлғаның қалыптасуында **экологиялық эмпатия** – табиғатқа психикалық сезімталдық нәтижесінде пайда болатын, өзінің қоршаған ортасы мен табиғи ортасының жалпы әл-ауқатын, жағдайын сезіну қабілеті екен. Табиғаттың бір бөлігі ретінде, өзін қоршаған объектілерге (жанды, жансыз табиғатқа) деген жанашырлық сезімі, басқа адамның, құбылыстың эмоционалдық күйін түсіне алуы.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеу мектепке дейінгі ұйым мамандарының кәсіби тәжірибесін сипаттауға бағытталғандықтан, сапалық зерттеу логикасына сүйенеді. Зерттеу мақсаты - мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің кәсіби тәжірибесі мен бақылаулары негізінде балалардағы экологиялық эмпатияның негізгі психологиялық және мінез-құлықтық көріністерін сипаттау. Осы мақсатқа сәйкес зерттеу сұрағы: Педагогтердің кәсіби тәжірибесі мен бақылаулары негізінде мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық эмпатиясы қандай психологиялық және мінез-құлықтық белгілер арқылы көрінеді?

Педагог-тәрбиешілердің жеке пікірлері мен көзқарастарына байланысты кәсіби тәжірибесін талдау, зерттелетін психологиялық құбылыстың мазмұнын ашуға мүмкіндік берді (Чернышева, 2014).

Зерттеуге мектепке дейінгі ұйымның 28 маманы қатысты. Сұхбатқа қатысушылар саны 28 болуы әдіснамалық жағынан жеткілікті және зерттеу мақсатын анықтауға жарамды болып табылады (Creswell & Roth, 2018). Қатысушылар мақсатты іріктеу арқылы алынды: педагог-тәрбиеші болуы; балабақша қызметінде еңбек өтілінің болуы; балалармен педагогикалық үдерісте экологиялық білім беру және тәрбиелеу іс-әрекеттерін ұйымдастыру тәжірибесінің болуы ескерілді.

Қатысушылар зерттеуге ерікті түрде қатысып, этикалық норма қағидалары сақталды. Қатысушылардың мәліметтері тек зерттеу мақсаты үшін қолданылып, жеке мәліметтері құпия сақталды. Әрбір қатысушының есімдерінің орнына шартты Р1-Р28 пайдаланылды. Педагог-тәрбиешілер өз тәжірибелері мен көзқарастарын сұхбат барысында еркін білдірді. Қатысушыларға зерттеудің мақсаты мен сұхбат жүргізу тәртібі алдын ала түсіндіріліп, айтылды. Әрбір қатысушы сұхбат барысында кез-келген сұраққа жауап беруден бас тартуға және кез-келген уақытта тоқтатуға құқылы болды.

Деректер жартылай құрылымдалған сұхбат негізінде жиналды. Сұхбат 8 сұрақтан және қажеттілігіне қарай нақтылаушы қосымша сұрақтардан тұрды. Сұхбат сұрағы зерттеудің дерек жинау құралы ретінде мақаланың негізгі зерттеу сұрағын толық қамтыды. Мысалы:

– *Сіздің түсінігіңізде, мектеп жасына дейінгі балалардағы экологиялық эмпатия дегеніміз не?*

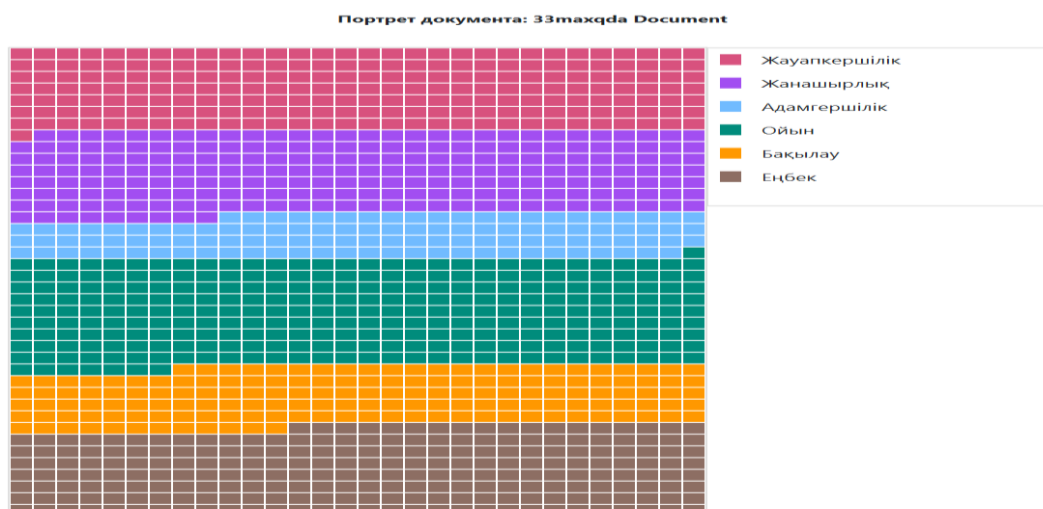
– *Балалардың табиғатқа, өсімдіктерге, жануарларға немесе жәндіктерге жанашырлық танытқан жағдайларын байқайсыз ба?*

– *Балаларда экологиялық эмпатияны дамытуға қандай педагогикалық жұмыстар ықпал етеді деп ойлайсыз?*

Осы сұхбат барысында алынған жауаптар арқылы мектеп жасына дейінгі балалардағы экологиялық эмпатияның психологиялық көрінісін талдауға негіз болды.

Талдау жасауға алынған материал сұхбат жауаптары дерек ретінде контенттік және тақырыптық талдау әдістері арқылы өңделді. Тақырыптар, категориялар, код бойынша жүйеленіп, MAXQDA бағдарламасында талданды (1-сурет). Бағдарлама қатысушылардың жауаптарын жүйелеуге, бастапқы кодтарды белгілеуге, кодтарды категорияларға біріктіруге және негізгі тақырыптарды анықтауға мүмкіндік берді.

Барлық сұхбат жауаптары аудиоға жазылып, мәтінге айналдырылды. Қатысушылардың жауаптары транскрипцияланып, мәтіндік деректер MAXQDA бағдарламасына енгізілді. Деректерді талдауда зерттеу нәтижелерін жүйелеу үшін кодтар мазмұндық ұқсастығына қарай категорияларға біріктіріліп, негізгі тақырыптар айқындалды (Полухина, 2023).



Сурет-1 MaxQDA бағдарламасында деректердің талдануы

Ескерту: MAXQDA интерфейсіндегі «33maxqda Document» белгісі жобаны сақтау кезінде берілген техникалық атау болып табылады

Зерттеу нәтижелері мен талқылаулар. MAXQDA бағдарламасында деректерді жүйелеу зерттеу нәтижелеріндегі код, категория және негізгі тақырыптар арасындағы байланысы тұрғысынан талданды. Код жиілігі жауапта белгілі бір ұғымдардың қаншалықты жиі кездесетінін көрсетті. Зерттеу сапалық сипатта болғандықтан, негізгі назар жиілікке емес, жауап мазмұнындағы педагогтердің тәжірибелік түсіндіруінен экологиялық эмпатияның психологиялық мәнін ашуға бағытталды. Деректерді өңдеуде тақырыптарға қалай код талғандығына мысал келтірсек: «Иә, мұндай жағдайларды жиі байқаймын. Мысалы, серуен кезінде балалардың бірі жерде қанаты жараланған көбелекті көріп, оны басып кетпеу үшін жол шетіне апарып қойған еді. Сондай-ақ топтағы балалар гүлдердің солып қалғанын байқап, оларды суару қажеттігін өздері еске салып, қамқорлық танытады. Осындай әрекеттер балалардың табиғатқа деген жанашырлық сезімінің қалыптасып келе жатқанын көрсетеді» (P7) және «Балалардың табиғатқа, жан-жануырларға, өсімдіктерге жанашырлық танытқан жағдай-ларын көп байқаймын. Олардың қоршаған ортаны қорғауға қызығушылық танытып, гүлдерді күтіп, гүлдерді егіп және оларды баптап күткенін және бізге бөлінген асқабақтың өсіп шығуын зерттеу кезінде, соны суғарып, оны күнделікті бақылап, жүйелі күтім жасағанын айта аламын» (P18) осы жауаптар бойынша негізгі тақырып «Экологиялық эмпатия – құндылық ретінде», код «жанашырлық». Келесі бір мысал: «Өсіп тұрған өсімдіктерге күтім жасауы. Оны суаруы, топырағын копсытуы. Сонымен қатар түсіндірме жұмыстарында, көшеде мысықтарға қамқорлық жасайым деп жауап береді. Барып басынан сыйпағанын, тамақтандырғанын, су бергенін айтады. Кейбір балалар ауылға ата-әжесіне барғанда үй жануарлары-на көмектестім, төлдеріне шөп берген, т.б. жасаған жұмыстарын айтады» (P10) және «Серуендеу кезінде балалар жолда қоңызды байқаса, ешкімнің баспауы үшін оны шөпке ұқыптап апарып жатады. Жәндіктерді бақылайды, құстарды азықтандырады. Топта өсімдіктерге күтім жасауға көмектеседі» (P12) осы жауаптар бойынша негізгі тақырып «Экологиялық эмпатия – практикалық әрекет ретінде», код «күтім жасау».

Зерттеу сұрағымыз бойынша сұхбат нәтижелерін тақырыптық талдауда нәтижесінде деректер екі өзара байланысты мазмұндық бағыттарда топтастырылды. Бірінші бағыт балалардағы экологиялық эмпатияның педагогтер байқаған көріністерін қамтыды: 1) эмоционалдық-сезімдік; 2) құндылықтық-моральдық; 3) практикалық-мінез-құлықтық көріністер. Екінші бағыт экологиялық эмпатияның қалыптасуын қолдайтын педагогикалық тәжірибелерді қамтыды: ойын, табиғатты бақылау және еңбек әрекеттері. Мұндай құрылым экологиялық эмпатияның өз көріністерін оны қалыптастыруға ықпал ететін педагогикалық жағдайлардан ажыратуға мүмкіндік береді.

Мектеп жасына дейінгі баланың экологиялық эмпатиясы алдымен табиғат жағдайын сезінуі арқылы ішкі эмоционалдық-сезімдік деңгейде байқалса, екіншіден табиғатқа күтім жасау секілді нақты іс-әрекетте көрініс табады. Қатысушылардың жауаптарынан экологиялық эмпатия – табиғатпен тікелей байланыста ұйымдастырылған ойын, бақылау, еңбек әрекеттері арқылы қалыптасатын педагогикалық процесс екенінде көрсетеді. Сонымен қатар экологиялық эмпатия баланың табиғатқа жанашырлықпен қарауы, жауапкершілік сезінуі және адамгершілік тұрғыдан дұрыс әрекет жасауға ұмтылуы арқылы құндылықтық-моральдық феномен ретінде сипатталады.

Қатысушылардың жауаптарында балалардың табиғатқа эмпатиялық көрінісі көп жағдайда нақты іс-әрекеттер негізінде байқалатынын көрсетіп отыр, сондықтан «күтім жасау» код жиілігі жоғары ($n=19$). Сұхбат жауаптарынан балаларда экологиялық эмпатияны арнайы ұйымдастырылған педагогикалық тәжірибе арқылы дамытындығын, сондықтан «ойын» код жиілігі жоғары ($n=19$). Толық деректердің талдануы 2-суретте «Кодтар матрицасында» көрсетіліп отыр.

(Ескерту: MAXQDA интерфейсындағы «33+maxqda Document» белгісі жобаны сақтау кезінде берілген техникалық атау болып табылады)

Система кодов	33+maxqda Document	СУММА
▼ Экологиялық эмпатия ішкі эмоционал		0
Қорғау	●	8
Жанашырлық	●	11
Сезіну	●	6
▼ Экологиялық эмпатия нақты практика		0
Күтім жасау	●	19
Бақылау	●	9
Қызығушылық	●	8
Σ СУММА	61	61

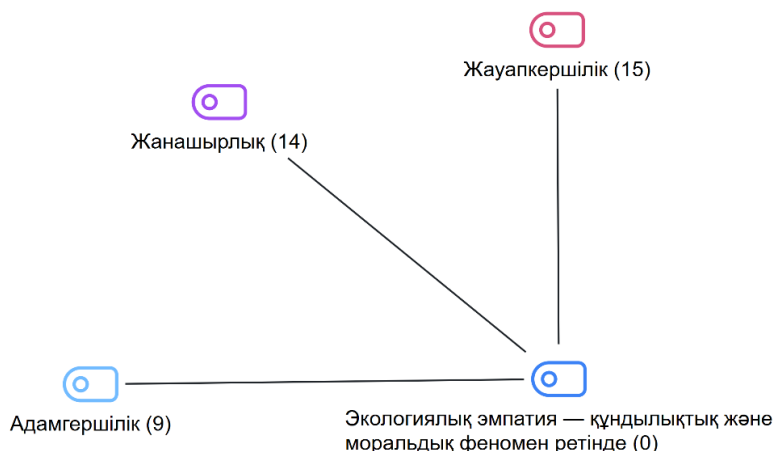
Система кодов	33maxqda Document	СУММА
▼ Экологиялық эмпатия тәжірибеге негі		0
Еңбек	●	13
Ойын	●	19
Бақылау	●	12
▼ Экологиялық эмпатия — құндылықты		0
Адамгершілік	●	9
Жауапкершілік	●	15
Жанашырлық	●	14
Σ СУММА	82	82

Сурет-2 MaxQDA бағдарламасында деректердің талдануындағы «Кодтар матрицасы»

Экологиялық эмпатия — құндылықтық-моральдық феномен ретінде қатысушылардың жауаптарында жанашырлық ($n=14$), жауапкершілік ($n=15$), адамгершілік ($n=9$) ең көп кездесетін кодтар. Мектеп жасына дейінгі баланың өз даму деңгейіне сай тірі табиғаттың құндылығын түсінуі – олардың өсімдіктер мен жануарларға, жәндіктерге жанашырлық, жауапкершілік танытып, адамгершілік қасиеттерін көрсете алуы (3-сурет).

Васильева (2006) экологиялық эмпатияны ерте жастан қалыптастыру қажеттігін дәлелдей отырып, мектепке дейінгі кезең эмпатиялық реакциялардың дамуына сезімтал кезең ретінде

карастырады. Бұл кезеңде табиғатқа бағытталған эмпатиялық құндылықтық қатынастың жауапкершілік сезімі кейінгі кезеңдегі экологиялық мәдениеттің эмоциялық негізін дамытуға ықпал ететінін айтты.



Сурет -3 «Код-субкод-сегмент» моделі

Экологиялық эмпатия нақты практикалық-мінез-құлықтық көрініс ретінде қатысушылардың жауаптарында қызығушылық (n=8), бақылау (n=9), күтім жасау (n=19) ең көп кездесетін кодтар.

Изотова (2011) эмпатияның мінез-құлықтық репрезентацияларын көрсетуде балалардың табиғат жағдайын түсінуі (қызығушылық) және оған қамқорлық әрекеті (күтім жасау) арқылы жауап беруімен сипаттайды. Мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық мінез-құлықтағы - табиғатты қорғау әрекетіне қызығуы, әдептілік сақтауға ұмтылысы, табиғатты қорғауда нақты іс-әрекеттік дағдылардың болуы да экологиялық эмпатияның көрінісі деп білеміз.

Экологиялық эмпатияның ішкі эмоционалды-сезімдік көрінісі тұрғысынан қатысушылардың жауаптарындағы көп қолданылған сөздік кодтар сезіну (n=6), жанашырлық (n=11) және қорғау (n=8) болды. Қатысушылардың жауаптары мектепке дейінгі жастағы балалардағы экологиялық эмпатия қоршаған ортаға эмоционалды байланысымен анықталатынын көрсетеді. Балалардың солып бара жатқан гүлге деген уайымы және қанаты сынған көбелекке деген көңілі түсуі олардың табиғатқа эмоционалды түрде жауап беру қабілетін көрсетеді. Бұны психологияда көбіне аффективті эмпатия деп те атап жатады. Балалардың тірі тіршілік иелерін тек ақылмен түсініп қана қоймай, жан-тәнімен сезіне алуы. Сонымен қатар, осы тақырыптағы «*эмоциялық жанашырлық*» баланың табиғат нысандарының жағдайына эмоциялық жауап беруін, яғни аяу, уайымдау, көңілінің түсуі және сезім білдіруін қамтиды. Бір мәтіндік сегмент бірнеше мағыналық мазмұнды қамтығандықтан, ол тиісті бірнеше кодпен қатар кодталды.

Там (2013) қоршаған ортаға эмпатияны адамның табиғи әлемнің күйін сезіну және оған эмоционалды түрде жауап беру қабілеті ретінде сипаттайды. Сондықтан, экологиялық эмпатияның алғашқы белгісі - баланың табиғатты қамқорлық пен жанашырлықты қажет ететін тіршілік кеңістігі ретінде қабылдай бастауы екендігін айтып отыр. Тек осы жағдайда ғана тиісті нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік болады.

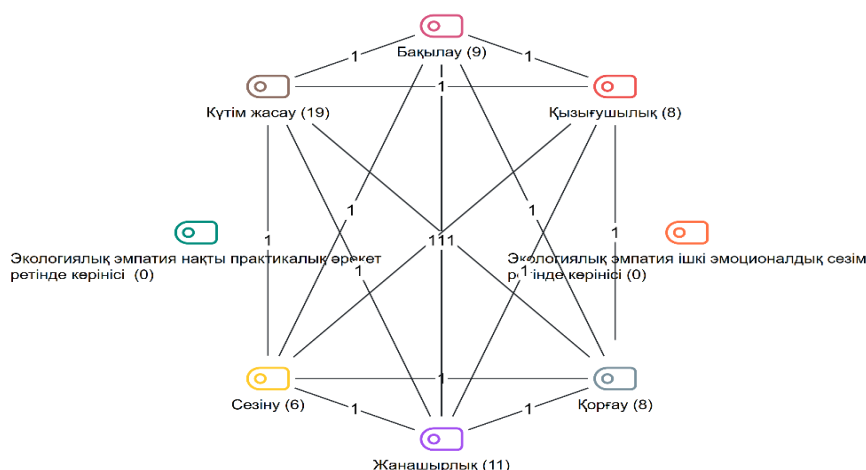
Экологиялық эмпатия тәжірибеге негізделген педагогикалық процесс ретінде Тәжірибелік педагогикалық процесс ретінде экологиялық эмпатияны дамыту тұрғысынан қатысушылардың жауаптарындағы көп қолданылған сөздер ретінде ойын (n=19), бақылау (n=12) және еңбек (n=13) кодталды. Филиппова (2018) эмпатияның дамуындағы маңызды фактор ретінде арнайы ұйымдастырылған психологиялық және педагогикалық жағдайларды көрсетеді. Ол эмпатияның өздігінен емес, ересек адамның басшылығымен, эмоционалды қолайлы ортада және жүйелі педагогикалық жұмыс арқылы дамитынын айтады. Бұл бізге балабақшада табиғатпен тікелей байланыс балалардың қоршаған ортаға деген эмпатиясын дамытуда маңызды фактор болып табылады деп сенуге негіз береді. Бұл: ойын, бақылау және еңбек. Ойын ерте жас баланың жетекші іс-әрекеті ретінде балаға оның орнында болуға (сюжеттік рөлдік ойындар) мүмкіндік

береді. Ал табиғат нысандарын бақылау арқылы, оның күйін, жағдайын нақты көре алады. Ал еңбек осы бір сезімді іс-әрекет деңгейіне өткізеді.

«Кодтар бірлесуі» моделінде (4-сурет) біз мектеп жасына дейінгі балалардағы экологиялық эмпатияны ішкі эмоционалды сезімдері мен практикалық әрекеттер арасындағы өзара байланыс арқылы көре аламыз. Ең көп кездесетін код - «қамқорлық» (n=19), бұл балалардың табиғатқа деген эмпатиялық көзқарасы көбінесе іс-әрекет арқылы көрінетінін көрсетеді. «Жанашырлық» коды (n=11) қоршаған ортаға деген эмпатияның эмоционалды-сезімдік және моральдық негізін сипаттайды. Осылайша, экологиялық эмпатия балаларда сезім (n=6), жанашырлық (n=11), бақылау (n=12), қызығушылық (n=8), қорғау (n=8) және күтім жасау (n=19) әрекеттердің өзара байланысуы арқылы дамитын көп қырлы психологиялық және педагогикалық құбылыс ретінде сипаттауға болады.

Бұл қиылысудағы «Кодтардың бірлесуі» моделі экологиялық эмпатия баланың ішкі сезімдерімен ғана шектелмейтінін, олардың белгілі бір іс-әрекеттерді орындауға деген ұмтылыстарымен де ерекшеленетінін көрсетіп отыр. Ерте жастан табиғатты бақылау, оны тануға қызығушылық таныту, кез-келген тіршілік иелерінің экожүйедегі маңызын түсінуге, қамқор болып зиянын тигізбеуге итермелейді екен.

«Кодтардың бірлесуі» қызығушылық, сезіну, жанашырлық, қорғау және күтім жасау сияқты көріністердің педагогтер сипаттаған тәжірибелерде өзара байланыста кездесетінін көрсетеді. Бұл деректер экологиялық эмпатияны бір ғана эмоциялық реакциямен шектемей, эмоционалдық қатынас пен нақты мінез-құлықтың өзара сабақтастығы ретінде қарастыруға негіз береді.



Сурет - 4 «Кодтардың бірлесуі» (қиылысу) моделі

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері педагогтердің кәсіби бақылауларында мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық эмпатиясы өзара байланысты бірнеше көрініс арқылы сипатталатынын көрсетті. Талдау барысында эмоционалдық-сезімдік, құндылықтық-моральдық, және практикалық-мінез-құлықтық көріністері айқындалды.

Эмоционалдық-сезімдік көрініс балалардың табиғат нысандарының күйіне эмоциялық жауап беруі, олардың жағдайын сезінуі, уайымдауы және жанашырлық танытуы арқылы көрінсе, құндылықтық-моральдық көрініс табиғат пен тірі ағзаларды құндылық ретінде қабылдау, оларға жауапкершілікпен қарау, адамгершілік ұстанымдарын білдіру және қорғауға ұмтылу сипатында анықталды. Практикалық-мінез-құлықтық көрініс өсімдіктер мен жануарларға күтім жасау, табиғат нысандарын бақылау, оларға зиян келтірмеу және нақты қамқорлық әрекеттерін орындаулары. Сонымен қатар педагогтер ойын, табиғатты бақылау және еңбек әрекеттерін экологиялық эмпатияны дамытуда маңызды педагогикалық тәжірибелер ретінде сипаттайды.

Алынған нәтижелер экологиялық эмпатияны тек эмоциялық реакция ретінде емес, баланың табиғатқа деген сезімдік қатынасы, құндылықтық бағдары және нақты мінез-құлықтық әрекет-

терінің өзара байланысында қалыптасатын кешенді құбылыс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Бұл тұжырым мектепке дейінгі экологиялық тәрбиенің психологиялық құрылымында сезімдік, эмоционалдық-еріктік және іс-әрекеттік компоненттердің маңызын атап көрсететін зерттеулермен мазмұндық тұрғыдан үндеседі. Манкеш және т.б. (2022) мектепке дейінгі экологиялық тәрбиеде баланың жанашырлық, қамқорлық, сүйіспеншілік сияқты ұғымдарды түсінуі оның табиғатты эмоционалдық және эстетикалық тұрғыдан қабылдауына негіз болатынын көрсетеді.

Зерттеу нәтижелерінде құндылықтық-моральдық бағытқа қатысты жауапкершілік (n=15), құндылықтық жанашырлық (n=14) және адамгершілік (n=9) кодтарының жиі кездесуі педагогтердің бақылауларында балалардың табиғатқа эмпатиялық қатынасы моральдық-құндылықтық мазмұнмен тығыз байланысты екенін көрсетеді. Бұл белгілер баланың табиғат нысандарына тек қызығушылық танытып қана қоймай, оларға жауапкершілікпен қарауы мен қамқорлық әрекеттеріне ұмтылуы арқылы көрінеді. Осы тұрғыдан алғанда, мектеп жасына дейінгі кезең экологиялық эмпатияны дамыту үшін маңызды кезеңдердің бірі болып табылады. Бұл жаста баланың эмоциялық сезімталдығы, жанашырлық таныту қабілеті, табиғатқа қамқорлық жасау әрекеттері және жауапты қарым-қатынас негіздері қалыптаса бастайды. Мектепке дейінгі ұйымдарда балалардың табиғатпен тікелей әрекеттесуіне мүмкіндік беретін жүйелі педагогикалық жұмыстарды ұйымдастыру олардың табиғатқа адамгершілік қатынасын және жауапты мінез-құлық дағдыларын дамытуға ықпал етуі мүмкін. Сондықтан мектеп жасына дейінгі балаларда экологиялық эмпатияны қалыптастыру әдістемесін жүйелеу және оның негізгі механизмдерін толық ашу үшін әліде зерттеулерді қажет етеді.

Деректер педагогтердің кәсіби бақылаулары мен тәжірибелік пайымдарына негізделді. Сондықтан алынған нәтижелер балалардың экологиялық эмпатиясының психологиялық ерекшеліктерін тікелей диагностикалау нәтижесі ретінде емес, педагогтердің кәсіби тәжірибесінде байқалған көріністері ретінде қарастырылып отыр.

Алғыс білдіру. Ұсынылып отырған ғылыми мақала «Жас Ғалым» мемлекеттік жобасы бойынша гранттық қаржыландыру аясында дайындалды (ЖТН АР25795211 «Жасыл балабақша» тұжырымдамасы: мектепке дейінгі ұйымдарға интеграцияланған экологиялық білім беруді ендіру). Зерттеуге қаржылық қолдау көрсеткені үшін алғыс білдіреміз.

Әдебиеттер тізімі

Ampuero, D., Miranda, C. E., Delgado, L. E., Goyen, S., & Weaver, S. (2015). Empathy and critical thinking: Primary students solving local environmental problems through outdoor learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.848817>

Бейсембаева, К. Д., Сатова, А. К., & Конысбаева, А. Б. (2025). Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін дамыту ерекшеліктері. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы. «Психология» сериясы, 83(2), 174–188. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.016>

Васильева, Е. Н. (2006). К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, (1), 15–25.

https://www.unn.ru/pages/vestniki_journals/99990201_West_soc_2006_1%285%29/2.pdf

Van Zyl, L. (2025). Wonder and empathy in environmental ethics. *South African Journal of Philosophy*, 44(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/02580136.2025.2462436>

Жигитбекова, Б. Д. (2020). Проблема эмпатии в психологических исследованиях. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*, 62(1), 236–239. <https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-7847.45>

Изотова, Е. И. (2011). Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте. *Психологические исследования*, 4(19). <https://doi.org/10.54359/ps.v4i19.822>

Иценко, М. В. (2021). Емпатія в структурі екології відносин у вищій педагогічній музичній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75(1), 162–165. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.31>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cheng, J. C.-H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31–49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>

Li, Y., Zhao, Y., Huang, Q., Deng, J., Deng, X., & Li, J. (2024). Empathy with nature promotes pro-environmental attitudes in preschool children. *PsyCh Journal*, 13(4), 598–607. <https://doi.org/10.1002/pchj.735>

Luo, J., Zhao, R., & Li, Y. (2025). The role of empathy training in promoting pro-environmental behavior: A comprehensive review. *Frontiers in Educational Research*, 8(9), 82–89. <https://doi.org/10.25236/FER.2025.080914>

Манкеш, А. Е., Таубаева, Ф. З., & Метербаева, К. М. (2022). Қазақстандағы мектепке дейінгі білім берудің теориясы мен тәжірибесі: Ұжымдық монография. Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат» баспасы. <https://www.iprbookshop.ru/129419.html>

Ногаева, А. Қ., Сангилбаев, О. С., & Байбекова, М. М. (2023). Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісінің қалыптасу деңгейін диагностикалау. *Психология және социология сериясы / The Journal of Psychology and Sociology*, 84(1), 47–55. <https://doi.org/10.26577/JPsS.2023.v84.i1.04>

Полухина, Е. В. (Ред.). (2023). *Практики анализа качественных данных в социальных науках: Учебное пособие. Издательский дом Высшей школы экономики*. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2542-5>

Sobko, T., Jia, Z., & Brown, G. (2018). Measuring connectedness to nature in preschool children in an urban setting and its relation to psychological functioning. *PLOS ONE*, 13(11), e0207057. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207057>

Tam, K.-P. (2013). Dispositional empathy with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 35, 92–104. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.05.004>

Филиппова, О. Г. (2018). Психолого-педагогические условия развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, (8), 130–142. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.65.55.011>

Чернышева, Н. С. (2014). *Практикум по психологии интервью*. Издательство Владимирского государственного университета.

<https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/3616/1/01345.pdf>

Yuan, Z., & Zhou, G. (2026). The influence of empathy with nature on pro-environmental behaviors in young children: Evidence from behavioral and eye-tracking studies. *Frontiers in Psychology*, 17, 1778192. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1778192>

References

Ampuero, D., Miranda, C. E., Delgado, L. E., Goyen, S., & Weaver, S. (2015). Empathy and critical thinking: Primary students solving local environmental problems through outdoor learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.848817>

Bei'sembaeva, K. D., Satova, A. K., & Qonysbaeva, A. B. (2025). Eresek mektep jasyna dei'ingi balalardyn' emotsionaldy intellektin damytu ereks'elikteri. *Abai' atyndag'y QazUPU-nin' Habars'ysy. «Psihologi'ia» seri'iasy*, 83(2), 174–188. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.016>

Cheng, J. C.-H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31–49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>

Chernysheva, N. S. (2014). *Praktikum po psikhologii interv'iu*. Izdatel'stvo Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta. <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/3616/1/01345.pdf>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Filippova, O. G. (2018). *Psikhologo-pedagogicheskie usloviia razvitiia empatii u detei starshego doshkol'nogo vozrasta*. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (8), 130–142. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.65.55.011>

Ishchenko, M. V. (2021). *Empatiia v strukturi ekolohii vidnosyn u vyshchii pedahohichnii muzychnii osviti. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 75(1), 162–165. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.31>

Izotova, E. I. (2011). *Kognitivnye i povedencheskie reprezentatsii empatii v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste*. *Psikhologicheskie issledovaniia*, 4(19). <https://doi.org/10.54359/ps.v4i19.822>

Li, Y., Zhao, Y., Huang, Q., Deng, J., Deng, X., & Li, J. (2024). *Empathy with nature promotes pro-environmental attitudes in preschool children*. *PsyCh Journal*, 13(4), 598–607. <https://doi.org/10.1002/pchj.735>

Luo, J., Zhao, R., & Li, Y. (2025). *The role of empathy training in promoting pro-environmental behavior: A comprehensive review*. *Frontiers in Educational Research*, 8(9), 82–89. <https://doi.org/10.25236/FER.2025.080914>

Mankes', A. E., Tay'baeva, G'. Z., & Meterbaeva, K. M. (2022). *Qazaqstandag'y mektepke dei'ingi bilim berudin' teori'iasy men ta'jiribesi: Ujymdyq monografi'ia. Abai' atyndag'y QazUPU, «Ulag'at» baspasy*. <https://www.iprbookshop.ru/129419.html>

Nog'aeva, A. Q., Sangilbaev, O. S., & Bai'bekova, M. M. (2023). *Mektep jasynda dei'ingi balalardyn' emotsionaldy intellektisinin' qalyptasu den'gei'in diagnostikalau. Psihologi'ia ja'ne sotsiologi'ia seri'iasy / The Journal of Psychology and Sociology*, 84(1), 47–55. <https://doi.org/10.26577/JPsS.2023.v84.i1.04>

Polukhina, E. V. (Red.). (2023). *Praktiki analiza kachestvennykh dannyykh v sotsial'nykh naukakh: Uchebnoe posobie. Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki*. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2542-5>

Sobko, T., Jia, Z., & Brown, G. (2018). *Measuring connectedness to nature in preschool children in an urban setting and its relation to psychological functioning*. *PLOS ONE*, 13(11), e0207057. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207057>

Tam, K.-P. (2013). *Dispositional empathy with nature*. *Journal of Environmental Psychology*, 35, 92–104. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.05.004>

van Zyl, L. (2025). *Wonder and empathy in environmental ethics*. *South African Journal of Philosophy*, 44(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/02580136.2025.2462436>

Vasil'eva, E. N. (2006). *K probleme vozrastnoi senzitivnosti v proiavlennii empatii u detei doshkol'nogo vozrasta. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki*, (1), 15–25. https://www.unn.ru/pages/vestniki_journals/99990201_West_soc_2006_1%285%29/2.pdf

Yuan, Z., & Zhou, G. (2026). *The influence of empathy with nature on pro-environmental behaviors in young children: Evidence from behavioral and eye-tracking studies*. *Frontiers in Psychology*, 17, 1778192. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1778192>

Zhigitbekova, B. D. (2020). *Problema empatii v psikhologicheskikh issledovaniiax. Vestnik KazNPU imeni Abaia. Seriya: Psikhologiya*, 62(1), 236–239. <https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-7847.45>

Авторлар туралы мәлімет:

Жакупова Алтынай Жұмабекқызы – хат-хабар авторы, PhD, Абай атындағы ҚазҰПУ аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: altyn.zhakup.84@bk.ru

Орынғалиева Шолтан Оралғалиевна – PhD., «Alikhan Bokeikhan University», Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру педагогикасы кафедрасының меңгерушісі, Семей қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: sh.oryngalieva@gmail.com

Коньсбаева Алия Бусегеновна – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің PhD., аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: a.komysbayeva@abaiuniversity.edu.kz

Юсупова Индира Балтабаевна – магистр, Ә.Құатбеков атындағы халықтар достығы университетінің оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: indira.yusupova.87@bk.ru

Информация об авторах:

Жакупова Алтынай Жұмабекқызы – автор для корреспонденции, PhD, старший преподаватель КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: altyn.zhakup.84@bk.ru

Орынғалиева Шолпан Оралғалиевна – PhD, Заведующая кафедрой педагогики дошкольного и начального образования, «Alikhan Bokeikhan University», г. Семей, Республика Казахстан. E-mail: sh.oryngaliyeva@gmail.com

Коньсбаева Алия Бусегеновна – PhD, старший преподаватель КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: a.konysbayeva@abaiuniversity.edu.kz

Юсупова Индира Балтабаевна – магистр, преподаватель университета дружбы народов имени академика А. Куатбекова, г. Шымкент, Республика Казахстан. E-mail: indira.yusupova.87@bk.ru

Information about authors:

Zhakupova Altynay Zhumabekkyzy – Corresponding Author, PhD, senior lecturer at Abay KazNPU, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: altyn.zhakup.84@bk.ru

Oryngaliyeva Sholpan Oralgalievna – PhD, Head of the Department of Preschool and Primary Education Pedagogy, «Alikhan Bokeikhan University» Semey, Republic of Kazakhstan. E-mail: sh.oryngaliyeva@gmail.com

Konysbayeva Aliya – PhD, senior lecturer, Kazakh national pedagogical university Abai, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: a.konysbayeva@abaiuniversity.edu.kz

Yusupova Indira Baltabayevna – Master, Lecturer at University of Peoples' Friendship named after academician A. Kuatbekov, Shymkent, Republic of Kazakhstan. E-mail: indira.yusupova.87@bk.ru

МРНТИ 15.21.45

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.010>

Ерболатова Н.Р.¹ , Абишева Э.Д.^{1*} , Абишева Ж.А.² 

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

²Алматинский гуманитарно-экономический университет, Алматы, Казахстан

E-mail: elmirawork75@gmail.com

**Особенности саморегуляции и адаптивные реакции на стресс у подростков
в гендерном аспекте**

Аннотация

В статье представлены результаты изучения влияния уровня саморегуляции у подростков обоих полов на адаптивные реакции к стрессу, как одной из острых социально-психологических тем в работе психолога и коррекции стрессовой устойчивости личности. Цель исследования заключается в раскрытии особенностей саморегуляции у подростков обоих полов и пересмотра действующих положений об адаптивности личности, позволяющие справляться с угрозами психологическому здоровью взрослеющего поколения. Проанализированы теоретико-методологические основы к изучению адаптивных реакций, основные концепции саморегуляции, а также, описаны диагностические инструменты: опросники и шкалы, которые применяются в индивидуальном и групповом порядке при работе с молодежью. Особое внимание было уделено изучению сравнительных данных в двух выборках, позволяющие рассмотреть процессы саморегуляции в контексте половозрастных различий и расширить потенциал и глубину психоаналитических сессий в работе с молодежью, испытывающие стресс и нуждающиеся в коррекции саморегулирующего поведения. Зафиксировано влияние саморегулирующего поведения на адаптивные реакции в ответ на стрессовые ситуации в разрезе двух выборок. Результаты исследования подтверждают наличие различий в психологических конструктах у юношей и девушек, влияющие на степень саморегуляции и выбор адаптивных реакций.

Ключевые слова: саморегуляция, стрессоустойчивость, адаптивные реакции, подростковый возраст, гендерные различия,

Н.Р. Ерболатова¹, Э.Д. Абишева^{1*}, Ж.А. Абишева²

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

²Алматинский гуманитарно-экономический университет, Алматы, Казахстан

E-mail: elmirawork75@gmail.com

Жасөспірімдер арасында стресске бейімделу реакциялары мен өзін-өзі реттеу үндістерінің гендерлік ерекшеліктері

Аңдатпа

Мақалада бейімделу реакцияларны зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздері мен өзін-өзі реттеудің негізгі тұжырымдамалары талданған. Сонымен бірге, жастармен жеке және топтық жұмыста қолданылатын саулнамалар мен шкалалар сияқты диагностикалық құралдар сипатталған. Екі таңдау бойынша салыстырмалы деректерге ерекше назар аударылды – бұл өзін-өзі реттеу үндістерін жыныстық-жастық айырмашылықтар тұрғысынан қарастыруға, сондай-ақ стресс жағдайындағы және өзін-өзі реттеу мінез-құлқын түзетуге мұқтаж жастармен психоаналитикалық сессиялардың әлеуеті мен тереңдігін арттыруға мүмкіндік берді. Екі таңдау бойынша стресстік жағдайларға бейімделу реакцияларына өзін-өзі реттеу мінез-құлқының әсері анықталды. Зерттеу нәтижелері ұлдар мен қыздардың психологиялық құрылымдарында айырмашылықтар барын растайды, бұл айырмашылықтар өзін-өзі реттеу дәрежесіне және бейімделу реакцияларын таңдауға тікелей әсер етеді.

Түйін сөздер: өзін-өзі реттеу, стресске төзімділік, бейімделгіш жауаптар, жасөспірімдік кезең, жыныстық айырмашылықтар.

Ерболатова Н.Р.¹, Абишева Э.Д.^{1*}, Абишева Ж.А.²

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²Алматинский гуманитарно-экономический университет, Алматы, Казахстан

E-mail: elmirawork75@gmail.com

Features of self-regulation and adaptive responses to stress in adolescents from a gender perspective

Abstract

This article presents the results of a study examining the influence of the level of self-regulation in adolescents of both genders on adaptive responses to stress—one of the pressing socio-psychological issues in the work of psychologists and in the development of stress resilience. The aim of the study is to reveal the characteristics of self-regulation in adolescents of both genders and to reevaluate existing concepts of personality adaptability, thereby enabling the younger generation to cope with threats to their psychological health. The article analyzes the theoretical and methodological foundations for studying adaptive responses and the main concepts of self-regulation, and describes diagnostic tools—questionnaires and scales—that are used in individual and group settings when working with young people. Particular attention was paid to the analysis of comparative data from two samples, which allowed for an examination of self-regulation processes in the context of gender and age differences and expanded the potential and depth of psychoanalytic sessions when working with young people experiencing stress and in need of correction of their self-regulatory behavior. The influence of self-regulatory behavior on adaptive responses to stressful situations was documented across the two samples. The study's results confirm the existence of differences in psychological constructs between adolescent boys and girls that affect the degree of self-regulation and the choice of adaptive responses.

Keywords: self-regulation, stress resilience, adaptive responses, adolescence, gender differences

Введение. Изучение того, как личность справляется с трудными обстоятельствами и сохраняет устойчивость в стрессовых ситуациях, сегодня становится все более актуальным для казахстанской молодежи. Особый исследовательский интерес здесь связан с тем, что каждая культура формирует свои паттерны реагирования на напряжение, и эти механизмы не всегда универсальны. В нашем обществе, к примеру, достаточно четко проявляется гендерно обусловленные сценарии поведения. Например, у девушек и женщин часто фиксируется повышенный уровень ответственности за учебу, за оценки, за отношения в семье, за будущее своих близких. Эта многозадачность на эмоциональном уровне может стать причиной тревоги, страха ошибок, ощущением безысходности в выборе решений и даже восприятием своей уязвимости в обществе. У парней внешне может доминировать более жесткие и сдерживающие реакции на внешние раздражители, хотя внутренне парни переживают иначе, и обычно это остается скрытым от посторонних глаз. Во многом такое поведение складывается под влиянием родительских установок, давления со стороны старших родственников или руководства, а также из-за навязанных обществом стереотипов о том, каким должен быть «настоящий мужчина»: непоколебимым, сдержанным, не показывающим слабости. Все эти моменты так или иначе отражаются на общем психологическом фоне и требуют внимательного изучения. Именно поэтому в данной работе авторы сосредоточились на том, как именно особенности саморегуляции у подростков обоего пола влияют на их выбор адаптивных стратегий в стрессогенных условиях.

Методы и материалы. Теоретической базой исследования послужили работы авторов А.Бандуры, исследования Циммермана в области саморегуляции, а также положения системно-деятельностного подхода, развитые в трудах В.И. Моросановой, О.А. Конопкиной. Вопросы социально-психологической адаптации авторы рассматривали с опорой на концепции А.А. Реана, С.А. Ларионовой, И.Н. Малининой. Для учета половых различий мы обращались к дифференциальной психологии, представленной в исследованиях Е.П. Ильина. Кроме того, в работе нашли отражение взгляды казахстанских ученых Ж. Кожабековой, А. Шумаровой, Е.С. Желонкиной, У.Ш. Булегеновой, Ж.И. Намазбаевой, а также труды М.В. Даниловой, Б.А. Мамаражабовой, что дало авторам возможность сохранить связь с местной научной традицией и учесть культурную специфику изучаемого явления.

История развития проблемы саморегуляции берет свое начало с историко-философских подходов. Ученые древности обращали свое внимание на то, что состояние человека зависит от внутренних и внешних факторов, периода жизни, особенностей его жизнедеятельности, обстоятельств, в которых проявляются поведение, характер труда и другие паттерны. Именно психическое состояние является в научном мире одним из важных вопросов исследования, так как состояние человека представляют собой основание поведения личности в процессе взаимодействия с миром.

Впервые состояние представлялось как понятие, которое отражало конкретный вид свойства объекта, легко поддающееся изменениям. Об этом говорил древнеримский и древнегреческий философ Гераклит Эфесский. Ученый античного мира рассуждал о состоянии, как об постоянно изменяющемся и подвижном процессе, который переживают все существующее в этом мире. Мысли о состоянии развивали и другие ученые. К примеру, К.Г. Юнг продолжил учение Гераклита и развил подход компенсаторности. Немецкий философ Г.Ф. Гегель раскрыл процесс перехода противоположностей друг в друга. О циклическом процессе перехода господствующих состояний и переходном периоде размышлял античный философ Эмпедокл. Также, о состоянии писали Демокрит, Аристотель, Диоген Синопский, Пиррон, Эпикур, Лукреций Кар и другие [1].

Начало практических исследований по выявлению адаптивных реакций было положено в начале 20 века одним из исследователей Уолтером Кенноном, который провел эксперимент, который описал непривычную реакцию организма «бей или беги» на внешние угрозы. Эксперимент показал, что когда организм сталкивается с опасностью, то активизирует нервную систему, что дает выброс адреналина для подготовки мышц к активным действиям. Уолтером

был впервые введено понятие гомеостаза или динамического равновесия, к которому организм стремится в процессе адаптации.

Важный этап развития проблемы саморегуляции приходится на 1940-е годы, когда канадский эндокринолог Ганс Селье показал миру свои новые работы, в которых экспериментальным образом доказано, что каждая реакция проходит путь в три стадии, которые он обозначил как «общий адаптационный синдром» - стадия тревоги, стадия сопротивления и стадия истощения. Позже, в 1960-е годы благодаря Ричарду Лазарусу, фокус исследований саморегуляции сместился с изучения физиологических процессов на психологические. Лазарус экспериментальным образом доказал, что адаптивные реакции зависят также от оценки ситуации человеком. На основе исследований появилось понятие «копинга» или совладающего поведения, которое мы будем исследовать у наших испытуемых подростков.

О том, какие психологические качества личности обуславливают процесс адаптации, писали в своих исследованиях И.Б. Ушаков, Д.А. Леонтьев и А.Г. Маклаков. У И.Б. Ушакова адаптационный потенциал был представлен как количество уровня состояния организма и его систем, характеризующий способность адекватно и надежно реагировать на разные негативные триггеры. То есть, к адаптационному ресурсу личности качество здоровья и состояние физиологического стресса. Д.А. Леонтьевым адаптационный потенциал личности был раскрыт через призму индивидуальности человека, который отражает уровень зрелости личности, а психологический кризис может быть отнесен к адаптационному личностному потенциалу. В работах А.Г. Маклакова, адаптационный потенциал личности охарактеризован нервно-психической устойчивостью, уровнем самооценки личности, наличием социальной поддержки, спецификой социальных контактов, ориентацией на коллективное поведение.

Таким образом, адаптационный потенциал личности является достаточно широким феноменом, включающим в себя и физиологические, и психологические характеристики личности, которые обеспечивают адаптивность человека [2].

Исходя из перечисленных подходов, можно выделить, что адаптивные реакции у обоих полов обусловлены биологическими предпосылками и системой психологических защит, однако их качественное своеобразие в подростковый период во многом зависит от сформированности механизмов саморегуляции.

По мнению Е.П. Ильина, гендерные различия в адаптивных реакциях проявляются в том, что девушки в большей степени склонны к эмоционально-ориентированному копингу и поиску социальной поддержки, в то время как юноши чаще выбирают инструментальные стратегии, направленные на прямое решение проблемы [3].

Ученые С.А. Ларионова и А.А. Реан указывают на то, что успешность социальной адаптации подростков напрямую влияет их способность к осознанному программированию и моделированию своего поведения, что дает возможность снизить негативное влияние стрессовых факторов образовательной среды [4, с.115].

Ученый В.И. Моросанова подчеркивает, что индивидуальный стиль саморегуляции выступает в качестве «психологического буфера», позволяющего личности эффективно использовать внутренние ресурсы для совладания со стрессом, независимо от его объективной интенсивности [5, с. 62-78].

По мнению С.С. Игнатовича и Ю.Д. Магдалиновой гендерный анализ показал, что общение подростков отличается. Так, подростки-юноши чаще собираются в группы и увлечены играми с высоким уровнем соревнования и риска, а подростки-девушки предпочитают более малые группы, но более доверительные. При этом, у юношей отмечается система иерархии, которая характеризуется прямым физическим превосходством. Для юношей соревновательная среда и иерархичность становятся факторами, требующими высокого уровня саморегуляции в сфере самостоятельности и оценки результатов, так как адаптация в группе риска напрямую зависит от умения контролировать свои импульсивные реакции и просчитывать последствия действий. Для девушек доверительный характер общения определяет выбор таких адаптивных реакций, как

поиск социальной поддержки по Р. Лазарусу. Их саморегуляция в большей степени направлена на поддержание качественных межличностных связей, что выступает ресурсом адаптации к стрессу. Стрессогенные факторы для парней: потеря статуса в группе или поражение в соревновании, а для девушек это нарушение доверительных отношений. Это объясняет, почему уровень саморегуляции будет по-разному влиять на их психологическую устойчивость [6; 113].

Особенно остро вопросы адаптации сегодня звучат в отношении поколения Альфа. Эти дети и подростки растут в среде, где цифровые технологии не просто инструмент, а практически фон их повседневности. Социализация протекает по-другому, не как у предыдущих поколений, и это накладывает свой отпечаток на то, как они воспринимают себя и окружающих. Как подчеркивает Ж. Кожобекова с коллегами, одним из источников стресса для современных школьников становится постоянное сравнение своей жизни с картинками из соцсетей. Идеальные образы, фильтры, успешный успех других, все это провоцирует ощущение собственной недостаточности, а следом тревогу и даже депрессивные настроения. В такой ситуации именно саморегуляция может стать тем самым внутренним ресурсом-спасителем, который не даст сломаться под угрозой внешних сравнений. Если же этот ресурс не сформировался как следует, подросток попадает в зону риска и может не найти выхода из эмоциональной ловушки.

Исследователи разделили несколько основных барьеров, которые не дают личности гибко отвечать на вызовы и могут снижать ее адаптивный потенциал. 1. Отсутствие привычки контролировать свои эмоции в моменте, когда навык не отработан, реакция обычно проявляется как негативная вспышка и чревата последствиями. 2. Самооценка очень быстро падает под натиском постоянного сравнения с другими. Это сегодня буквально встроено в интерфейсы соцсетей. 3. Изоляция растет, то есть, если в семье атмосфера не доброжелательная, нет теплых взаимоотношений между членами семьи, что подросток закрывается в себе, и контакт с реальностью становится более хрупким. Чтобы уменьшить эти риски, только работа психолога может быть недостаточной, тут нужно подходить комплексно, чтобы развивать резильентность, то есть способность восстанавливаться после стресса и не терять опоры [7].

В научных источниках много раз отмечали, что укрепление только стрессоустойчивости может напрямую снизить шансы развития глубоких кризисов. Когда человек обладает такими навыками, его реакции на стресс не происходят рефлекторно, это происходит очень обдуманно, в ход идут осознанные стратегии поведения, которые можно выбрать легко в любой ситуации [8]. Именно поэтому на развитие регуляторных процессов смолodu ставят ставки, так как это решающий шаг к тому, чтобы не просто пассивно реагировать, а включать активные или проактивные способы совладания с жизненными ситуациями [9].

Но в работе авторов подсвечивается еще один вопрос: какой сейчас реальный уровень саморегуляции у подростков, которые учатся в школах. Школьная среда предъявляет определенные требования к подросткам – им нужно быть самостоятельными, выбирать будущую профессию, брать ответственность за свое будущее. Это и другие факторы создают дополнительную нагрузку на адаптационный потенциал подростка. И то, как подростки справляются с такой нагрузкой еще пока мало изучена [10].

В недавней работе Б.А. Мамаражабова и А.У. Шингисова обоснованно показано, что стрессовые реакции у подростков не ограничиваются только психологическим планом. Стресс захватывает и физиологический уровень. Это проявляется в снижении концентрации, подростки хуже переключают свое внимание, когнитивные процессы притупляются. Такие изменения повышают интерес к теме саморегуляции не только у клинических психологов, но и когда речь заходит о базовой безопасности подростка в повседневной жизни [11].

Авторы У.Ш. Булегенова и А.Т. Утебаева [12] в своих работах делают акцент на другой немаловажный аспект, где адаптация к постоянно изменчивым условиям жизни вынуждает человека тратить все ресурсы. В этой связи стресс становится не только негативным состоянием. Стресс уже стал рассматриваться как своего рода испытание для внутренней системы регуляции. На фоне этого возникает напряжение между тем, что диктует окружающая среда и чем реально

подросток может противостоять этим требованиям, и из-за этого авторы считают, запускаются механизмы когнитивного диссонанса.

Е.С. Желонкина и Е.С. Каган [13], в свою очередь, сосредоточились на аудитории студентов и сделали свои выводы. Авторы считают, что только глубокие связи между когнитивными способностями и процессами регуляции показывает, насколько эффективно молодой человек справляется с образовательными и социальными условиями.

Все вышеперечисленные подходы, несмотря на их разный контекст, схожи в том, что изучение стрессоустойчивости требует одновременного учета как личностных особенностей, так и познавательных механизмов, особенно в кризисных ситуациях.

Авторы, отталкиваясь от перечисленных теоретических позиций, сформулировали цель исследования: выявить, каким именно образом уровень саморегуляции влияет на выбор адаптивных стратегий у подростков разного пола. Авторам было важно понять, есть ли здесь устойчивые паттерны, которые можно было бы использовать для более адресной помощи студентам колледжа, когда они оказываются в стрессовой обстановке.

Для решения поставленных задач авторы выбрали диагностический комплекс, который включает методики, уже зарекомендовавшие себя в практике как надежные и чувствительные к измеряемым параметрам. С их помощью авторы оценили не только то, какие внутренние регуляторные резервы имеются у подростков, но и как эти резервы проявляются в виде определенных поведенческих реакций на стресс. Такой подход дает наиболее полную картину исследуемого феномена с учетом гендерного аспекта.

За первый диагностический инструмент мы взяли опросник, разработанный В.И. Моросановой. Он построен вокруг шести шкал, и как нам кажется, это удачный вариант для того, чтобы зафиксировать, какие именно регуляторные процессы у человека выходят на первый план, когда он попадает в напряженную ситуацию. В методике выделяются следующие параметры: склонность к планированию, способность моделировать пути решения, навык программирования своих действий, и что немаловажно, оценка возможных последствий. Все это в совокупности дает довольно объемную картину.

Этот опросник был разработан еще в стенах Института психологии и с тех пор не утратил своей популярности. Мы думаем, что во многом это объясняется его универсальностью: он подходит и для исследовательских целей, и для практической диагностики. С его помощью можно не только выявить индивидуальный стиль саморегуляции, но и составить общее представление о ее потенциале у конкретного человека.

Кстати, возрастных ограничений почти нет, так как методика допускает использование уже с 14 лет. Испытуемому предлагается бланк с 46 утверждениями, и нужно выбрать один из четырех вариантов ответа («верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно», «неверно»). Далее все просто, мы сверяем ответы с ключом, где совпадающие позиции получают по 1 баллу, остальные по 0. Максимальная сумма по всем шкалам, соответственно, 46.

Что касается содержательной стороны, то каждая шкала дает свою информацию. Первая шкала о планировании показывает, насколько у подростка сформирована привычка осмысленно подходить к делу, а не действовать наобум. Шкала моделирования, как мы полагаем, помогает выявить, какие именно ориентиры человек использует, чтобы достичь ближайшие или будущие цели. Программирование это уже про то, способен ли человек выстраивать четкую последовательность шагов. Оценка результатов, в свою очередь, говорит о том, насколько критично и адекватно подросток смотрит на итоги своих действий.

Остается еще гибкость и самостоятельность. Гибкость указывает, насколько быстро человек меняет регуляцию при смене условий. Самостоятельность отражает готовность полагаться на себя в решениях и действиях. Мы полагаем, что эти две шкалы часто играют решающую роль при стрессе.

Баллы удобно распределить по трем уровням. До 20 баллов низкий уровень. Здесь заметны импульсивность, зависимость от других и окружения, слабое планирование. Средний уровень

(22-33 балла) дает ситуативную регуляцию. В обычной жизни подросток справляется сам, но при серьезных нагрузках может сломаться. Эта группа кажется нам самой неоднородной. Высокий уровень (34-46) говорит о развитой саморегуляции. Подростки самостоятельны, гибки, реалистично ставят цели. Им легче переносить стресс за счет осознанного подхода. Но мы допускаем, что на практике могут встречаться и отклонения.

Второй инструмент предназначен для того, чтобы зафиксировать, как человек решает проблемы в разных сферах жизни. Его разработали Р. Лазарус и С. Фолкман еще в 1988 году. По их мнению, преодоление любых противоречий, будь то в общении, или на работе это постоянный процесс. Человек прилагает усилия, чтобы управлять тем, что его окружает, и тем, что происходит внутри него. Совладание, как нам кажется, может выглядеть по-разному: иногда это попытка что-то изменить, иногда просто перетерпеть и избежать сложности. Но в любом случае поведение остается осознанным и поддающимся контролю. Оно либо направлено на активное преобразование ситуации, либо на приспособление к ней.

Участнику дают 50 утверждений о поведении в трудных обстоятельствах. К каждому нужно выбрать один из четырех вариантов: никогда, редко, иногда или часто. По сумме баллов мы определяем, какие из восьми копинг-стратегий человек использует чаще. Например, конфронтацию, избегание, планирование, переоценку или принятие ответственности. Мы предполагаем, что этих данных достаточно, чтобы понять, на каком уровне находится адаптационный потенциал. Всего их три: низкий, средний и высокий.

Третий опросник шкала PSM-25, разработанная Лемуром, Тесье и Филлионом. Она измеряет стрессовые ощущения через три группы признаков: соматические, поведенческие и эмоциональные. Создавали методику во Франции, потом она разошлась по Англии, Испании и Японии. В русскоязычной версии ее адаптировала Н.Е. Водопьянова. Опросник включает 30 пунктов. Испытуемый напротив каждого ставит плюс или минус, в зависимости от того, как он себя чувствует. Сумма баллов колеблется от 30 до 90. Ноль баллов означает, что человек вообще отрицает у себя какое-либо напряжение.

Три уровня психического напряжения. Первый это когда состояние более-менее в норме. Второй обычно связан с приливом сил и готовностью действовать. Третий уже тревожный сигнал: снижается продуктивность, мысли путаются. Мы полагаем, что такая градация позволяет уловить нюансы, а не просто констатировать есть стресс или нет.

Результаты и обсуждение. Анализ был построен так. Для каждой шкалы рассчитали описательные статистики. Это нужно, чтобы увидеть усредненный портрет мальчика и девочки в нашей выборке. Гендерные различия проверяли с помощью U-критерия Манна-Уитни. Связь между саморегуляцией и стрессом оценивали через корреляционный анализ Спирмена. Расчеты велись в MS Excel. Сбор данных проводили через Google Forms. Участники – студенты алматинских колледжей. Всего опросили 50 человек, ровно половина юношей и половина девушек.

А вот как распределились показатели по опроснику В.И. Моросановой, смотрите на Рисунке 1.

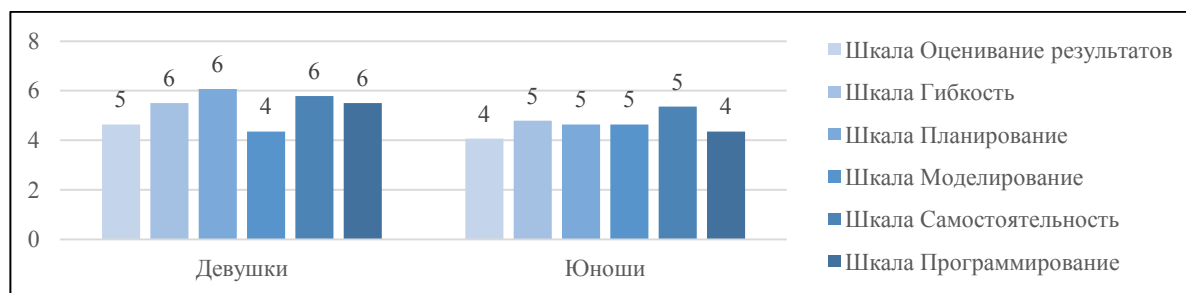


Рис.1 – Показатели саморегуляции у подростков разного пола

Самые высокие баллы по всей выборке мы получили по шкале «Самостоятельность». Остальные параметры «Планирование», «Моделирование», «Программирование» держатся на среднем уровне. Для возраста 15-19 лет, это на наш взгляд, ожидаемо: цели ставить уже умеют, но делают это пока не на автомате. А вот «Оценивание результатов» заметно отстает. Вот здесь мы задумались, получается, подростки уверенно берут на себя инициативу, но редко оглядываются на то, что из этого вышло?

Теперь посмотрим на различия между юношами и девушками. У девушек, судя по данным, лучше развиты планирование и программирование. Они больше склонны продумывать детали и действовать по шагам. Мы предполагаем, что это связано с более высоким уровнем ответственности, который у них формируется раньше. Интересно, что именно эти две шкалы идут в связке, как будто дополняют друг друга.

У юношей картина иная. По шкале «Моделирование» они обгоняют девушек. Это значит, что они лучше схватывают значимые условия и быстрее ориентируются в обстоятельствах. Но вот программирование и оценка результатов у них чуть слабее. Мы думаем, они хорошо видят ситуацию в целом, но не всегда прорабатывают детали и редко перепроверяют себя. То есть одни лучше видят лес, другие деревья. Вопрос в том, что важнее в конкретный момент.

Гибкость еще один параметр, где девушки оказались впереди. Причем это сочетается с их высоким планированием. Получается, они не только структурируют свою деятельность, но и легче перестраиваются, когда что-то меняется. У юношей гибкость умеренная. И если добавить сюда низкий балл по программированию, складывается ощущение, что при столкновении с препятствиями им сложнее оперативно скорректировать свои действия. Хотя, возможно, мы немного упрощаем. В реальности все может зависеть от конкретной ситуации.

В целом по выборке прослеживается любопытный тренд: автономность у подростков выражена гораздо сильнее, чем тщательность в исполнении. Они хотят решать сами, но не всегда задумываются о последствиях. Этот разрыв между самостоятельностью и критичностью нас немного настораживает. Склонность к самоуверенности вещь возрастная, но все же требующая внимания.

Гендерные различия, как нам кажется, проявились довольно отчетливо. У девушек сильная сторона это структурность и целенаправленность. У юношей это умение оценивать обстоятельства и понимать, на что они соглашаются. Два разных, но, наверное, взаимодополняющих стиля.

Дальше мы решили посмотреть, какие стратегии совладания со стрессом используют наши подростки. Для этого взяли методику Лазаруса. Полученные данные свели в Таблицу 1 и вынесли на Рисунок 2.

Таблица 1 – Средние показатели копинг-стратегий у подростков

<i>Копинг-стратегия</i>	<i>Девушки (ср.арифм.)</i>	<i>Юноши (ср.арифм.)</i>
Конфронтационный копинг	7,6	6,8
Принятие ответственности	5,8	6,6
Дистанцирование	7,6	7,9
Поиск социальной поддержки	8,9	8,4
Планирование решения проблемы	9,2	8,9
Бегство-избегание	13,1	10,3
Положительная переоценка	9,2	10,4
Самоконтроль	9,3	11,6

По таблице хорошо видно, что у девушек чаще всего встречаются три стратегии: бегство-избегание (13,1 балла), самоконтроль (9,3 балла) и планирование решения проблемы (9,2 балла). Положительная переоценка тоже на уровне – 9,2 балла. Получается, девушки склонны и продумывать шаги, и пытаться сдерживать эмоции, но при это довольно часто уходят от

проблемы. Честно говоря, эта комбинация выглядит противоречивой. С одной стороны осознанный подход, с другой – избегание.

У юношей расклад немного другой. На первом месте у них самоконтроль – целых 11,6 балла. Затем идут положительная переоценка (10,4 балла) и бегство-избегание (10,3 балла). Планирование у них чуть скромнее – 8,9 баллов. Видимо, парни больше полагаются на сдержанность и переосмысление ситуации, чем на детальную проработку планов. Создается впечатление, что юноши стараются сохранять внешнее спокойствие, даже если внутри все кипит.

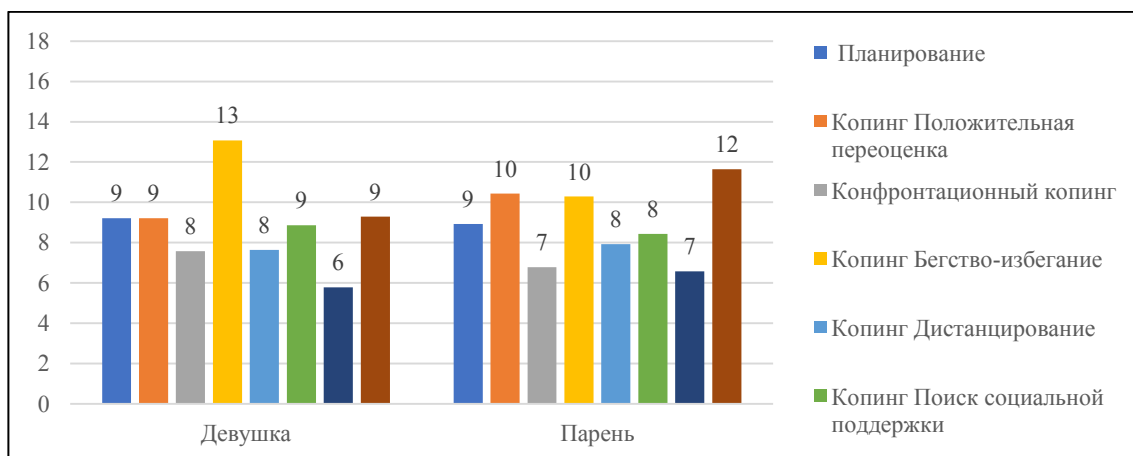


Рис.2 – Гендерные особенности копинг-поведения подростков

Обращает на себя внимание и разница по конфронтации. У девушек она чуть выше (7,6 против 6,8). То есть они немного чаще готовы к активному противостоянию. А вот принятие ответственности, наоборот, больше выражено у юношей (6,6 против 5,8). По дистанцированию обе группы почти одинаковы – около 7,6 – 7,9 балла. Мы не ожидали, что разница по некоторым шкалам окажется настолько незначительной.

Поиск социальной поддержки у девушек немного активнее (8,9 против 8,4). Возможно, это отражает более выраженную потребность делиться переживаниями с окружающими. В целом, как нам кажется, гендерные различия проявляются, но не всегда так резко, как можно было бы предположить. Наверное, в реальности эти стратегии смешиваются, и человек использует их в разных комбинациях в зависимости от ситуации.

Следующей мы провели шкалу PSM-25. Результаты по уровню стресса вынесли на Рисунок 3.

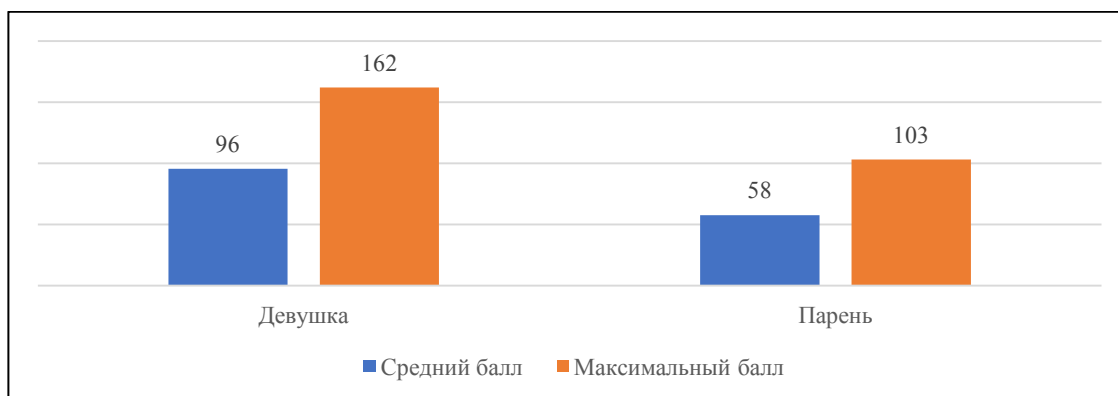


Рис. 3 – Показатели психического напряжения у подростков разного пола

По рисунку видно, что большинство подростков находятся в зоне среднего стресса. Никто не выпадает в крайности. Но вот что любопытно: девушки оказались более напряженными, чем юноши. Мы связываем это с их более частым использованием стратегии избегания. Если постоянно уходить от проблемы, напряжение, скорее всего, накапливается.

Мы задумались, может быть, именно избегание не дает разрядиться, и стресс остается внутри?

Чтобы убедиться, что различия не случайны, мы применили критерий Манна-Уитни. По шкале «Бегство-избегание» разница оказалась значимой ($p \leq 0,05$). Девушки действительно чаще уходят от трудностей. По «Самоконтролю» тоже есть статистически значимые различия, но уже в пользу юношей. Они лучше держат себя в руках.

Эти две находки, как нам кажется, хорошо ложатся друг на друга. Одна стратегия у девушек, другая у парней. А вот по «Планированию» значимых различий мы не обнаружили. У девушек 9,2, у юношей 8,9. Разница минимальная. Похоже, что когнитивная основа саморегуляции и подростков обоего пола формируется одинаково. По крайней мере, на уровне планирования они мыслят схоже. Мы думаем, что это важный момент: база общая, а вот способы реагирования на стресс уже расходятся.

Чтобы проверить, влияет ли саморегуляция на то, как подростки справляются со стрессом, мы провели корреляционный анализ по Спирмену. Вот какие данные получились: между общим уровнем саморегуляции и стрессом по PSM-25 мы обнаружили отрицательную корреляцию. Коэффициент – 0,48. Это значит, что чем лучше подросток умеет себя организовывать, тем меньше он испытывает психологического напряжения. Зависимость умеренная, но отчетливая. Мы ожидали что-то подобное, но не думали, что связь окажется настолько устойчивой.

Гибкость тоже оказалась в центре внимания. Ее связь с избеганием дала – 0,52. Получается, если подросток не может быстро перестроить свое поведение при смене обстоятельств, он чаще уходит от проблемы. Просто не знает, как по-другому реагировать. Нам кажется, это один из ключевых моментов: именно гибкость отделяет адаптивные стратегии от дезадаптивных.

А вот связь между планированием и самоконтролем положительная: 0,41. Осознанный подход к делам сопровождается волевым усилием. Особенно это заметно у юношей. Они лучше удерживают эмоции и следуют намеченному. Интересно, что у девушек эта связь не такая явная. Может быть, они действуют иначе.

Теперь о главном: мы видим прямую зависимость. Чем ниже баллы по шкале «Оценивание результатов», тем чаще подростки прибегают к избеганию. Они не анализируют последствия и просто уходят от трудностей. Это прослеживается по всей выборке. Похоже критичность к своим действиям этот тот самый внутренний тормоз, который не дает скатиться в дезадаптивное поведение.

И еще один важный нюанс. Девушки, как показывают данные, больше накапливают стресс. Их копинг-стратегии более эмоционально окрашены. Юноши же чаще подавляют переживания. Это их основной защитный механизм. Разные подходы, но оба, наверное, имеют свои плюсы. Мы не беремся утверждать, что один способ лучше другого. Скорее, они просто разные. И работают в разных условиях.

Заключение. Центральным элементом саморегуляции у подростков 15-19 лет самостоятельность. Они хотят действовать без оглядки на других. Но умение анализировать собственные шаги часто отстает. Получается, берутся за многое, а последствия не просчитывают. На наш взгляд, именно этот разрыв и создает почву для будущих ошибок. Пол сказывается на том, куда направлены адаптационные усилия. Девушки больше тянутся к людям и ищут эмоциональной разрядки. Юноши делают ставку на холодный расчет и самоконтроль. Мы думаем, что эти различия не случайны и коренятся в разных моделях социализации. Интересно, что обе стратегии по-своему работают, но каждая несет и свои риски. Стресс у подростков напрямую завязан на гибкость. Если человек не умеет быстро менять тактику поведения, он начинает застревать. Напряжение растет. И чем жестче стратегия, тем выше уровень психического

давления. Эта связь прослеживается довольно четко. Мы бы даже сказали, что гибкость своего рода амортизатор, который смягчает удары внешней среды.

Общий вывод такой: саморегуляция выполняет роль внутреннего регулятора стрессоустойчивости. Развивая ее, мы не просто учим подростков управлять собой. Мы даем им инструмент, который помогает переживать трудности и не ломаться. Особенно важно, считаем мы, делать акцент не только на воле, но и на способности критически оценивать сделанное. Без этого навыка даже самые сильные волевые усилия могут остаться пустыми. У тех, у кого общий уровень саморегуляции высок, стресс ниже. Это видно и по шкале PSM-25. Они реже используют избегание, чаще пытаются решать проблемы конструктивно. Мы думаем, что это как раз тот случай, когда цифры не врут. На основе полученных результатов мы предлагаем несколько практических шагов. Для педагогов и психологов разработать тренинги на развитие гибкости и навыков оценивания результатов. Особенно это касается юношей, которые склонны к ригидности в стрессовых ситуациях. Им, как нам кажется, труднее переключаться, и это становится уязвимым местом. Для девушек полезно будет научиться трансформировать избегание в планирование и переоценку. Это может снизить психосоматическое напряжение, которое часто возникает при подавлении эмоций. Мы предполагаем, что такой подход требует времени, но оно того стоит. При консультировании полезно опираться на индивидуальные профили. Объяснить подросткам, как именно их привычка планировать или не планировать связана с уровнем стресса. Понимание этой связи уже само по себе дает терапевтический эффект.

Список использованной литературы

1. Шмелёва С.А. Психические состояния человека-историко-философский аспект. https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/109282/ps2016_96_120.pdf;jsessionid=F9AE89EC409F392928D1305772CC810F?sequence=-1
2. Малинина, И. Н. Механизмы адаптации и адаптационный потенциал личности [Электронный ресурс] : учеб. пособие / И. Н. Малинина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. — 108 с. — Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/54224/1/m-978-5-7944-2965-7_2017.pdf
3. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология мужчины и женщины [Текст] / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2007. — 544 с.: ил. — (Мастера психологии). — ISBN 5-469-01121-6.
4. Ларионова, С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика [Текст]: монография / С. А. Ларионова. — Белгород: БЮИа, 2002. — 200 с. и Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теории. Практика [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 479 с.
5. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека [Текст] / В. И. Моросанова ; [отв. ред. О. А. Конопкин] ; Ин-т психологии РАН, Психологический ин-т РАО. — М.: Наука, 2010. — 519 с. — ISBN 978-5-02-037492-8.
6. Игнатович, С. С. Особенности гендерной идентичности в подростковом возрасте [Текст] / С. С. Игнатович, Ю. Д. Магдалинова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. — 2016. — № 1 (6). — С. 112–115.
7. Щенникова, Е. Е. Копинг в контексте дефицита времени: систематический обзор современных направлений на материале статей баз Scopus и PubMed за 2015–2025 годы / Е. Е. Щенникова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2025. — Т. 22, № 4. — С. 753–767.
8. Кожбабекова, Ж., Уталиева, Ж., Ганиева, Г. и Мандыкаева, А. 2025. Кризисный профиль и результатность подростков поколения альфа. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 82, 1 (анр. 2025), 174–185. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.82.1.015>.

9. Маракишина, Ю. А. Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований / Ю. А. Маракишина, В. И. Исмагуллина, М. М. Лобаскова // Клиническая и специальная психология. — 2024. — Т. 13, № 2. — С. 5–33.

10. Шумарова А. Механизмы адаптации в условиях постоянного воздействия экстремального стресса у мирного населения // *Modern Psychology*. — 2024. — Т. 7. — №. 2 (15). — С. 12–21.

11. Мамаражабова Б. А., Шингисов А. У. Физиологические и поведенческие реакции на стресс и их последствия для безопасности жизнедеятельности // *Universum: технические науки*. — 2024. — Т. 1. — №. 11 (128). — С. 21–23.

12. Булегенова, У. Ш. Психология стресса и адаптация к изменяющимся условиям жизни / У. Ш. Булегенова, А. Т. Утебаева // *Современные проблемы гуманитарных и социальных наук : сб. науч. тр. — [Место издания : Издательство], [Год]*. — С. 80.

13. Желонкина, Е. С. Проявление нейродинамических, когнитивных и регуляторных процессов у иностранных студентов / Е. С. Желонкина, Е. С. Казан // *Мир науки. Педагогика и психология*. — 2024. — Т. 12, № 6. — С. 102.

14. Данилова, М. В. Роль стрессоустойчивости, жизнестойкости и социальной поддержки в восприятии стресса и coping-поведении юношей и девушек старшего подросткового возраста / М. В. Данилова // *Сибирский психологический журнал*. — 2024. — № 94. — С. 119–138.

15. Васильева, С. В. Опыт, установки и запросы студентов Республики Казахстан в сфере получения психологической помощи / С. В. Васильева [и др.] // *Психология человека в образовании*. — 2022. — Т. 4, № 4. — С. 489–500.

References

1. Shmeleva, S.A. Mental states of humans: historical and philosophical aspects. https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/109282/ps2016_96_120.pdf;jsessionid=F9AE89EC409F392928D1305772CC810F?sequence=-1

2. Malinina, I. N. Mechanisms of adaptation and adaptive potential of the individual [Electronic resource]: textbook / I. N. Malinina; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural Federal University. — Yekaterinburg: Ural University Press, 2017. — 108 p. — Access mode: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/54224/1/m-978-5-7944-2965-7_2017.pdf

3. Ilyin, E. P. Differential Psychology of Men and Women [Text] / E. P. Ilyin. — St. Petersburg: Piter, 2007. — 544 p.: ill. — (Masters of Psychology). — ISBN 5-469-01121-6.

4. Laronova, S. A. Social and Psychological Adaptation of the Individual: Theoretical Model and Diagnosis [Text]: monograph / S. A. Laronova. — Belgorod: BYUA, 2002. — 200 p. Rean, A. A. Psychology of personality adaptation. Analysis. Theories. Practice [Text] / A. A. Rean, A. R. Kudashev, A. A. Baranov. — St. Petersburg: Prime-EVROZNAK, 2008. — 479 p. — (Psychology – the best). — ISBN 978-5-93878-580-9.

5. Morosanova, V. I. Self-regulation and Human Individuality [Text] / V. I. Morosanova; [ed. O. A. Konopkin]; Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Psychological Institute of the Russian Academy of Education. — Moscow: Nauka, 2010. — 519 p. — ISBN 978-5-02-037492-8.

6. Ignatovich, S. S. Features of gender identity in adolescence [Text] / S. S. Ignatovich, Yu. D. Magdalinova // *Pedagogy and Psychology: Current Issues in Theory and Practice*. — 2016. — No. 1 (6). — P. 112–115.

7. Shchennikova, E. E. Coping in the context of time deficit: a systematic review of current trends based on articles from Scopus and PubMed databases for 2015–2025 / E. E. Shchennikova // *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. — 2025. — Vol. 22, No. 4. — Pp. 753–767.

8. Kozhabekova, Zh., Utalieva, Zh., Ganieva, G., and Mandykaeva, A. 2025. Crisis profile and resilience of alpha generation teenagers. *Bulletin of Abai KazNPU. Series: Psychology*. 82, 1 (Apr. 2025), 174–185. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.82.1.015>.

9. Marakshina, Yu. A. Stress and coping strategies among students: a review of research / Yu. A. Marakshina, V. I. Ismatullina, M. M. Lobaskova // *Clinical and Special Psychology*. — 2024. — Vol. 13, No. 2. — P. 5–33.

10. Shumarova A. adaptation mechanisms in conditions of constant extreme stress in the peaceful population // *Modern Psychology*. — 2024. — Vol. 7. — No. 2 (15). — P. 12-21.

11. Mamarazhabova B. A., Shingisov A. U. Physiological and behavioral responses to stress and their consequences for life safety // *Universum: Technical Sciences*. — 2024. — Vol. 1. — No. 11 (128). — Pp. 21-23.

12. Bulegenova, U. Sh. Psychology of stress and adaptation to changing living conditions / U. Sh. Bulegenova, A. T. Utebaeva // *Contemporary problems of humanities and social sciences: collection of scientific works*. — [Place of publication: Publisher], [Year]. — P. 80.

13. Zhelonkina, E. S. Manifestation of neurodynamic, cognitive, and regulatory processes in foreign students / E. S. Zhelonkina, E. S. Kagan // *World of Science. Pedagogy and Psychology*. — 2024. — Vol. 12, No. 6. — P. 102.

14. Danilova, M. V. The role of stress resistance, resilience, and social support in the perception of stress and coping behavior in older adolescents / M. V. Danilova // *Siberian Psychological Journal*. — 2024. — No. 94. — P. 119–138.

15. Vasilyeva, S. V. Experience, attitudes, and requests of students in the Republic of Kazakhstan in the field of psychological assistance / S. V. Vasilyeva [et al.] // *Human Psychology in Education*. — 2022. — Vol. 4, No. 4. — Pp. 489–500.

Сведения об авторах:

Ерболатова Назым Рустемовна – магистрант первого курса образовательной программы 7M03122 «Клиническая психология с основами психотерапии» Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: aksholakova03@bk.ru

Абишева Эльмира Даулетовна – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: elmirawork75@gmail.com

Абишева Ж. А. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Алматинского гуманитарно-экономического университета, Алматы, Казахстан. E-mail: Abisheva54@mail.ru

Авторлар туралы мәліметтер:

Ерболатова Назым Рустемқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 7M03122 – «Клиникалық психология және психотерапия негіздері» білім беру бағдарламасының 1-курс магистранты, Алматы, Қазақстан. E-mail: aksholakova03@bk.ru

Абишева Эльмира Дәулетқызы – хат-хабарларға жауапты автор, психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан. E-mail: elmirawork75@gmail.com

Абишева Ж. А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы гуманитарлық-экономикалық университетінің қауымдастырылған профессоры, Алматы, Қазақстан. E-mail: Abisheva54@mail.ru

Information about the Authors

Nazym Rustemovna Erbolatova – First-Year Master's Student in the 7M03122 Clinical Psychology with Fundamentals of Psychotherapy Educational Program at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aksholakova03@bk.ru

Elmira Dauletovna Abisheva – Corresponding Author, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: elmirawork75@gmail.com

Zh. A. Abisheva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Almaty University of Humanities and Economics, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Abisheva54@mail.ru

М.А. Қуанәлі^{1*} , О.С. Сангилбаев¹ , Г.К. Миркенова² , Ж.О. Әубәкір³ ,
Ж.Т. Байкубесова⁴ 

¹Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан

^{2,3}Алматы технологиялық университеті, Алматы қ., Қазақстан

⁴Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

E-mail: *23242580@turan-edu.kz

Жоо-дағы педагогикалық кикілжіңдерді шешуде дәстүрлі мәдениеттің жанама тәсілдерін қолданудың психологиялық ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеу

Аңдатпа

Қазіргі уақытта студенттердің білім беру үрдісінде педагогикалық кикілжіңдерін шешуде дәстүрлі мәдениеттің тәсілдерін қолдануға сұраныстары басым. Атап айтқанда халықтың дана сөздерін, мақал-мәтелдерін, шешендік сөздерін және т.б. практикада және күнделікті өмірде қолдану педагогикалық үдерістің тиімділігін арттырады. Бұл мақала студенттер арасында педагогикалық кикілжіңді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешудің психологиялық ерекшеліктері мен ықпалын эмпирикалық зерттеу нәтижелерін талдауға арналған. Мақаланың басты мақсаты — ЖОО студенттерінің педагогикалық кикілжіңдерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешудің психологиялық ерекшеліктерін теориялық және эмпирикалық тұрғыдан зерттеу. Зерттеуде қолданылған сауалнама нәтижелері білім беру үрдісінде дәстүрлі мәдениеттің рөлін күшейту және педагогикалық практикаға интеграциялау қажеттілігін негіздейтін болады, сонымен қатар оқытушылар мен білім алушылар арасындағы өзара қарым-қатынасты дамытуға арналған жаңа мүмкіндіктер жасайды. Зерттеу барысында теориялық тұрғыдан педагогикалық кикілжің мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттер талданып, оның психологиялық ерекшеліктері айқындалды, концептуалдық моделі құрылды. Сонымен қатар, студенттердің кикілжіңдеріне себеп болатын факторлар мен олардың түрлері анықталды. Сонымен қатар, қазақ халық мәдениетіндегі дәстүрлі «жанама» тәсілдер педагогикалық кикілжіңдерді конструктивті шешу тәсілдері ретінде қарастырылды. Эмпирикалық зерттеу Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің педагогикалық және педагогикалық емес мамандықтары студенттерінің психологиялық ерекшеліктерін салыстыра талдауға арналған. И.П. Хромованың әдістеме негізіндегі авторлық бейімделген сауалнаманың бастапқы нәтижелер көрсеткендей, студенттердің 57,6%-ы оқытушылардың халық даналығы құралдарын «мүлде қолданбайтынын» немесе «сирек» қолданатынын анықтаған. Оқытушылардың көпшілігі «талапшыл стильді» (54,1%) ұстанғанымен, олар қазақ этнопсихологиясындағы «сөзбен тоқтату», «астарлап жеткізу» сияқты медиациялық дағдыларды қолданбайды. Бұл жағдай оқытушылардың этнопсихологиялық құзыреттілігінің төмендігін және дәстүрлі мәдениет тәсілдерін енгізудің қажеттілігін айқындап отыр. Зерттеу нәтижелері студенттердің оқу үрдісіндегі педагогикалық кикілжіңдерді дәстүрлі мәдениеттің «жанама» әдістері арқылы тиімді шешу қажеттілігін, сондай-ақ тұлғааралық қатынастарды реттеу мен үйлесімді орнатудың маңыздылығын көрсетті. Осыған байланысты, университеттерде туындайтын педагогикалық кикілжіңдерді алдын-алу мақсатында «халық даналығы құралдары» (И.П. Хромова бойынша) мен «жанама» тәсілдерді пайдалану тиімді әрі пайдалы шешім болып табылады деген қорытындыға келдік.

Түйін сөздер: ЖОО, педагогикалық кикілжіңдерді шешу, халық даналығы құралдары, дәстүрлі мәдениет тәсілдері, астарлап айту, модель, сауалнама, қарым-қатынас.

М.А. Қуанали^{1*}, О.С. Сангилбаев¹, Г.К. Миркенов², Ж.Б. Аубакир³, Ж.Т. Байкубесова⁴

¹ Университет Туран, г. Алматы, Казахстан

^{2,3} Алматинский Технологический Университет, Г. Алматы, Казахстан

⁴ Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

e-mail: *23242580@turan-edu.kz

Эмпирическое исследование психологических особенностей использования косвенных подходов традиционной культуры при решении педагогических конфликтов в вузе

Аннотация

В настоящее время в образовательном процессе студентов преобладают запросы на использование «опосредованных способов» традиционной культуры в решении педагогических конфликтов. В частности, использование мудрых слов народа, пословиц, ораторских высказываний и т.д. на практике и в повседневной жизни повышает эффективность педагогического урдіса. Данная статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования психологических особенностей и влияния традиционных культурных средств к разрешению педагогических конфликтов среди студентов. Цель статьи - теоретическое и эмпирическое исследование психологических особенностей решения педагогических конфликтов студентами вузов опосредованными способами традиционной культуры. Результаты опроса, использованные в исследовании, обосновывают необходимость усиления роли традиционной культуры в образовательном процессе и интеграции в педагогическую практику, а также создают новые возможности для развития взаимоотношений между преподавателями и обучающимися. В ходе исследования теоретически проанализирована научная литература по проблеме педагогического конфликта, определены его психологические механизмы и особенности, построена концептуальная модель. Кроме того, были выявлены факторы, провоцирующие конфликты студентов, и их виды. Так традиционные «опосредованные» средств в казахской народной культуре рассматривались как способы конструктивного разрешения педагогических конфликтов. Эмпирическое исследование посвящено сравнительному анализу психологических особенностей студентов педагогических и непдагогических специальностей Казахского национального педагогического университета имени Абая. По исходным результатам авторской адаптированной анкеты, разработанной на основе методики И.П. Хромовой, установлено, что 57,6% студентов указали на то, что преподаватели «не используют» или «редко используют» инструменты народной мудрости. Хотя большинство преподавателей придерживаются требовательного стиля (54,1%), они не используют медиационные навыки в казахской этнопсихологии. Данная ситуация обуславливает низкую этнопсихологическую компетентность преподавателей и необходимость внедрения опосредованных способов традиционной культуры в вузе. Результаты исследования показали необходимость эффективного разрешения конфликтов в учебном процессе студентов, регулирования отношений и гармоничного установления межличностных отношений. Поэтому мы пришли к выводу, что использование опосредованных средств народной мудрости и юмора в целях профилактики педагогических конфликтов, встречающихся в университетах, является эффективным и полезным решением.

Ключевые слова: вуз, решение педагогических конфликтов, средства народной мудрости, приемы традиционной культуры, говорить иносказательно, модель, анкета, общение.

M.A. Kuanali^{1*}, O.S. Sangilbaev¹, G.K. Mirkenova², Zh.O. Aubakir³, Zh.T. Baikubesova⁴

¹ *Turan University, Almaty, Kazakhstan*

^{2,3} *Almaty Technological University, Almaty, Kazakhstan*

⁴ *Kazakh National Women's teacher training University, Almaty, Kazakhstan*

E-mail: *23242580@turan-edu.kz

Empirical study of the psychological features of the use of indirect approaches of traditional culture in resolving pedagogical conflicts in universities

Abstract

Currently, the educational process of students is dominated by requests for the use of "indirect methods" of traditional culture in solving pedagogical conflicts. In particular, the use of wise words of the people, proverbs, oratorical sayings, etc. in practice and in everyday life increases the effectiveness of the pedagogical process. This article is devoted to the analysis of the results of an empirical study of psychological characteristics and the influence of traditional cultural means to resolve pedagogical conflicts among students. The main purpose of the article is a theoretical and empirical study of the psychological features of solving pedagogical conflicts by university students using indirect methods of traditional culture. The survey results used in the study substantiate the need to strengthen the role of traditional culture in the educational process and integration into teaching practice, as well as create new opportunities for the development of relationships between teachers and students. In the course of the research, the scientific literature on the problem of pedagogical conflict is theoretically analyzed, its psychological mechanisms and features are identified, and a conceptual model is constructed. In addition, the factors provoking student conflicts and their types were identified. Thus, traditional "indirect" means in Kazakh folk culture were considered as ways of constructive resolution of pedagogical conflicts. The empirical study is devoted to a comparative analysis of the psychological characteristics of students of pedagogical and non-pedagogical specialties of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai. According to the initial results of the author's adapted questionnaire, developed on the basis of I.P. Khromova's methodology, 57.6% of students reported that instructors "do not use at all" or "rarely use" elements of folk wisdom. Although the majority of teachers adhere to a demanding style (54.1%), they do not use mediation skills in Kazakh ethnopsychology. This situation leads to the low ethnopsychological competence of teachers and the need to introduce indirect methods of traditional culture at the university. The results of the study showed the need for students to effectively resolve pedagogical conflicts in the educational process through the "indirect" methods of traditional culture, as well as the importance of regulating and harmonizing interpersonal relationships. In this regard, we came to the conclusion that in order to prevent pedagogical conflicts arising in universities, the use of "folk wisdom tools" and "indirect" methods is an effective and useful solution.

Keywords: university, solving pedagogical conflicts, means of folk wisdom, techniques of traditional culture, speaking figuratively, model, questionnaire, communication.

Кіріспе ЖОО-дағы білім алу үрдісі студенттердің тұлғалық дамуында маңызды рөл атқарады. Халық даналығының құралдары мен дәстүрлі тәсілдер кикілжіңдерді конструктивті түрде шешуге септігін тигізеді, бұл, өз кезегінде, студенттер мен оқытушылар арасындағы коммуникативті интегративті қарым-қатынасты нығайтып, оқу атмосферасын жақсартуға ықпал етеді. Осы орайда халықтың даналық рухани мұраларын, мақал-мәтелдерді, шешендік сөздерді және басқа да «жананама» тәсілдерді қолдану маңызды рөл атқарады. Дәстүрлі мәдениет педагогикалық кикілжіңдерді шешуде тиімді психологиялық әсер ету құралы ретінде танылып, қарым-қатынас барысында өзара түсіністікті арттыруда пайдаланылуы мүмкін. Халық даналығы мен мәдениеті – тек білім беру құралдары емес, сонымен бірге студенттердің рухани және эмоциялық дамуын қолдауда маңызды факторлар болып табылады. Бұл тәсілдер, студенттердің

өзара қарым-қатынастарын нығайтуға, эмоционалдық күйзелістерін азайтуға және мәселелерге конструктивті шешімдер табуға ықпал етеді.

Зерттеудің мақсаты студенттер арасында педагогикалық кикілжіңдерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешудің психологиялық ерекшеліктері мен ықпалына талдау жасау болып табылады. Бұл мақалада сипатталған эмпирикалық зерттеу нәтижелері дәстүрлі мәдениет элементтерін білім беру үрдісінде тиімді қолдануға болатынын көрсетеді.

Педагогикалық кикілжіңдерді шешуде дәстүрлі мәдени тәсілдерді интеграциялау, студенттердің психологиялық әл-ауқатын жақсартуда, оқу үрдісінің тиімділігін арттыруда және жалпы білім беру жүйесін оңтайландыруға мүмкіндіктер тудырады.

Әдебиетке шолу Зерттеу мәселесін талдауда біз И.П. Хромованың халық даналығы құралдарын оқу үрдісінде пайдалану туралы тұжырымдамасын басшылыққа алдық [1]. Хромова өз жұмыстарында халық даналығын педагогикалық мәселелік жағдаяттарды шешудің бірегей жолы ретінде қарастырған. Қазақ халқының ғасырлар бойы жинақталған рухани-мәдени мұралары, атап айтсақ, «астарлар айту», билер сөзі мен шешендік өнері, осы тұрғыдан маңызды рөл атқарады.

Мұқанов, мақал-мәтелдердің тілдік, когнитивтік және мәдени аспектілерін зерттеу арқылы олардың интеллектуалдық іс-әрекетке және білім мен тәжірибе алмасу процесіне әсерін атап өтеді [2, 3].

Сонымен қатар, «жанама тәсілдер» (Ф.С. Ташимова) [4], шығармашылық әлеуеті (С.Қ. Бердібаева) [5, 6] және «этномәдени сәйкестілік» (И.К. Аманова) [7, 8] қалыптастыруға бағытталған факторлар ұлттық кодты оятуда маңызға ие. Демек, халық даналығының мәні мен педагогикалық кикілжіңдерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешудің психологиялық ықпалы қазіргі білім беру жүйесінде өзекті болып отыр.

Осыған байланысты, мақаланың негізгі мақсаты — ЖОО студенттерінің дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы педагогикалық кикілжіңдерді шешудің психологиялық ерекшеліктерін теориялық және эмпирикалық тұрғыдан зерттеу. Зерттеу нәтижелері білім беру үрдісінде дәстүрлі мәдениеттің рөлін арттыру мен педагогикалық практикаларға енгізу қажеттілігін дәлелдеп, оқытушылар мен білім алушылардың өзара әрекетін дамыту бағытындағы жаңа мүмкіндіктерді анықтауға көмектеседі.

ЖОО-дағы педагогикалық кикілжіңдерді зерттеу мәселесі көпқырлы сипатқа ие. Шетелдік психология ғылымында бұл мәселе негізінен коммуникативтік стратегиялар мен эмоционалдық реттеу тұрғысынан қарастырылған. К. Томас пен Р. Килманн еңбектерінде кикілжің кезіндегі мінез-құлықтың динамикалық моделі ұсынылса [9], М.Дойч кикілжіңді тараптардың қажеттіліктері мен ынтымақтастыққа бағытталуы тұрғысынан талдайды [10].

Қазіргі батыстық бағытта Д. Гюлманның эмоционалдық интеллект теориясы ерекше орын алады; ол кикілжіңді басқарудың негізі ретінде тұлғаның өз эмоцияларын тани білу және эмпатия орнату қабілетін көрсетеді [11]. Сонымен қатар, Г. Хофстеденің мәдени өлшемдер теориясы білім беру ортасындағы кикілжіңдердің ұлттық діл мен иерархиялық құрылымға тәуелділігін түсіндіруге мүмкіндік береді [12].

Заманауи түрік психологі D.V. Akbulut монографиялық зерттеуінде жоғары оқу орындарындағы академиктердің конфликттерді басқару ниетіне мәдениет пен контексттің ықпалы қарастырылған. Автор ұйымдардағы кикілжіңдерді тиімді басқару жүйесін құру мен енгізу барысында мәдениет ерекшеліктері мен конфликттің түрлерін ескеру қажеттігін атап өткен [13].

Ресейлік психологиялық мектеп өкілдері педагогикалық кикілжіңдердің құрылымы мен мазмұнына терең талдау жасаған. А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов кикілжіңдерді жүйелі-ситуациялық тұрғыдан зерттеген [14].

А.Я. Анцупов өзінің кикілжіңдік іс-әрекет тұжырымдамасында кикілжіңді жүйелі түрде зерттеп, оның құрылымдық-функционалдық моделін жасады [14]. Оның пікірінше, кикілжің кезіндегі мінез-құлық мынадай элементтерден тұрады:

- *Кикілжіңдік жағдаяттарды қабылдау:* Адам қарсыласының ниетін қалай түсінеді? (біздің зерттеуіміздегі «Когнитивті блокқа» сәйкес келеді).

• *Стратегия таңдау:* А.Я. Анцупов кикілжіңдегі мінез-құлықтың 5 негізгі стратегиясын (К. Томас бойынша) қолдайды, бірақ ол «конструктивті келіссөздер» жүргізуге баса назар аударады.

• *Тактикалық әрекеттер:* Бұл — «Конативті блок». Ол жұмсақ (сендіру, өтініш) және қатаң (қысым көрсету, талап ету) тактикаларды бөліп көрсетеді.

А.Я. Анцуповтың моделіндегі «келіссөздер» мен «сендіру» тактикалары билердің шешендік өнерімен тікелей үндеседі. Ол кикілжіңді шешудің ең тиімді жолы — үшінші жақтың (медиатордың) қатысуы деп есептейді, бұл біздің *дәстүрлі мәдениетте қолданылатын тәсілдерді* ғылыми негіздеуге ықпал етеді.

Н.В. Гришинаның тұлғааралық интеракция теориясы негізінде студенттердің конфликтологиялық мәдениетін дамытудың психологиялық-педагогикалық моделі (когнитивті, аффективті, конативті, аксиологиялық блоктар) жасалып, тәжірибеге енгізілді [15].

Н.В. Гришина кикілжіңді тұлғаның өмірлік кеңістігіндегі маңызды оқиға ретінде қарастырған. Ғалымның «Конфликт психологиясы» моделінің ерекшелігі — мінез-құлықты психологиялық «позициялар» тұрғысынан түсіндіреді.

М.М. Рыбакова оқытушы мен студент арасындағы өзара әрекеттестіктің деструктивті формаларын жіктеп көрсетті.

Б.И. Хасан конфликтологиялық құзыреттілікті қалыптастыру арқылы кикілжіңді оқу-тәрбие үдерісінің дамытушы ресурсы ретінде пайдалануды ұсынады [16-18].

Отандық ғылымда педагогикалық кикілжіңдерді шешудің этнопсихологиялық аспектілеріне баса назар аударылған. М.М. Мұқанов дәстүрлі мәдениеттегі «астарлап айту» жүйесіндегі этнопсихологиялық негіздерін зерттеген. Сонымен қатар, М.М. Мұқановтың еңбектерінде фольклордың рефлексивтік функциясы туралы ой айтылады, себебі фольклор халықтың ғасырлар бойғы тәжірибесі мен құндылықтар жүйесін бойына жинақтайды.

Материалдар мен әдістер. *Зерттеудің мақсаты* – түрлі бағыттағы мамандық студенттерінің педагогикалық кикілжіңді дәстүрлі жанама тәсілдер арқылы шешудің ерекшеліктеріндегі айырмашылықтарды Стюдент t критерийі арқылы бойынша зерттеу.

Зерттеудің пәні: ЖОО студенттерінің педагогикалық кикілжіңді дәстүрлі мәдениет тәсілдерін қолданудың психологиялық ерекшеліктері.

Зерттеу нысанына Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1-курс студенттері алынды. Зерттелушілердің жалпы саны – 85. Олардың ішінде эмпирикалық зерттеуге педагогикалық мамандықтарынан эксперименттік топ ретінде 37 студент және педагогикалық емес мамандықтың бақылау тобы ретінде 48 студенті алынды.

Зерттеуде мынадай әдістер қолданылды:

1) ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау;
2) «Студенттердің хадық даналығы құралдарын қолдануын субъективті бағалау сауалнамасы» (И.П. Хромова әдістемесіне негізделген авторлық бейімделген сауалнама)

3) математикалық-статистикалық әдіс.

Статистикалық болжамдар:

Нөлдік болжамы (H_0): Педагогикалық және педагогикалық емес мамандық студенттері арасында педагогикалық кикілжіңдерді шешуде жанама тәсілдерді қолдану тиімділігі бойынша айырмашылық жоқ.

Жұмыс болжамы (H_1): Педагогикалық және педагогикалық емес мамандық студенттері арасында педагогикалық кикілжіңдерді шешуде жанама тәсілдерді қолдану тиімділігі бойынша айырмашылық бар.

Зерттеу әдістемесі: Студенттердің хадық даналығы құралдарын қолдануын субъективті бағалау сауалнамасы (И.П. Хромова әдістемесіне негізделген авторлық бейімделген сауалнама).

Нәтижелер мен талқылау. Теориялық зерттеу аясында, біз «ЖОО-дағы педагогикалық кикілжіңдерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешу» моделін аталмыш ғалымдардың тұжырымдамаларымен байланыстырып құрастырдық. Ол 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1 – А.Я. Анцупов пен Н.В. Гришина көзқарасы бойынша құрылған педагогикалық кикілжіндерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешу компоненттеріне негізделген модель

Компонент	А.Я. Анцупов пен Н.В. Гришина көзқарасы	«Жанама тәсілдер» моделі
Когнитивті	Кикілжінді түсіну және талдау	Билердің шешендік даналығымен жағдаятты бағалау
Аффективті	Эмоцияларды бақылау (өзін-өзі реттеу)	«Сабырлық» және «Токтау айту» арқылы эмоцияны тежеу
Конативті	Конструктивті тактикалар мен келіссөздер	«Мәмілеге келу» әрекеттері
Коммуникативті	Қарым-қатынасты сақтау	Топтың ынтымақтастығын сақтау

Зерттеу тақырыбының теориялық моделі әдіснамалық деңгейде Б.Ф. Ломовтың жүйелік тұрғысына негізделеді.

Педагогикалық кикілжің тек екі адамның арасындағы емес, жоғары оқу орнындағы қарым-қатынастардың тұтас жүйесі ретінде қарастырылды. Дәстүрлі мәдениет тәсілдері осы жүйені қайта қалпына келтіруші тұрақтандырушы фактор ретінде негізделді.

Мұқановтың пікірінше, дәстүрлі мәдениеттегі жұмбақтар, мақал-мәтелдер, қанатты сөздер күнделікті санада өзіндік рефлексия формасы ретінде көрінеді, ол қазіргі іс-әрекетте сыни түрде түсіну үрдісі және жаңа әрекетке көшуге негіз болады деп тұжырымдаған.

Осы орайда, дәстүрлі мәдениетте қолданылатын «жанама тәсіл, астарлап айту» және т.б. қазіргі ЖОО-дағы педагогикалық кикілжіндерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешудің психологиялық моделін құрастыру керек болып шешілді. Ол 2-кестеде сипатталған.

Кесте 2 - ЖОО-дағы педагогикалық кикілжіндерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешудің психологиялық моделі (Отандық ғалымдардың тұжырымдамалары негізінде)

Ғалым	Зерттеу моделі және тәсілі	Психологиялық ерекшелік
М. Мұқанов	Когнитивті-логикалық модель: Ұлттық ойлаудың психологиялық ерекшеліктері	Кикілжінді шешуде студенттердің дәстүрлі логикалық ойлау ерекшелігін анықтау
С. Бердібаева	Этно-әлеуметтік және аитыс психологиясы моделі: Ұлттық кодтар мен этно-мәдени құрылымдар.	Дәстүрлі мәдениеттегі диалог мәдениетін (айтыс, шешендік сөз т.б.) кикілжінді шешудің психологиялық құралы ретінде қолдану.
Ф. Тәшімова	Мағыналық-рефлексивті модель: Сөздің астарлы мағынасы арқылы тұлғаның ішкі позициясын өзгерту.	Дәстүрлі мәдениет тәсілдерінің (мақал-мәтел, билер сөзі, астарлап айту, жанама тәсіл) студенттің мағыналық саласын трансформациялаудың психологиялық ерекшеліктерін негіздеу.
В.М. Хромова	Рефлексивті-акмеологиялық модель: Педагогикалық кикілжінді мәселелік жағдаяттарды халық даналығы құралдары арқылы шешу	Педагогикалық және педагогикалық емес мамандықтардағы студенттердің «халық даналығы құралдарын субъективті бағалау сауалнамасын» авторлық бейімделген сауалнамасы негізінде зерттеу

Кестедегі ғалымдардың ұстанымдарын тақырыпқа сәйкес талдайтын болсақ, М.М. Мұқановтың теориялық ұстанымдарына сүйене отырып, бізге кикілжінді шешудегі «когнитивті» «логикалық қателіктерді» дәстүрлі ойлаудың икемділігі арқылы түзетудің мүмкіндіктерін негіздеуге болады.

Сонымен қатар, С.Қ.Бердібаеваның тұжырымдамасы аясында педагогикалық кикілжін кезіндегі бұзылған «этикалық нормаларды» ұлттық тәрбие мен дәстүрлі құндылықтар негізінде қайта қалпына келтірудің психологиялық маңыздылығын айқындады. Бұл тәсілдер ЖОО-дағы

педагогикалық кикілжіндерді дәстүрлі мәдениет құралдар арқылы шешудің конструктивті моделін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Біз зерттеуімізде Ф.С. Тәшімованың тұжырымдамасына сүйене отырып, тікелей айыптаудың орнына «астарлап айту», «жанама тәсілдер» арқылы студенттің ішкі рефлексиясына ықпал етудің психологиялық артықшылықтарына баса назар аударамыз.

Зерттеуімізде, И.П. Хромованың әдістемесі негізінде құрылған авторлық сауалнамада 85 респонденттен (ЭТ – 37, БТ – 48) алынған нәтижелері арқылы студенттердің дәстүрлі мәдениетке негізделген кикілжіндерді шешу тәсілдеріне қатысты көзқарастарын, олардың этикалық және психологиялық аспектілерін талданды. Зерттеу барысында алынған эмпирикалық деректер студенттердің дәстүрлі мәдениет құралдарын пайдалануға деген дайындық деңгейін және олардың педагогикалық кикілжіндерді шешудегі тиімділігін көрсетеді.

Эксперименттік зерттеудің алғашқы кезеңінде педагогикалық кикілжінді дәстүрлі мәдениетіндегі жанама шешу тәсілдерін қолданудың көрсеткіштері анықталды.

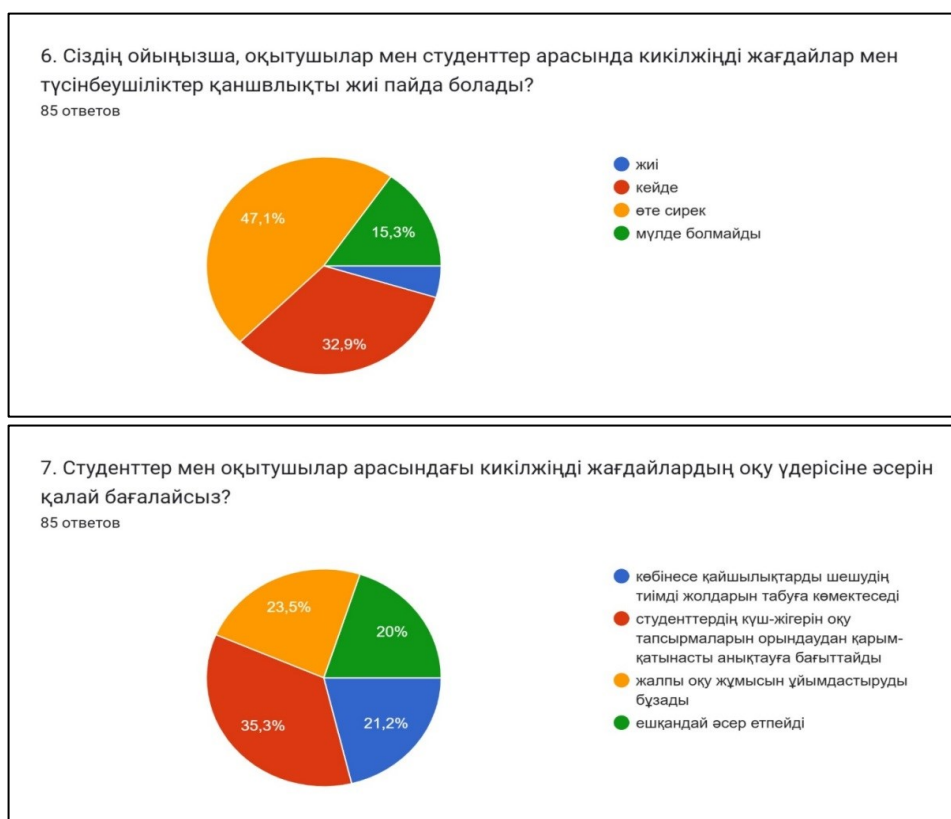
Зерттеу барысында дәстүрлі мәдениет элементтерінің (мақал-мәтелдер, астарлы сөз, шешендік өнер) студенттердің мінез-құлқын реттеудегі және кикілжінді жағдаяттарды шешудегі психологиялық ерекшеліктеріне баса назар аударылды.

Осы контексте И.П. Хромованың бейімделген әдістемесімен өткізілген сауалнама нәтижелерін (85 респондент: ЭТ – 37, БТ – 48) талдау зерттеудің ғылыми негіздемесін айқындайды.

Анықтаушы эксперимент нәтижелерін тақырып аясында 3 негізгі блокқа бөліп талдадық.

Сауалнаманың «Педагогикалық кикілжіндердің сипаты және олардың оқу үдерісіне деструктивті әсері» деген 1-блогы бойынша нәтижелері келесі диаграммаларда талданды.

Зерттеу мәселесінің өзектілігін И.П. Хромованың әдістеме негізіндегі авторлық бейімделген сауалнаманың 6-ші және 7-ші сұрақтардың жауаптарынан көруге болады. Олар 6-ші және 7-ші сұрақтарының нәтижелері келесі суретте (1-сурет) көрсетілген.



Сурет 1 – И.П. Хромованың әдістеме негізіндегі авторлық бейімделген сауалнаманың 6-ші және 7-ші сұрақтары бойынша нәтижелері

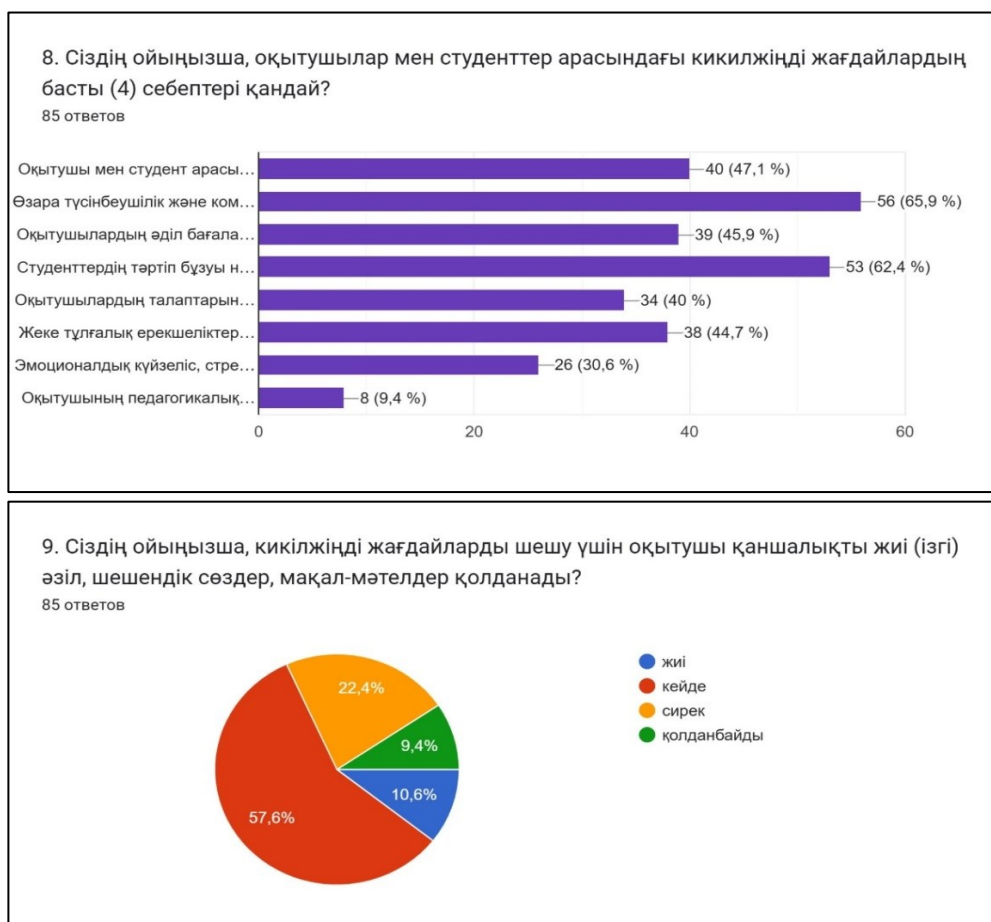
Ұсынылған диаграммалар студенттер мен оқытушылар арасындағы қарым-қатынасқа және туындайтын кикілжіңдердің сипатына қатысты жүргізілген сауалнама нәтижелерін көрсетеді.

6-сұрақ туралы айтсақ, сауалнама нәтижелері оқытушылар мен студенттер арасындағы түсініспеушіліктер мен кикілжіңдердің жиілігі туралы мәселені қамтиды. Мәліметтерге сүйенсек, респонденттердің басым бөлігі, 47,1%-ы, мұндай жағдайлар «өте сирек» болатынын атап өткен. Сонымен қатар, 32,9%-ы кикілжіңдердің «кейде» орын алатынын айтқан. Бұл көрсеткіштер білім беру ортасындағы қарым-қатынастың жалпы алғанда тұрақты және салауатты екенін көрсетеді. Тек аз бөлігі ғана, яғни 15,3%-ы мұндай мәселелердің «мүлде болмайтынын» көрсетсе, ең аз пайыз (шамамен 4,7%) жағдайлардың «жиі» болатынын білдірген.

7-сұраққа келетін болсақ, ол кикілжіңдердің оқу үрдісіне тигізетін әсерін бағалауға арналған. Нәтижелері бойынша, ең үлкен топ (35,3%-ы) мұндай жағдайлар студенттердің оқу тапсырмаларын орындауға жұмсалатын күш-жігері мен қарым-қатынасты анықтауға ықпал ететінін атап өткен. Сондай-ақ, 23,5% респондент кикілжіңдер жалпы оқу жұмысын ұйымдастыруды бұзатынын, ал 21,2%-ы керісінше, қақтығыстарды шешудің тиімді жолдарын табуға көмектесетінін алға тартқан. Респонденттердің 20%-ы мұндай жағдайлардың оқу үрдісіне «ешқандай әсер етпейтінін» айтқан.

Қорытындай келе, зерттеу нәтижелері студенттер мен оқытушылар арасындағы кикілжіңдер сирек кездесетінін және олардың оқу үрдісіне әсері біржақты емес екенін көрсетеді. Аталған жағдайлар кейбір жағдайда конструктивті шешімдерге бастаса, басқа тұрғыдан алғанда, оқу үдерісін ұйымдастыруға белгілі бір деңгейде кедергі келтіруі мүмкін.

Келесі диаграммаларда (2-сурет) И.П. Хромованың әдістеме негізіндегі авторлық сауалнаманың 8-ші және 9-ші сұрақтарының нәтижелері талданған.



Сурет 2 - И.П. Хромованың әдістеме негізіндегі авторлық бейімделген сауалнаманың 8-ші және 9-ші сұрақтары бойынша нәтижелері

8-сұрақ бойынша (кикілжіндердің себептері) талдау жасайық. Респонденттердің пікірінше, оқытушы мен студент арасындағы кикілжіндердің негізгі себептері кешенді сипатқа ие. Мәліметтерге сүйенсек, кикілжінді тудыратын басты факторлар ретінде:

«Өзара түсініспеушілік және коммуникация мәселелері» мен «Студенттердің тәртіп бұзуы» ең жоғары көрсеткішке ие: біріншісін зерттелушілердің 65,9%-ы, ал екіншісін 62,4%-ы таңдады. Бұл білім берудегі ақпарат алмасу процесі мен тәртіптік нормалардың үйлесімділігін жетілдіру қажеттілігін көрсетеді.

Сонымен қатар, «Оқытушы мен студент арасындағы көзқарас алшақтығы» (студенттердің 47,1%-ы) және «Оқытушылардың әділ бағаламауы» (қатысушылардың 45,9%-ы) сияқты факторлар да елеулі орын алады. Жалпы, адамдардың жартысына жуығы бұл тармақтарды педагогикалық қақтығыстардың негізгі себептері деп санайды.

«Жеке тұлғалық ерекшеліктер» деген нұсқаны 44,7% студент таңдаса, «Оқытушылардың талаптарының жоғары болуы» деген себепті 40% адам таңдады. Сондай көрсеткіштер осы факторлардың маңызды рөл атқаратынын көрсетеді. Бұл нәтижелер кикілжіннің тек академиялық емес, сонымен қатар психологиялық-педагогикалық факторларға тікелей байланысты екенін айғақтайды.

Студенттердің кикілжіндерді шешуде дәстүрлі мәдениет тәсілдерінің тиімділігі жөніндегі көзқарастары Енді **9-сұрақ** (кикілжінді шешудегі вербалды құралдар) бойынша, оқытушылардың кикілжінді жағдайларды шешу кезінде әзіл, шешендік сөздер мен мақал-мәтелдерді қолдану тәжірибесіне тоқталсақ, нәтижелер орташа деңгейдегі белсенділікті көрсетеді.

Респонденттердің көпшілігі, яғни 57,6% адам оқытушылардың бұл әдістерді «кейде» қолданатынын алға тартады. Тек 10,6%-ы ғана мұндай әдістерді «жиі» қолданады деп санайды, ал 22,4%-ы бұл әдістердің «сирек» қолданылатынын айтқан. Қалған 9,4%-ы оқытушылардың мұндай құралдарға мүлде жүгінбейтінін көрсеткен.

Талдау көрсеткендей, кикілжіндер көбінесе коммуникациялық олқылықтар мен тәртіп мәселелерінен туындайды. Оқытушылардың кикілжінді бәсеңдетуде әзіл немесе көркем сөз сияқты жұмсақ күш (soft power) құралдарын жүйелі түрде емес, тек жағдайға қарай қолдануы, бұл құралдардың әлеуеті толық ашылмай жатқанын аңғартады. Педагогикалық тәжірибеде осындай коммуникативті стратегияларды саналы түрде көбейту кикілжіндерді конструктивті жолмен реттеуге септігін тигізуі мүмкін.

Түсініктірек болу үшін біз 8 сұраққа жауаптар талдауын кесте түрінде де келтірдік (3-кесте).

Кесте 3 – Сауалнаманың «Оқытушылар мен студенттер арасындағы кикілжіндердің басты себептері» деген 8-сұрағы бойынша нәтижелері

Мазмұны	Саны
Оқытушы мен студент арасындағы тиімді қарым-қатынастың жеткіліксіздігі	40 (47,1%)
Өзара түсінбеушілік және коммуникациялық кедергілер	56 (65,9%)
Оқытушылардың әділ бағаламауы немесе субъективті көзқарасы	39 (45,9%)
Студенттердің тәртіп бұзуы немесе академиялық ережелерді сақтамауы	53 (62,4%)
Оқытушылардың талаптарының тым жоғары болуы	34 (40,0%)
Жеке тұлғалық ерекшеліктердің сәйкес келмеуі (мінез, құндылықтар, т.б.)	38 (44,7%)
Эмоционалдық күйзеліс, стресс және психологиялық қысым	26 (30,6%)
Оқытушының педагогикалық шеберлігінің жеткіліксіздігі	8 (9,4%)

И.П. Хромова әдістемесі бойынша бейімделген авторлық сауалнамадағы 8-сұрақ бойынша респонденттерден алынған жауаптарды интерпретациялау барысында мынадай тұжырымдар жасауға болады.

Сауалнамаға 85 респондент жауап беріп, олардың пікірлері студенттер мен оқытушылар арасындағы кикілжіңдік жағдайлардың себептерін анықтауға бағытталған.

1. *Коммуникациялық кедергілер:* Студенттердің 56%-ы оқытушылар мен студенттер арасындағы өзара түсінбеушіліктердің негізгі себебі ретінде коммуникациялық кедергілерді атап өтті. Бұл жауаптар, негізінен, ақпараттың дұрыс жеткізілуі, эмоцияларды білдірудің қиындығы, немесе екі жақтың да көзқарасының сәйкес келмеуі сияқты факторларға байланысты. Бұл мәселе білім беру үрдісінде маңызды орын алады, себебі диалог пен ашық коммуникациясыз тиімді қарым-қатынас орнату мүмкін емес екенін көрсетті.

2. *Студенттердің тәртіп бұзуы:* 53% жауап беруші студенттер өздерінің тәртіп бұзушылықтары немесе академиялық ережелерді сақтамауы кикілжіңдердің қосымша себебі екендігін көрсетті. Бұл жерде студенттердің жауапкершілік деңгейінің төмендігі немесе оқыту үрдісінде белсенділік танытпауы атап көрсетіледі, соның салдарынан оқытушылардың талаптарына сәйкес келмей қалу қаупі туады.

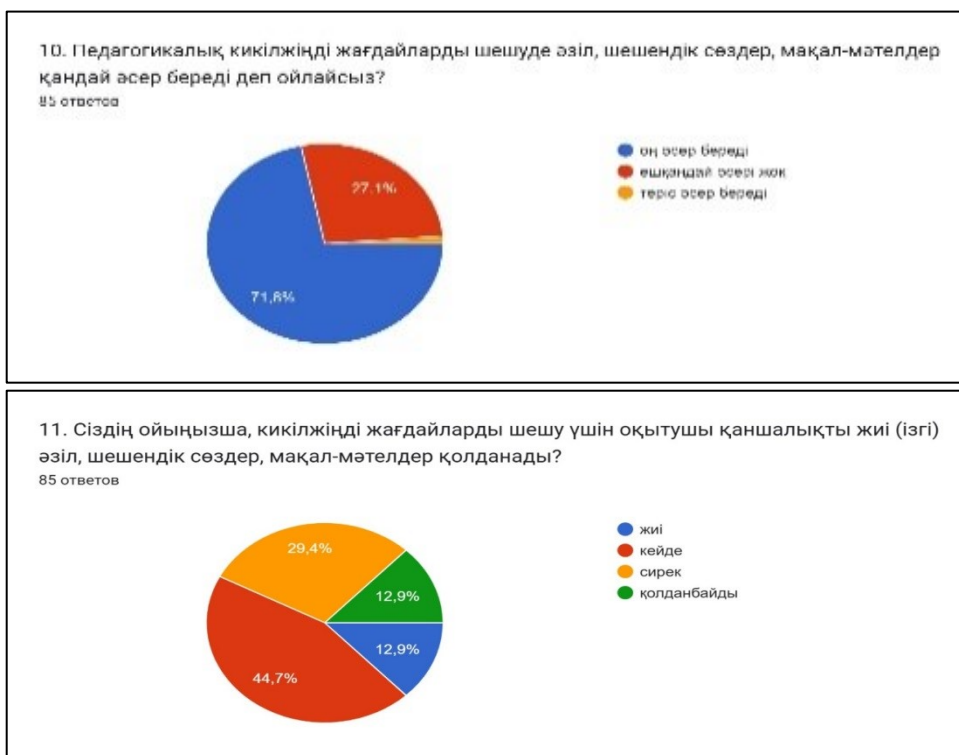
3. *Бағалау мен әділдік:* 39% респондент оқытушылардың әділ бағаламауы немесе субъективті көзқарасы кикілжіңдердің себептерінің бірі ретінде аталды. Бұл параметр оқытушыларға деген сенімділіктің төмендеуіне және оқу үрдісінің нәтижелілігіне теріс әсер етуге алып келеді, себебі студенттер әділ бағалауды алған кезде өзін-өзі бағалау деңгейі, мотивация мен оқу үрдісіне қатысуы артады.

4. *Жеке тұлғалық ерекшеліктер:* 38% студент оқытушы мен студент арасындағы жеке тұлғалық ерекшеліктердің сәйкес келмеуін (мінез, құндылықтар, т.б.) басты себеп ретінде көрсетті. Бұл деректерге сүйене отырып, әр тұлғаның өзара қарым-қатынасында анықталған психологиялық ерекшеліктер, олардың айырмашылықтары мен үйлесімділіктері арасындағы шиеленіс артуы мүмкін екенін айтуға болады.

Бұл факторлар оқу үрдісінде кешенді көзқарасты талап ететін маңызды компоненттер болып табылатынын айғақтайды.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, студент үшін оқытушымен арадағы кикілжің — тек академиялық мәселе емес, эмоционалдық-тұлғалық кикілжің де болып табылады. Дәстүрлі мәдениеттегі «сыйластық» иерархиясы бұзылғанда, студенттің психологиялық қорғаныс механизмдері іске қосылып, танымдық (когнитивті) белсенділігі төмендейтінін дәлелдейді.

Енді И.П. Хромованың әдістемесіне негізделген авторлық сауалнамамыздың 10-шы және 11-ші сұрақтарды қарастырайық. Олар сауалнаманың «Тәжірибедегі алшақтық: халықтың дәстүрлі мәдениеті мен қазіргі ЖОО-дағы білім беру жүйесіндегі қарама-қайшылықтар» атты 3-блогына кіреді. Сол сұрақтарға жауаптар астындағы 3-суретте диаграмма түрінде талданған.



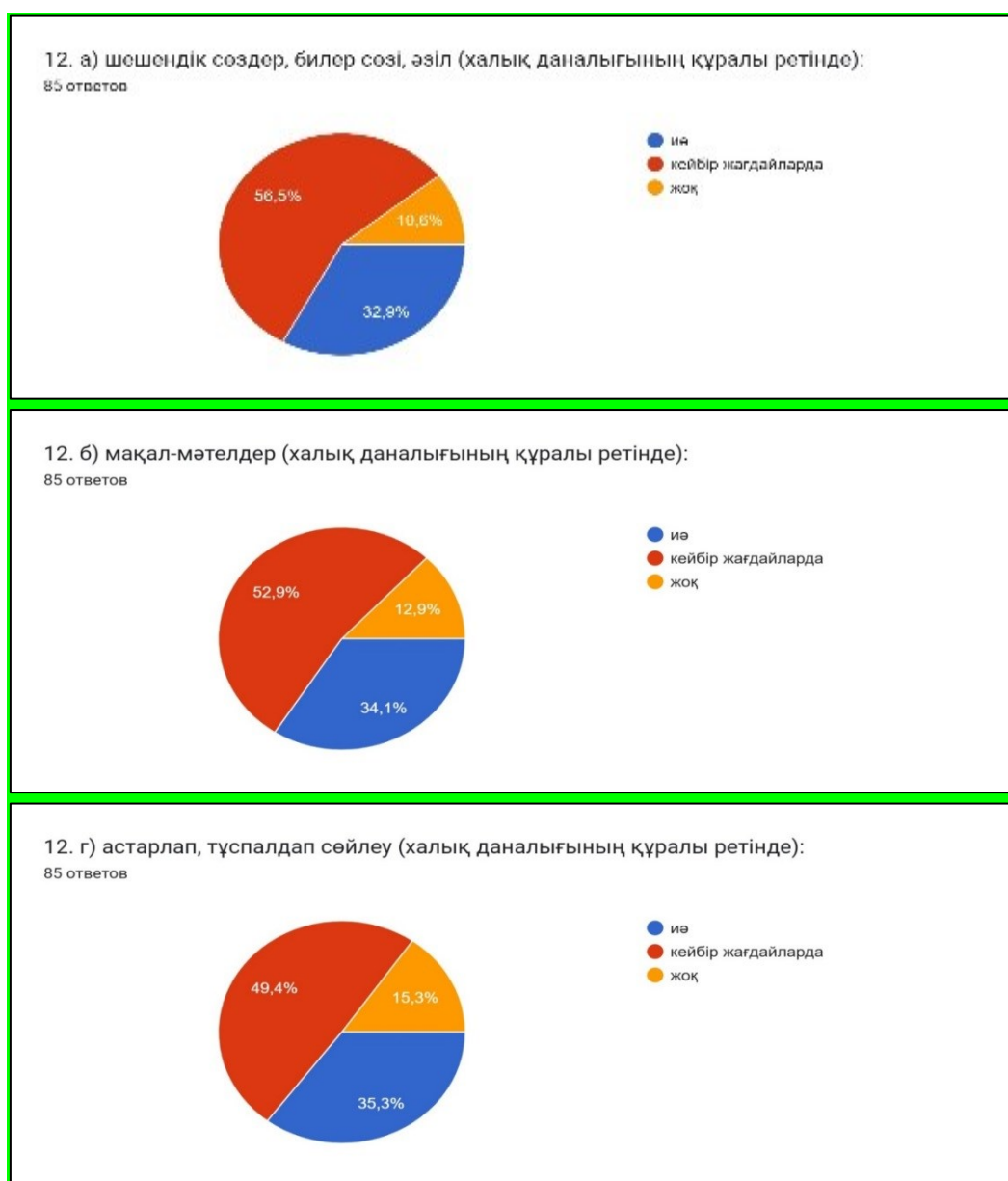
Сурет 3 - И.П. Хромованың әдістеме негізіндегі авторлық бейімделген сауалнаманың 10-шы және 11-ші сұрақтарының пайыздық көрсеткіштері

Сауалнаманың 10-шы сұрағының нәтижелері көрсеткендей, респонденттердің 71,8%-ы кикілжіңді шешуде ізгі әзіл, шешендік сөздер мен мақал-мәтелдердің оң әсер беретініне сенімділік танытты. Бұл — студенттердің, профессор Ф.С. Тәшімованың тұжырымына сәйкес [4], шығыс субъектісіне тән «астарлы тұспалдау жүйесі» туралы тұжырымдамасы біздің зерттеуіміздегі педагогикалық кикілжіңді дәстүрлі мәдениет құралдары арқылы шешудің психологиялық тұрғыдан негіздеуге мүмкіндік береді.

Автор атап көрсеткендей, «жанама» әсер ету тәсілдері жеке адамның қасиетіне нұқсан келтірмей, кикілжіңдік жағдаяттарда психологиялық тепе-теңдікті сақтауды қамтамасыз етеді. Бұл «астарлы жүйе» қазақтың дәстүрлі шешендік өнері мен «Қызым саған айтамын, келінім сен тыңда» сияқты мақал-мәтелдерінде көрініс тауып, педагогикалық кикілжіңдерді шешудің ептілік пен бейімділікке негізделген конструктивті моделін қалыптастыруға негіз болатынын көрсетеді.

Сауалнаманың 9-шы және 11-ші сұрақтарында анықталған проблемалық аймақ мақаланың практикалық маңызын арттыра түсті. Сауалнамадан алынған эмпирикалық нәтижелер бойынша студенттердің 57,6%-ы оқытушылардың халық даналығы құралдарын «мүлде қолданбайтынын» немесе «сирек» қолданатыны айтылған. Сонымен қатар, сауалнамада студенттердің жауаптары бойынша оқытушылардың көпшілігі «талапшыл стильді» 54,1%-ы ұстанғанымен, қазақтың этнопсихологиясына тән «сөзбен тоқтату», «астарлап жеткізу» сияқты медиациялық дағдыларды қолданбайтындығы айқындалған. Бұл — оқытушылардың этнопсихологиялық құзыреттілігінің төмендігін және дәстүрлі мәдениет тәсілдерін енгізудің қажеттілігін көрсетеді.

«Кикілжіңді шешудің этнопсихологиялық құралдарына субъективті бағалау» аспекті сауалнаманың «Сіздің ойыңызша, оқытушылар студенттермен қарым-қатынас жасағанда төмендегі халық даналығының үлгілерін қолдану қажет пе?» деген 12-ші сұрағында қарастырылған. Ол өзі бірнеше тармаққа (а, б, в, г, д) бөлінген. 12-ші сұраққа жауаптар талданып келесі дөңгелек диаграммаларда (4-сурет) берілген.



Сурет 4 -- И.П. Хромованың әдістеме негізіндегі авторлық бейімделген сауалнаманың 12-ші сұрақ тармақтарының пайыздық көрсеткіштері

Ескертіп айта кетсек, суретте сұрақ бөліктерінен бестен үші ғана берілген. 12-сұрақ бойынша нәтижелер кесте түрінде салыстырмалы түрде талдау өтті. Ол 4-кестеде көрсетілген.

Кесте 4 – Сауалнаманың 12-ші сұрағы бойынша нәтижелерді

Құрал түрі	«Иә» (Қажет)	Кейбір жағдайларда	«Жоқ» (Қажет емес)
Нақыл сөздер	49,4%	40,0%	10,6%
Мақал-мәтелдер	34,1%	52,9%	12,9%
Шешендік сөздер, әзіл	32,9%	56,5%	10,6%
Астарлап сөйлеу	35,3%	49,4%	15,3%
Аңыз-әңгімелер	25,9%	44,7%	29,4%

12-ші сұрақ бойынша студенттердің таңдаған құралдары зерттеуіміздің әдістемелік негіздеріне сәйкес, нақыл сөздер 49,4%-ды қамтып, ал астарлап сөйлеу де 49,4%-ды құрады. Студенттер тікелей агрессиядан гөрі, «жанама тәсілді» дұрыс деп қабылдаған.

Оқытушы мақал немесе астарлы сөз қолданғанда, студенттің жекедара тұлғалық шекарасына тимей, оның кінәсін жанама түрде түсіндіруі зерттеудің психологиялық ерекшелігін айқындай түсті. Бұл — педагогикалық қарым-қатынастағы «субъект-субъектілік» парадигманы және С.М. Жақыповтың «бірлескен диалогтық танымдық іс-әрекет» тұжырымдамасындағы негізгі идеяға сәйкес келіп, дәстүрлі мәдениет арқылы кикілжіңдерді конструктивті шешу тәсілдерін жүзеге асырудың жолын көрсетеді [19].

Мақаладағы эмпирикалық зерттеу педагогикалық және педагогикалық емес мамандықтарда оқитын студенттердің педагогикалық кикілжіңдерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешу стратегияларын салыстыруға бағытталғандықтан, таңдамалар көлемі әртүрлі ($n_1 = 37$ және $n_2 = 48$) және өлшемдер (жанама тәсілдерді қолдану жиілігі) реттік шкала болатынын ескере отырып, біз Стьюденттің t-критерийін қолдандық. Бізбен эмпирикалық зерттеу мәселесіне байланысты сатистикалық болжамдары да құрылды.

Төмендегі 5-кестеде SPSS бағдарламасындағы тәуелсіз таңдамаларға арналған t-критерийі бойынша нәтижелерді есептеу матрицасы көрсетілген.

Кесте 5 – Зерттелуші топтардың дәстүрлі жанама тәсілдерді қолдануды есептеу көрсеткіштері

Топтар	N	Орта мән (M)	Стандартты ауытқу (SD)	t-мәні	Еркін дәреже (df)	Маңыздылық (p-level)
Педагогикалық мамандық	37	18,45	3,12	2,64	83	0,01
Педагогикалық емес мамандық	48	15.12	4.05	-	-	-

Осы статистикалық талдау нәтижесі бойынша келесі қорытынды жасалды. Алынған $p \leq 0,01$ мәні критикалық деңгейден ($p \geq 0,05$) кіші болғандықтан H_0 - нөльдік болжамын теріске шығаруға және H_1 - жұмыс болжамды қабылдауға негіз болды. Педагогикалық мамандық студенттерінің орта мәні $M=18,45$ –ке тең педагогикалық емес мамандық студенттерінің көрсеткішінен $M = 15,12$ – ден жоғары.

Алынған нәтижелер бойынша педагогикалық және педагогикалық емес мамандық студенттері өзара қарым-қатынас барысында кикілжіңді басқарудың теориялық негіздерін әлі де толық меңгермеседе, олар тікелей агрессиядан гөрі педагогикалық кикілжіңдерді шешуде жанама тәсілдерді қарым-қатынас барысында қолдану тиімділігіне баса назар аударды.

Сонымен эмпирикалық зерттеу нәтижелері көрсеткендей, эксперименттік топ пен бақылау тобы арасында статистикалық мәнді айырмашылық байқалды. Педагогикалық кикілжіңдерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешу болашақ мамандардың педагогикалық кикілжіңдерді конструктивті шешуге және ұлт субъектісі ретінде өзін-өзі танытуына, тұлғалық дамуына оң әсер етеді деп айтуға толық негіз бар.

Осылайша, анықтаушы эксперимент көрсеткендей, ЖОО-да педагогикалық кикілжіңдерді шешудің психологиялық резерві — дәстүрлі мәдениет құралдарында жатыр. Студенттер этнопсихологиялық тұрғыдан бұл тәсілдерді қабылдауға дайын (71,8%), бірақ оқытушылар тарапынан бұл әлеует пайдаланылмай отыр. Бұл жағдай біздің зерттеуіміздің аясында дәстүрлі мәдениет тәсілдерін қолданудың психологиялық моделін жасаудың өзектілігін толықтай негіздейді.

Қорытынды Жүргізілген теориялық-эмпирикалық зерттеу нәтижелері ЖОО-дағы педагогикалық кикілжіңдерді шешудің психологиялық ерекшеліктерін дәстүрлі мәдениет

контекстінде қарастырудың ғылыми маңыздылығын айқындап, келесідей қорытындылар жасауға мүмкіндік береді:

1. *Кікілжінің деструктивті сипаты мен когнитивті әсері*: Анықтаушы эксперимент көрсеткендей, студенттердің басым бөлігі 65,9% педагогикалық кикілжінің негізгі детерминанты ретінде «өзара түсінбеушілікті» қарастырады. Кікілжінің шиеленіс жағдайында студенттердің назары оқу іс-әрекетінен эмоционалдық қарым-қатынасты анықтауға ауысып 35,3%, бұл танымдық белсенділіктің төмендеуіне және психологиялық қорғаныс механизмдерінің күшеюіне әкеледі.

2. *Дәстүрлі мәдениет құралдарының психологиялық әлеуеті*: Зерттеу барысында студенттердің басым көпшілігі 71,8% педагогикалық кикілжінді дәстүрлі мәдениеттегі жанама тәсілдерді қолдану арқылы шешуде халық даналығы, шешендік сөздер мен астарлы сөйлеу тәсілдерінің тиімділігін мойындады. Бұл Ф.С. Тәшімованың «астарлы тұспалдау жүйесі» [4]. мен М.М. Мұқановтың [3] дәстүрлі ойлау арқылы «логикалық қателіктерді» түзету тұжырымдамаларына сәйкес, ұлттық мәдени кодтардың кикілжінді конструктивті шешудегі қуатты психологиялық резерв екенін дәлелдейді.

3. *Тәжірибелік алшақтық және этнопсихологиялық құзыреттілік*: Эмпирикалық деректер оқытушылардың басым бөлігі 54,1% -ында қатаң талапшыл стильді ұстанып, медиациялық дағдыларды (астарлап жеткізу, сөзбен тоқтату) жеткілікті деңгейде қолданбайтынын ашты. Оқытушылардың этнопсихологиялық құзыреттілігінің төмендігі мен студенттердің бұл тәсілдерді қабылдауға дайындығы арасындағы алшақтық диссертациялық зерттеу аясында ұсынылып отырған психологиялық модельдің қажеттілігін негіздейді.

4. *«Субъект-субъектілік» қатынасты қалпына келтіру*: Астарлап сөйлеу мен нақыл сөздерді қолдану 49,4%-ында студенттің тұлғалық шекарасын сақтай отырып, оның ішкі рефлексиясын іске қосады. Бұл С.Қ. Бердібаева атап көрсеткен этикалық нормаларды қалпына келтіруге және С.М. Жакыповтың «бірлескен диалогтық танымдық іс-әрекет» теориясы аясында оқытушы мен студенттің конструктивті серіктестігін орнатуға мүмкіндік береді.

Түйіндеп айтқанда, зерттеуіміздің нәтижелері көрсеткендей, ЖОО-дағы педагогикалық кикілжіңдерді дәстүрлі мәдениет тәсілдері арқылы шешу — білім беру ортасындағы психологиялық ахуалды сауықтырудың, студенттің тұлғалық қадір-қасиетін сақтаудың және оқу үдерісінің тиімділігін арттырудың пәрменді құралы болып табылады. Алынған нәтижелер жоғары мектеп оқытушыларының этнопсихологиялық құзыреттілігі негізінде кәсіби-психологиялық даярлығын жетілдіруге бағытталған практикалық ұсыныстарды әзірлеуге негіз бола алады.

Әдебиеттер

1. Хромова И.П. Психологические особенности разрешения педагогических проблемных ситуаций в вузе средствами народной мудрости: дисс. канд. психол. наук. –Тамбов, 2009. 196 с.
2. Муканов М.М. О казахском устном творчестве: пословицах в их отношении в трактовке интеллектуальной деятельности. / В сб. Генетические и социальные проблемы интеллектуальной деятельности. / Под.ред. М.М.Мукановой. Алма-ата: Психология. Выпуск 4., 1975. – с 87-102.
3. Муканов М.М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционных культур / Исследование рече-мысли и рефлексии. –Алма-Ата, 1979 С. 3—12.
4. Ташимова Ф.С. Детерминанты формирования субъективности в культуре Востока. // Суверенный Казахстан: проблемы и поиски. –Екатеринбург, 2015. – С. 32-46.
5. Бердібаева С.Қ. Адамның шығармашылық іс-әрекетінің этнопсихологиялық ерекшеліктері (шығармашылық сөз жарысы мысалында): Психология ғылымдарының докт. автореф. – Алматы, 2005. – 42 б.
6. Бердібаева С.Қ. Қуаналиева М.А. Кікілжің түрлері мен оны шешу тәсілдерін зерттеудің

теориялық мәселелері // ҚазҰУ хабаршысы. Психология және социология сериясы.- 2008. - №3 (30). - 5-8 б.

7. Аманова И.К. Тұлғаның өзін-өзі таныту ерекшеліктерінің этномәдени сәйкестілікке тәуелділігі: психол. ғыл. канд.дисс. авторефаты. - Алматы, 2004. - 32 б.

8. Аманова И.К. Қуаналиева М.А. Өзін-өзі танытатын тұлғаның шиеленісті жағдайларды шешу ерекшеліктері // Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысы. - Алматы, 2010. - № 3. - 56-58 бет.

9. Thomas K.W., Kilmann R.H. Conflict Mode Instrument. – NY: Xicom, 1974. – 48 p.

10. Deutsch M. The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes. – New Haven: Yale University Press, 1973. – 448 p.

11. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Перевод с англ. А. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.

12. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. – Sage Publications, 2001. – 596 p.

13. Akbulut, D.V. The influence of culture and context on conflict management preferences of academics in higher education institutions // YOK THESIS CENTER. – 2019.–175 s. - URL: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23896.44802>

14. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2015. – 591 с.

15. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: "Питер" 2021. – 349 с.

16. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 1174 с.

17. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом үрдісе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

18. Хасан Б.И. Психология конфликта и переговоров. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

19. Джакупов С.М. Совместно-диалогическая познавательная деятельность – основа эффективности процесса обучения / В кн. С.М. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения: Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 231с.

References

1. Khromova I.P. Psikhologicheskie osobennosti razresheniya pedagogicheskikh problemnykh situatsiy v vuze sredstvami narodnoy mudrosti [Psychological features of resolving pedagogical problem situations at a university by means of folk wisdom]: diss. kand. psikhol. nauk. – Tambov, 2009. – 196 s.

2. Mukanov M.M. O kazakhskom ustnom tvorchestve: poslovitsakh v ikh otnoshenii v traktovke intellektual'noy deyatel'nosti [On Kazakh oral folklore: proverbs in their relation to the interpretation of intellectual activity]. In: Geneticheskie i sotsial'nye problemy intellektual'noy deyatel'nosti [Genetic and social problems of intellectual activity]. Ed. M.M. Mukanova. Alma-Ata: Psikhologiya, Issue 4, 1975. – P. 87–102.

3. Mukanov M.M. Issledovanie kognitivnoy empatii i refleksii u predstaviteley traditsionnykh kul'tur [Study of cognitive empathy and reflection among representatives of traditional cultures]. Issledovanie reche-mysli i refleksii [Study of speech-thinking and reflection]. – Alma-Ata, 1979. – P. 3–12.

4. Tashimova F.S. Determinanty formirovaniya sub"ektivnosti v kul'ture Vostoka [Determinants of subjectivity formation in Eastern culture]. Suverennyy Kazakhstan: problemy i poiski [Sovereign Kazakhstan: problems and searches]. – Ekaterinburg, 2015. – P. 32–46.

5. Berdibaeva S.K. *Adamnyn shygarmashylyk is-areketinin etnopsikhologiyalyk erekshelikteri (shygarmashylyk soz zharysy mysalynda) [Ethnopsychological features of human creative activity (on the example of creative verbal competition)]*: Psikhologiya gylymdarynyn dokt. avtoref. – Almaty, 2005. – 42 b.
6. Berdibaeva S.K., Kuanalieva M.A. *Kikilzhin turleri men ony sheshu tasilderin zertteudin teoriyalyk maseleleri [Theoretical issues in studying types of conflicts and ways of resolving them]*. KazNU Khabarshysy. Psikhologiya zhane sotsiologiya seriyasy – KazNU Bulletin. Psychology and Sociology Series. 2008. No. 3 (30). – P. 5–8.
7. Amanova I.K. *Tulganyyn ozin-ozı tanytu erekshelikterinin etnomadeni saikestilikke taueldiligi [Dependence of personality self-presentation features on ethnocultural identity]*: psikholog. gyl. kand. diss. avtoref. – Almaty, 2004. – 32 b.
8. Amanova I.K., Kuanalieva M.A. *Ozin-ozı tanytatyn tulganyyn shielenisti zhagdaylardy sheshu erekshelikteri [Features of resolving conflict situations by a self-actualizing personality]*. Abai atyndagy KazNPU Khabarshysy [Bulletin of Abai KazNPU]. – Almaty, 2010. – No. 3. – P. 56–58.
9. Thomas K.W., Kilmann R.H. *Conflict Mode Instrument*. – New York: Xicom, 1974. – 48 p.
10. Deutsch M. *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. – New Haven: Yale University Press, 1973. – 448 p.
11. Goulman D. *Emotsional'nyy intellekt [Emotional Intelligence]*. Trans. from English by A. Isaeva. – Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2013. – 560 s.
12. Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. – Sage Publications, 2001. – 596 p.
13. Akbulut D.V. *The influence of culture and context on conflict management preferences of academics in higher education institutions*. YOK Thesis Center. – 2019. – 175 p. URL: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23896.44802>
14. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya: Uchebnik dlya vuzov [Conflictology: Textbook for universities]*. – Moscow: YuNITI, 2015. – 591 s.
15. Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta [Psychology of conflict]*. – Saint Petersburg: Piter, 2021. – 349 s.
16. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]*. – Moscow: Direkt-Media, 2008. – 1174 s.
17. Rybakova M.M. *Konflikt i vzaimodeystvie v pedagogicheskom urdisie [Conflict and interaction in the pedagogical process]*. – Moscow: Prosveshchenie, 1991. – 128 s.
18. Khasan B.I. *Psikhologiya konflikta i peregovorov [Psychology of conflict and negotiations]*. – Moscow: Akademiya, 2003. – 192 s.
19. Dzhakupov S.M. *Sovmestno-dialogicheskaya poznavatel'naya deyatel'nost' – osnova effektivnosti protsessa obucheniya [Joint dialogical cognitive activity as the basis for the effectiveness of the learning process]*. In: Dzhakupov S.M. *Upravlenie poznavatel'noy deyatel'nost'yu studentov v protsesse obucheniya: Uchebnoe posobie [Management of students' cognitive activity in the learning process: textbook]*. – Almaty: Kazak universiteti, 2002. – 231 s.

Авторлар туралы мәліметтер:

Қуанәлі Майіра Айтқожақызы – хат-хабар авторы, психология магистрі, «Психология» мамандығының І курс докторанты, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан; email: Kuanalieva72@mail.ru; 23242580@turan-edu.kz

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич – психология ғылымдарының докторы, профессор, Психология жоғары мектебі, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан; email: o.sangylbayev@turan-edu.kz

Миркенова Гульмира Кубеновна – педагогика магистрі, Мемлекеттік және шет тілдері кафедрасы, Алматы технологиялық университеті, Алматы, Қазақстан; email: mirkenova@inbox.ru

Әубәкір Жазира Омирбаевна – ассистент, Алматы технологиялық университеті, Төле би көшесі, 100, 050000, Алматы, Қазақстан; email: zhaziratolybaeva2001@gmail.com

Байкубесова Жанар Төлепбергенқызы – білім беру ғылымдарының магистрі, оқытушы, Практикалық шет тілі кафедрасы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан; email: zhanart@yahoo.com

Сведения об авторах:

Қуанәлі Майра Айтқожақызы – автор корреспонденции, магистр психологии, докторант 1 курса специальности «Психология», Университет Туран, Алматы, Казахстан; email: Kuanalieva72@mail.ru; 23242580@turanaedu.kz

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич – доктор психологических наук, профессор Высшей школы психологии, Университет Туран, Алматы, Казахстан; email: o.sangylbayev@turanaedu.kz

Миркенова Гульмира Кубеновна – магистр педагогики, лектор кафедры государственных и иностранных языков, Алматинский технологический университет, Алматы, Казахстан; email: mirkenova@inbox.ru

Әубәкір Жазира Омирбаевна – ассистент, Алматинский технологический университет, ул. Төле би, 100, 050000, Алматы, Казахстан; email: zhaziratolybaeva2001@gmail.com;

Байкубесова Жанар Төлепбергенқызы – магистр образовательных наук, преподаватель кафедры практического иностранного языка, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан; email: zhanart@yahoo.com

Information about authors:

Kuanali Maira Aitkozhaqyzy – Master of Psychology, the 1st year PhD student in Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan; email: Kuanalieva72@mail.ru; 23242580@turanaedu.kz

Sangilbaev Ospan Seidullaevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Higher School of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan; email: o.sangylbayev@turanaedu.kz

Mirkenova Gulmira Kubenovna – Master of Pedagogy, Lecturer, Department of State and Foreign Languages, Almaty Technological University, Almaty, Kazakhstan; email: mirkenova@inbox.ru

Aubakir Zhazira Omirbaevna – Assistant, Almaty Technological University, 100 Tole bi Street, 050000, Almaty, Kazakhstan; email: zhaziratolybaeva2001@gmail.com

BaikubesoBa Zhanar Tolepbergenkyzy – Master of Education, Lecturer, Department of Practical Foreign Languages, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan; email: zhanart@yahoo.com

FTAXP: 15.21.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.012>

Аметхан Ж^{1*} , Усенова М.Э¹ 

^{1,2} Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан,
e-mail: jianati_888@mail.ru

**Психологиялық қауіпсіздік және эмпатия: «Зар заман» поэзиясын оқытуда жи –
медиациясының рөлі**

Аңдатпа

Зерттеу «Зар заман» поэзиясын оқыту үдерісінде жасанды интеллект (ЖИ) медиациясының оқушылардың психологиялық қауіпсіздігіне, эмпатиялық қатынасына және тарихи-көркем мәтінді түсінуіне ықпалын зерделеуге бағытталған. Зерттеудің теориялық негізін эмпатияның көпкомпонентті моделі, психологиялық қауіпсіздік, өзіндік тиімділік және әлеуметтік-мәдени даму тұжырымдамалары құрады. Зерттеуге Алматы қаласындағы екі мектептің 8-сыныбында оқитын 60 оқушы қатысты. Квазиэксперименттік дизайн негізінде қатысушылар бақылау (n=30) және эксперименттік (n=30) топтарға бөлінді. Төрт аптаға созылған эксперимент барысында бақылау тобы «Зар заман» шығармаларын дәстүрлі форматта меңгерсе, эксперименттік топта

дәстүрлі оқытуға қосымша генеративті ЖИ-мен жеке диалог және мәдени-тарихи контекстке бағдарланған промпт-инжиниринг қолданылды. Психологиялық өзгерістерді бағалау үшін М.Дэвистің тұлғааралық реактивтілік индексінің (IRI) бейімделген нұсқасындағы «Перспективаны қабылдау» және «Фантазиялық сәйкестендіру» субшкалары, ЖИ-мен жұмыстағы тынышсыздану шкаласы, сондай-ақ жартылай құрылымдалған сұхбаттар пайдаланылды. Нәтижелер эксперименттік топта перспективаны қабылдау көрсеткішінің 23%-ға, фантазиялық сәйкестендірудің 21%-ға жоғарылағанын көрсетті; бақылау тобында бұл көрсеткіштер сәйкесінше 6% және 5% болды. Эксперименттік топта ЖИ-мен жұмыстағы тынышсыздану деңгейі 42%-ға төмендеді. Мәтінді талдаудың рубрикалық бағалауында эксперименттік топта 21%, бақылау тобында 6% өсім байқалды. Сапалық талдау оқушылардың ЖИ-мен диалог барысында өз пікірлері мен эмоциялық реакцияларын еркінрек білдіру, тарихи субъектінің перспективасын қабылдау және мәтін мазмұнын жеке тәжірибесімен байланыстыру тенденцияларын анықтады. Алынған нәтижелер ЖИ-медиациясының бағалануға байланысты алаңдаушылықты төмендетін қосымша рефлексиялық кеңістік қалыптастыру және тарихи-көркем мәтінмен эмпатиялық өзара әрекеттесуді қолдау әлеуетін көрсетеді. Сонымен қатар іріктеменің шектеулі көлемі мен қолданылған психодиагностикалық құралдардың ерекшеліктеріне байланысты анықталған байланыстарды себеп-салдарлық тұрғыдан түсіндіру сақтықты талап етеді және кеңірек іріктемеде қосымша тексерілуі қажет.

Түйін сөздер: психологиялық қауіпсіздік, эмпатия, жасанды интеллект, ЖИ-медиациясы, эмоциялық рефлексия

Аметхан Ж.¹, Усенова М.Э.¹

¹Казахский национальный женский педагогический университет

Алматы, Казахстан

e-mail: jianati_888@mail.ru

Психологическая безопасность и эмпатия: роль медиации чи в преподавании поэзии «Зар заман»

Аннотация

Исследование направлено на изучение влияния медиации с использованием искусственного интеллекта (ИИ) на психологическую безопасность, эмпатическое отношение учащихся и понимание историко-художественного текста в процессе изучения поэзии «Зар заман». Теоретическую основу исследования составили многокомпонентная модель эмпатии, концепции психологической безопасности и самооффективности, а также социокультурный подход к развитию. В исследовании приняли участие 60 учащихся 8-х классов двух школ г. Алматы. В рамках квази-экспериментального дизайна участники были распределены на контрольную (n=30) и экспериментальную (n=30) группы. В течение четырехнедельного эксперимента контрольная группа изучала произведения поэзии «Зар заман» в традиционном формате, тогда как в экспериментальной группе традиционное обучение было дополнено индивидуальным диалогом с генеративным ИИ и промпт-инжинирингом, ориентированным на культурно-исторический контекст. Для оценки психологических изменений использовались субшкалы «Принятие перспективы» (*Perspective-Taking*) и «Фантазия» (*Fantasy*) адаптированной версии Индекса межличностной реактивности М. Дэвиса (Interpersonal Reactivity Index, IRI), шкала тревожности при взаимодействии с ИИ, а также полуструктурированные интервью. Результаты показали, что в экспериментальной группе показатель принятия перспективы повысился на 23%, а показатель фантазийной идентификации — на 21%; в контрольной группе прирост составил соответственно 6% и 5%. Уровень тревожности при взаимодействии с ИИ в экспериментальной группе снизился на 42%. По результатам рубрикаторного оценивания навыков анализа текста прирост составил 21% в

экспериментальной и 6% в контрольной группе. Качественный анализ выявил тенденции к более свободному выражению учащимися собственных мнений и эмоциональных реакций в диалоге с ИИ, принятию перспективы исторического субъекта и соотнесению содержания текста с личным опытом. Полученные результаты свидетельствуют о потенциале ИИ-медиации в создании дополнительного рефлексивного пространства, способствующего снижению тревожности, связанной с оцениванием, и поддержке эмпатического взаимодействия с историко-художественным текстом. Вместе с тем ограниченный объем выборки и особенности использованных психодиагностических инструментов требуют осторожности при причинно-следственной интерпретации выявленных связей и их дальнейшей проверки на более широкой выборке.

Ключевые слова: психологическая безопасность, эмпатия, искусственный интеллект, ИИ-медиация, эмоциональная рефлексия, промпт-инжиниринг

*Ametkhan Zh.¹ *Ussenova M.¹*

*¹Kazakh National Women's Teacher Training University
Almaty, Kazakhstan, janati_888@mail.ru*

Psychological safety and empathy: the role of ai mediation in teaching poetry "Zar zaman"

Abstract

This study examines the effects of artificial intelligence (AI) mediation on students' psychological safety, empathic engagement, and understanding of historical and literary texts in the context of teaching *Zar Zaman* poetry. The theoretical framework integrates the multidimensional model of empathy, the concepts of psychological safety and self-efficacy, and the sociocultural approach to development. The study involved 60 eighth-grade students from two schools in Almaty, Kazakhstan. Using a quasi-experimental design, the participants were assigned to a control group (n=30) and an experimental group (n=30). During the four-week intervention, the control group studied *Zar Zaman* poetry using traditional instructional methods, whereas the experimental group received traditional instruction supplemented by individual dialogues with generative AI and culturally and historically contextualized prompt engineering. Psychological changes were assessed using the Perspective-Taking and Fantasy subscales of an adapted version of Davis's Interpersonal Reactivity Index (IRI), a scale measuring anxiety during interaction with AI, and semi-structured interviews. The results indicated a 23% increase in perspective-taking and a 21% increase in fantasy identification in the experimental group, compared with increases of 6% and 5%, respectively, in the control group. Anxiety associated with AI interaction decreased by 42% in the experimental group. Rubric-based assessment of text-analysis skills showed a 21% improvement in the experimental group compared with 6% in the control group. Qualitative analysis revealed tendencies toward greater freedom in expressing personal opinions and emotional reactions during AI-mediated dialogue, increased engagement with the perspective of historical subjects, and stronger connections between the literary text and students' personal experiences. The findings suggest that AI mediation may provide an additional reflective space that can reduce evaluation-related anxiety and support empathic engagement with historically and culturally situated literary texts. However, given the limited sample size and the characteristics of the psychodiagnostic instruments employed, causal interpretations should be made with caution, and the identified relationships require further examination in larger samples.

Keywords: psychological safety, empathy, artificial intelligence, AI mediation, emotional reflection, prompt engineering

Кіріспе. Қазіргі білім беру кеңістігінде жасанды интеллект (ЖИ) технологияларының қарқынды дамуы оқыту үдерісін ұйымдастырудың жаңа мүмкіндіктерін қалыптастырып отыр. Генеративті жасанды интеллект құралдары білім алушыға ақпарат ұсынумен ғана шектелмей,

мәтінді интерпретациялау, сұрақ қою, пікірді нақтылау және рефлексия жасау үдерістерінде диалогтік медиатор қызметін атқара алады. Әсіресе тарихи-мәдени мазмұны күрделі көркем шығармаларды оқыту барысында ЖИ-ді оқушы мен мәтін арасындағы қосымша диалогтік кеңістік ретінде пайдалану мәселесі педагогикалық және психологиялық тұрғыдан ерекше назар аударуды қажет етеді. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ әдебиетіндегі «Зар заман» поэзиясын оқыту маңызды зерттеу нысандарының бірі болып табылады. «Зар заман» өкілдерінің шығармаларында отаршылдық кезеңдегі қоғамдық өзгерістер, ұлттық құндылықтардың әлсіреуі, әлеуметтік күйзеліс, тарихи жады, болашаққа алаңдаушылық пен халықтың рухани-психологиялық ахуалы көркем бейнеленеді. Мұндай мазмұнды меңгеру оқушыдан мәтіннің идеялық-тақырыптық құрылымын түсінумен қатар, тарихи жағдайды эмоционалдық тұрғыдан сезінуді, кейіпкер мен авторлық позицияға эмпатиялық қатынас орнатуды және өткен дәуір тәжірибесін қазіргі құндылықтар жүйесімен байланыстыра пайымдауды талап етеді.

Алайда генеративті ЖИ құралдарын аталған мазмұнды оқытуда тікелей қолдану бірқатар әдістемелік және мазмұндық шектеулермен байланысты. ChatGPT, Gemini тәрізді халықаралық генеративті модельдердің жауаптары олардың оқыту деректерінің құрамы мен пайдаланушы ұсынған контекстке тәуелді болғандықтан, ұлттық әдебиеттің тарихи-мәдени ерекшеліктерін әрдайым жеткілікті деңгейде ескере бермеуі мүмкін. Соның нәтижесінде «Зар заман» поэзиясындағы отаршылдық тәжірибе, тарихи күйзеліс, ұлттық дүниетаным мен қоғамдық өзгерістердің өзара байланысы кей жағдайда жалпыланған интерпретациялар аясында түсіндірілу қаупі туындайды. Бұл мәселе ЖИ ұсынған ақпаратты дайын білім ретінде қабылдамай, оны сыни бағалау және ұлттық-мәдени контекст негізінде қайта пайымдау қажеттігін көрсетеді.

Осыған байланысты промпт-инжинирингі тек техникалық дағды ретінде емес, білім алушының ЖИ-мен саналы және сыни өзара әрекеттесуінің құралы ретінде қарастыру маңызды. Оқушының тарихи жағдайды, ұлттық-мәдени контекстті, талдау мақсатын және қажетті интерпретациялық бағытты нақтылайтын сұраныстар құрастыруы ЖИ жауаптарының мазмұнын тереңдетуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар мұндай жұмыс оқушының ақпаратты салыстыру, сұрақты нақтылау, ЖИ жауабындағы ықтимал біржақтылықты анықтау және өзіндік тұжырым қалыптастыру дағдыларын дамытуға ықпал етуі мүмкін.

Зерттеудің тағы бір маңызды қыры – ЖИ-медиациясының оқушының психологиялық қауіпсіздігі мен эмпатиялық қатынасына ықпалын зерделеу. Дәстүрлі сыныптық талқылауда оқушы қате жауап беру, мұғалімнің немесе сыныптастарының бағалауына ұшырау, өз ойын жеткілікті дәрежеде дәлелдей алмау сияқты алаңдаушылықтарды сезінуі мүмкін. Ал ЖИ-мен жеке диалог оқушыға сұрақтарын еркін қоюға, өз ойын бірнеше рет нақтылауға, мәтінге қатысты эмоционалдық реакцияларын талдауға және жауаптарын сыртқы әлеуметтік бағалаудың тікелей қысымынсыз қайта қарастыруға мүмкіндік беретін қосымша оқу кеңістігін қалыптастыруы ықтимал. Осы тұрғыда ЖИ білім алушы мен тарихи-көркем мәтін арасындағы когнитивтік қана емес, эмоционалдық-рефлексивтік медиатор ретінде де қарастырылуы мүмкін.

Осы теориялық алғышарттарға сүйене отырып, зерттеу біртұтас дизайн шеңберінде өзара байланысты екі болжамды қарастырады. Бірінші болжам бойынша, ЖИ-мен диалогтік өзара әрекет оқушының бағалануға байланысты алаңдаушылығын төмендетіп, психологиялық тұрғыдан қауіпсіз оқу кеңістігінің қалыптасуына және «Зар заман» поэзиясының тарихи-эмоциялық мазмұнымен тереңірек байланыс орнатуына ықпал етеді. Екінші болжам бойынша, мәдени-тарихи контекстке бағдарланған промпттарды мақсатты түрде құрастыру оқушылардың ЖИ жауаптарын сыни тұрғыдан бағалауына, ықтимал мәдени біржақтылықты анықтауына және көркем мәтінді неғұрлым терең әрі контекстік тұрғыдан интерпретациялауына мүмкіндік береді.

Зерттеудің мақсаты – «Зар заман» поэзиясын оқыту үдерісінде ЖИ-медиациясының оқушылардың психологиялық қауіпсіздігіне, эмпатиялық қатынасына және мәтінді мәдени-тарихи тұрғыдан түсінуіне ықпалын зерделеу, сондай-ақ мәдени контекстке бағдарланған промпт-инжинирингі қолданудың педагогикалық мүмкіндіктерін айқындау. Алынған нәтижелер

негізінде ЖИ-мен ұйымдастырылатын диалогтік оқыту кейстерін қолдануға арналған практикалық ұсынымдар әзірлеу көзделеді.

Зерттеудің өзектілігі білім беру жүйесіндегі цифрлық трансформацияның күшеюімен, жасанды интеллект технологияларын оқу үдерісіне кіріктіру қажеттілігімен және білім алушылардың ұлттық тарихи санасы мен тұлғалық дамуын қамтамасыз ету міндеттерімен айқындалады. Қазіргі білім беру жағдайында ЖИ құралдарын пайдалану мәселесі олардың техникалық немесе когнитивтік мүмкіндіктерін анықтаумен ғана шектелмей, білім алушының психологиялық қауіпсіздігіне, эмоционалдық қатысуына, эмпатиясына және ұлттық-мәдени мазмұнды түсіну ерекшеліктеріне ықпалын кешенді зерттеуді талап етеді.

Халықаралық ғылыми әдебиетте генеративті ЖИ-ді білім беру ортасында когнитивтік және диалогтік медиатор ретінде пайдалану мүмкіндіктері белсенді қарастырылып келеді [7, 8]. Дегенмен ұлттық-мәдени және тарихи мазмұндағы поэзияны оқыту барысында ЖИ-медиациясының психологиялық қауіпсіздік пен эмпатияға ықпалын, сондай-ақ мәдени контекстке бағдарланған промпттардың білім алушының интерпретациялық әрекетіндегі рөлін кешенді қарастыратын зерттеулер жеткіліксіз. Әсіресе қазақ әдебиетін оқыту және Орталық Азияның тарихи-мәдени контексті аясында бұл мәселе арнайы эмпирикалық зерттеуді қажет етеді. Осыған байланысты ұсынылып отырған зерттеу ЖИ-медиациясын ұлттық әдебиетті оқытудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерімен байланыстыра қарастыру арқылы аталған ғылыми мәселені зерделеуге бағытталған.

Зерттеудің теориялық негіздері. Зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізін өзара сабақтас үш психологиялық тұғыр құрайды: эмпатияның көпкомпонентті моделі, психологиялық қауіпсіздік пен өзіндік тиімділік тұжырымдамалары және әлеуметтік-мәдени даму теориясы. Аталған теориялық бағыттар зерттеу мәселесін әртүрлі қырынан түсіндіреді және біртұтас концептуалдық жүйе ретінде қарастырылады. Бірінші бағыт білім алушының көркем мәтіндегі өзге адамның тәжірибесін түсінуі мен оған эмоциялық үн қатуының психологиялық механизмдерін сипаттаса, екінші бағыт мұндай эмоциялық және когнитивтік қатысуды шектейтін немесе қолдайтын психологиялық жағдайларды түсіндіреді. Үшінші бағыт оқушының мәтінді түсінуі мен интерпретациялауын сыртқы медиатор арқылы қолдаудың мүмкіндіктерін негіздейді. Осы үш бағыт зерттеуде қолданылған педагогикалық дизайнның теориялық негізін құрайды.

Эмпатия және көркем мәтінді қабылдау

М. Дэвистің (1983) тұлғааралық реактивтілік моделінде эмпатия біртекті эмоциялық реакция ретінде емес, бірнеше өзара байланысты компоненттерден тұратын көпөлшемді психологиялық конструкт ретінде қарастырылады. Interpersonal Reactivity Index (IRI) моделінде оның төрт негізгі компоненті ажыратылады: өзгенің перспективасын қабылдау (*perspective-taking*), эмпатиялық алаңдаушылық (*empathic concern*), жеке дистресс (*personal distress*) және қиялдағы сәйкестену (*fantasy*) [3]. Осы зерттеу аясында IRI әдістемесінің бейімделген нұсқасы негізінде алғашқы екі компонентке – перспективаны қабылдау мен эмпатиялық алаңдаушылыққа – басымдық берілді. Бұл таңдау олардың тарихи-көркем мәтіндегі авторлық және лирикалық субъектінің позициясын түсіну, өзге адамның тәжірибесін когнитивтік және эмоциялық тұрғыдан пайымдау міндеттерімен тікелей байланыстылығына негізделеді.

Көркем мәтін мен эмпатия арасындағы байланысты түсіндіруде Р. Мар мен К. Оутлидің (2008) еңбектері де маңызды теориялық негіз ұсынады. Авторлар көркем әдебиетті оқу барысында оқырман мәтінде ұсынылған әлеуметтік жағдайларды ойша модельдеп, кейіпкерлердің ниеттерін, эмоциялары мен әрекеттерін түсінуге бағытталған психологиялық үдерістерге қатысатынын көрсетеді. Осы тұрғыдан көркем әдебиет әлеуметтік тәжірибені символдық түрде модельдеуге және өзге адамның перспективасын түсінуге мүмкіндік беретін ерекше кеңістік ретінде қарастырылады.

Бұл қағида «Зар заман» поэзиясын оқыту үшін де маңызды. Аталған поэзиялық мұрада қоғамдық өзгерістер, дәстүрлі өмір салтының трансформациясы, тарихи тұрақсыздық, жоғалту сезімі, ұлт тағдыры мен келешек ұрпаққа алаңдаушылық тәрізді күрделі әлеуметтік-эмоциялық

мазмұн көрініс табады. Сондықтан оқушының мәтінді түсінуі оның мазмұнын репродуктивті деңгейде меңгерумен ғана шектелмей, тарихи субъектінің перспективасын қабылдауын, мәтіндегі эмоциялық тәжірибені пайымдауын және оған өзіндік қатынас қалыптастыруын талап етеді. Осы үдеріс эмпатиялық қатысудың когнитивтік және эмоциялық компоненттерін белсендіруі ықтимал.

Сонымен қатар мұндай эмоциялық қатысу оқу ортасының психологиялық ерекшеліктеріне тәуелді. Сынып жағдайында оқушының жауабы көпшілік алдында бағаланатын жағдайда қате жауап беруден, өз пікірінің қабылданбауынан немесе құрдастарының реакциясынан туындайтын аландаушылық оның субъективті тәжірибесін еркін білдіруіне кедергі келтіруі мүмкін. Сондықтан көркем мәтін арқылы эмпатияның қалыптасуын тек мәтіннің мазмұнымен емес, оны талқылау жүзеге асатын ортаның психологиялық қауіпсіздігімен байланыстыра қарастыру қажет.

Психологиялық қауіпсіздік және өзіндік тиімділік. Психологиялық қауіпсіздік ұғымы Э.Эдмондсонның (1999) зерттеулерінде тұлғааралық тәуекелге бару үшін ортаның қауіпсіз екендігі туралы ортақ сенім ретінде тұжырымдалған [4]. Психологиялық қауіпсіздік деңгейі жеткілікті ортада адам сұрақ қоюға, өзінің күмәнін білдіруге, қателесу мүмкіндігін мойындауға және өз пікірін ашық айтуға бейім болады. Бастапқыда ұйымдық және командалық өзара әрекеттесу контекстінде зерттелген бұл тұжырым білім беру ортасындағы оқушы белсенділігін түсіндіру үшін де маңызды теориялық бағдар береді.

Оқу жағдайында мұғалімнің және құрдастарының бағалауына қатысты аландаушылық оқушының жауап беру белсенділігіне, пікірін еркін білдіруіне және күрделі эмоциялық мазмұнды талқылауға қатысуына ықпал етуі мүмкін. Әсіресе бір ғана «дұрыс жауапты» талап етпейтін, жеке интерпретация мен эмоциялық рефлексияны қажет ететін әдеби мәтіндерді талдау барысында психологиялық қауіпсіздік маңызды шарттардың біріне айналады.

Бұл мәселені А.Бандураның (1997) өзіндік тиімділік теориясымен байланыстыра қарастыруға болады [5]. Өзіндік тиімділік адамның белгілі бір әрекетті табысты орындай алатынына қатысты сенімін білдіреді және оның тапсырманы таңдауы, қиындық жағдайындағы табандылығы мен белсенділігіне ықпал етеді. Осы тұрғыдан алғанда, өз пікірінің құндылығына немесе мәтінді дұрыс интерпретациялай алатынына сенімсіз оқушы көпшілік алдында жауап беруден немесе субъективті көзқарасын білдіруден тартынуы мүмкін.

Зерттеуде генеративті ЖИ-мен жеке диалог осындай бағалау қысымын салыстырмалы түрде төмендететін қосымша рефлексиялық кеңістік ретінде қарастырылды. ЖИ-мен өзара әрекеттесу барысында оқушы сұрағын қайта құрастыра алады, жауабын нақтылай алады, бірнеше интерпретацияны салыстырып, өз ойын сынып алдында білдірмес бұрын алдын ала пайымдай алады. Демек, ЖИ-диалогты психологиялық қауіпсіздіктің толыққанды баламасы ретінде емес, оқушының өзіндік пікірін қалыптастыруына және эмоциялық рефлексиясына жағдай жасайтын аралық оқу ортасы ретінде қарастырған орынды.

Зерттеу барысында алынған сапалық деректер де осы механизмнің ықтимал көріністерін аңғартады. Мәселен, қатысушылардың «ЖИ-ге айттым, мұғалімге айтуға ұялар едім» мазмұнындағы пікірлері цифрлық диалог жағдайында кейбір оқушылардың субъективті тәжірибесін еркінірек білдіруі мүмкін екендігін көрсетеді. Алайда мұндай жауаптар психологиялық қауіпсіздіктің тікелей дәлелі ретінде емес, оны сипаттайтын сапалық индикаторлар ретінде түсіндіріледі.

ЖИ-медиациясы және әлеуметтік-мәдени даму тұғыры. Зерттеудің үшінші теориялық негізі Л.С. Выготскийдің әлеуметтік-мәдени даму теориясымен және жақын даму аймағы (*zone of proximal development*) ұғымымен байланысты. Л.С. Выготский (1978) баланың өз бетінше орындай алатын әрекеті мен неғұрлым құзыретті адамның көмегі арқылы орындай алатын әрекеті арасындағы кеңістікті жақын даму аймағы ретінде сипаттайды [6]. Бұл тұжырым оқытуды дайын білімді жеткізу үдерісі ретінде емес, білім алушының әлеуетті мүмкіндіктерін мақсатты қолдау арқылы дамыту үдерісі ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді.

Осы зерттеу контекстінде генеративті ЖИ оқушының тарихи-көркем мәтінді талдау әрекетін қолдайтын цифрлық медиатор ретінде қарастырылады. ЖИ оқушының орнына мәтінді интерпретациялайтын дайын білім көзі болмауы тиіс; керісінше, тарихи контекстті нақтылауға, мәтіндегі символдық мағыналарға назар аударуға, лирикалық субъектінің перспективасын салыстыруға және баламалы интерпретацияларды қарастыруға мүмкіндік беретін диалогтік құрал қызметін атқара алады. Осы мағынада ЖИ-медиациясы оқушының дербес талдау мүмкіндігі мен педагогикалық қолдау жағдайында қол жеткізе алатын интерпретациялық деңгейі арасындағы аралықты қысқартуға бағытталады.

Бұл үдерісті педагогикалық scaffolding, яғни білім алушының тапсырманы орындауына қажетті уақытша тірек көрсету қағидасымен байланыстыруға болады [7, 8]. Мұнда промпт-инжиниринг осындай қолдауды ұйымдастырудың практикалық тетіктерінің бірі ретінде қарастырылады. Оқушының ЖИ-ге қойылатын сұрақты нақты құрастыруы, тарихи-мәдени контекстті көрсетуі, қажетті талдау бағытын белгілеуі, алынған жауапты бастапқы мәтінмен салыстыруы және оның негізділігін сыни бағалауы ЖИ-мен әрекеттесуді пассивті ақпарат алудан белсенді танымдық әрекетке айналдырады.

Сонымен бірге ЖИ-ді медиатор ретінде қарастыру оның жауаптарын объективті немесе мәдени тұрғыдан бейтарап деп қабылдауды білдірмейді. Керісінше, ЖИ ұсынған интерпретацияларды тексеру, олардың тарихи және ұлттық-мәдени контекстке сәйкестігін бағалау оқушының цифрлық және сыни сауаттылығының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Сондықтан промпт-инжиниринг бұл зерттеуде тек ЖИ-ден «дұрыс жауап алу» тәсілі емес, сұрақ қою – жауап алу – тексеру – салыстыру – қайта нақтылау – өзіндік интерпретация қалыптастыру циклін ұйымдастыратын рефлексиялық құрал ретінде түсіндіріледі.

Зерттеудің концептуалдық логикасы. Осы үш теориялық бағыттың өзара сабақтастығы зерттеудің концептуалдық моделін айқындайды. Психологиялық қауіпсіздіктің жоғарылауы және бағалануға байланысты аландаушылықтың төмендеуі оқушының өз ойын еркін білдіруіне және эмоциялық рефлексияға қатысуына қолайлы жағдай туғызуы мүмкін. Өз кезегінде мұндай ашықтық тарихи-көркем мәтіндегі өзге адамның перспективасын қабылдау мен эмпатиялық қатынастың тереңдеуіне ықпал етуі ықтимал. Ал ЖИ-медиациясы және мәдени контекстке бағдарланған промпттар осы үдерістерді қолдайтын когнитивтік-рефлексиялық құрал қызметін атқарады.

Осыған сәйкес зерттеудің теориялық моделі шартты түрде мынадай өзара байланыс арқылы сипатталады: психологиялық қауіпсіздік → эмоциялық ашықтық және рефлексия → перспективаны қабылдау мен эмпатиялық қатысу → мәтінді тереңірек интерпретациялау, ал ЖИ-медиациясы мен промпт-инжиниринг аталған үдерістерді қолдайтын аралық механизмдер ретінде қарастырылады.

Ұсынылған теориялық байланыстар зерттеудің эмпирикалық бөлігінде тексеріледі. Сонымен бірге іріктеменің шектеулі көлемін ($n = 30$) ескере отырып, алынған нәтижелер аталған теориялық модельді түпкілікті дәлелдейтін деректер ретінде емес, оның ықтимал байланыстарын айқындайтын және кейінгі ауқымды зерттеулерде тексерілуге тиіс бастапқы эмпирикалық нәтижелер ретінде түсіндіріледі.

Зерттеу әдістері. Зерттеуде квазиэксперименттік дизайн қолданылды. Алматы қаласындағы Мұқағали Мақатаев атындағы №140 мектеп-гимназия және №198 мектеп-гимназиясынан 60 оқушы (8-сынып) ерікті түрде тартылды. Жеребе арқылы бақылау ($n=30$) және эксперименттік ($n=30$) топтарға бөлінді. Топтардың бастапқы теңдігін тексеру мақсатында алдыңғы жылғы қазақ әдебиеті пәнінің орташа бағасы, жынысы және мектептің орналасуы салыстырылды – статистикалық маңызды айырмашылық анықталмады ($p < 0,05$). Таңдама мөлшері G*Power 3.1 арқылы тексерілді: $\alpha = 0,05$ және қуат $= 0,80$ шарттарында аталған таңдама $d \geq 0,75$ болатын орташа-үлкен эффектін анықтауда сезімталдық жеткілікті екені расталды [13]. Зерттеу 4 аптаға – 8 сабаққа (45 мин) созылды. Барлық қатысушылар мен ата-аналарынан жазбаша ақпараттанды-

рылған келісім алынды; оқшылар кодтық нөмірлермен сәйкестендірілді, жеке деректер ЖИ платформаларына жіберілмеді.

Бақылау тобы «Зар заман» шығармаларын дәстүрлі форматта оқыды: мәтінді дауыстап оқу, фронтальды талқылау, топтық жұмыс және жазбаша талдау тапсырмалары. Эксперименттік топта дәстүрлі форматқа қосымша ChatGPT-4o және Gemini 1.5 Pro модельдерімен жеке диалог форматы енгізілді. Бұл ретте ЖИ дайын жауап беруші ретінде емес, эмоциялық рефлексия серігі және мәтінді тереңірек зерделеуге бағыттаушы когнитивті медиатор ретінде пайдаланылды. Мұны іс жүзінде қамтамасыз ету үшін оқушыларға алдымен өз пікірін жазып, содан кейін ЖИ-мен салыстыру және ЖИ жауабын сыни тұрғыдан бағалау тапсырылды. Негізгі оқу материалы: Шортанбай Қанайұлы («Бала зары», «Зар заман»), Мұрат Мөңкеұлы («Үш қиян», «Сарыарқа»), Дулат Бабатайұлының бірқатар шығармалары.

Эксперименттік топта промпт-инжиниринг үш кезеңде меңгертілді. Бірінші кезеңде (1-апта) оқушылар жалпы базалық промптпен жұмыс жасады – бұл кезеңде ЖИ-дің мәдени бір жақтылығы айқын байқалды. Екінші кезеңде (2-апта) Chain-of-Thought (CoT) тәсілі меңгертілді: оқушылар ЖИ-ні кезеңдік ойлауға бағыттайтын нұсқаулар жасауды үйренді. Үшінші кезеңде (3-4-апта) контексттік промпт дағдысы қалыптастырылды – отаршылдық саясатты, ұлттық-тарихи болмысты, мәдени символиканы промптқа міндетті ендіру. Жалпы бұл үш кезең Lee et al. (2025) сипаттаған «промпт-инжинирингті оқу бағдарламасына органикалық ендіру» принципіне сәйкес жүзеге асырылды [8]. Апта сайын оқушылар «Промпт портфолиосына» кемінде 3 жазба жинақтады: бастапқы промпт → ЖИ жауабы → оқушының сыни бағасы → жетілдірілген промпт. Бір шығарма бойынша оқыту циклі ішінде орташа 9-12 жазба жинақталды; мұғалім портфолионы апта сайын рубрика бойынша бағалап, негізгі олқылықтарды топтық талқылауда арнайы қарастырды.

Зерттеуде екі психологиялық өлшеу құралы қолданылды. Бірінші – М.Дэвистің тұлғааралық реактивтілік индексінің (IRI, 1983) бейімделген қазақша нұсқасы. Толық 28 пункттің ішінен зерттеу мақсатына сай «Перспективаны қабылдау» (erspective-taking, 7 пункт) және «Фантазиялық сәйкестендіру» (fantasy, 7 пункт) субшкалалары таңдалды – барлығы 14 пункт, Лайкерт шкаласы (0-4). Бейімдеу үш кезеңнен өтті: тікелей аударма, кері аударма, қазақ тілі мен психология мамандарынан құралған сарапшы тобының (n=5) сараптамасы. Пилоттық топта (n=15) ішкі сенімділік Cronbach's $\alpha=0,74$ болды. Екінші – ЖИ-мен жұмыстағы тынышсыздану шкаласы (3 пункт, Лайкерт 1-5): жасанды интеллектімен жұмыстағы алаңдаушылық, бағалануға деген қорқыныш және ашық пікір айту ниеті өлшенді. Бұл шкала тек эксперименттік топта, алдын ала (1-апта) және соңынан (4-апта) өлшенді.

Оқушылардың мәтін талдау дағдылары алдын ала және соңғы тестілеу арқылы өлшенді. Тестілеу тапсырмалары: өлең үзіндісін талдау, бейнелеу тәсілдерін анықтау, тарихи контекстті түсіндіру, өзіндік интерпретация жазу. Бағалау рубрикасы үш тәжірибелі оқыушымен бірлесіп жасалды (3 параметр x 30 балл = 90 балл; Cronbach's $\alpha=0,78-0,86$); екі тәуелсіз бағалаушының сәйкестігі Kendall's $\tau=0,91$ арқылы расталды.

Зерттеудің сапалық бөлігін жартылай құрылымдалған сұхбаттар құрады (эксперименттік топ, 4-апта, n=12, мақсатты іріктеу). Сұхбат сұрақтары оқушының ЖИ-мен жұмыстағы эмоциялық тәжірибесіне бағытталды: «Өленді ЖИ-мен талқылағанда қандай сезім туды?», «ЖИ-мен сөйлескенде өзіндік еркін сезіндің бе, неліктен?», «Бұл өлендегі жағдай немесе кейіпкер саған таныс болды ма?» Жауаптар Braun&Clarke (2006) тематикалық талдау жүйесі бойынша өңделді [12].

Зерттеу барысының педагогикалық-психологиялық динамикасын ашу үшін осы бөлімде бес реконструкцияланған диалог кейсі ұсынылады. Кейстер нақты жазба материалдары негізінде жасалған типтік жауаптар, жеке деректерді жариялауға рұқсат жоқтықтан тікелей дәйексөздер берілмейді. Бұл кейстер зерттеудің негізгі практикалық нәтижесі болып табылады: олар теориялық болжамды тілдік және мінез-құлықтық деңгейде иллюстрациялайды. Маңызды: барлық оқушылар бірдей жылдамдықпен ашылған жоқ – кейстер осы процесстің әртүрлі кезеңдерін, оның ішінде бастапқы кедергіні де бейнелейді.

1-кейс. «Бала зары», 1- бейнелейді.

1-апта: бастапқы кедергі – ЖИ жауабы дайын нәтиже ретінде қабылданады

Оқушы	«Шортанбайдың «Бала зары» өлеңін түсіндір».
ЖИ	«Бұл өлең ата-аналар мен балалар арасындағы моральдық қатығысты бейнелейді. Ескі дәстүрлердің жоғалуы сипатталады...»
Оқушы	«Ааа...Онда осыны жазамын».
Психологиялық талдау	<i>Бұл – типтік бастапқы реакция. Оқушы ЖИ жауабын сыни бағаламай, дайын нәтиже ретінде қабылдайды. Эмоциялық қатысым байқалмайды; оқушы мен мәтін арасында жеке байланыс жоқ. ЖИ-дің батыстық «моральдық қатығыс» парадигмасы отаршылдықтың саяси мәнін мүлде ескермеді – бірақ оқушы мұны сезбеді. Педагогикалық тұрғыдан бұл маңызды бастапқы деректер: ЖИ-медиация өздігінен жұмыс жасамайды. Оқушыны мәтінмен жеке байланысқа жетелеу үшін оны промт-инжиниринг дағдысымен қаруландырып, ЖИ жауабын бағалауды үйрету қажет.</i>

16-кейс. «Бала зары», 2-апта: бетбұрыс нүкте – алғашқы күмән туады.

Оқушы	«Шортанбайдың «Бала зары» өлеңін талдау үшін мынадай қадамдарды орында: 1) өлеңнің негізгі тақырыбын анықта; 2) акын қандай сезімді жеткізгісі келген; 3) осы сезімді беруде қолданылған бейнелеу тәсілін атап, мысал келтір».
ЖИ	«1) Буындар арасындағы моральдық қатығыс...2) Ренжу мен мұң... 3) «Аяқты қия басу жоқ» жолы ескі тәртіп туралы...»
Оқушы	«Бірақ «Орыстың салған жолы бар» дегені – бұл тек ескі тәртіп туралы ма? Маған бұл жол басқаша естіледі...»
ЖИ	Маңызды бетбұрыс: оқушы ЖИ жауабымен іштей келіспеді және бұл ойын ашық айтуға шешім қабылдады. «Маған басқаша естіледі» – бұл оқушының алғаш рет өз пікірін ЖИ жауабынан жоғары қоюы. Бағалануға деген қорқыныш азайған жағдайда ғана мүмкін болатын реакция. ЖИ жауабы мен оқушы интуициясы арасындағы алшақтық – когнитивті диссонанс – кейінгі тереңдеудің катализаторы болды.

2-кейс. «Бала зары», 3-апта: мәдени бір жақтылық еңсеріледі, мәтінге сіңу орын алады.

Оқушы	«Сен XIX ғасырдағы қазақ әдебиетінің сарапшысысың. Шортанбайдың «Бала зары» өлеңін талда: а) Ресей империясының отарлау саясаты оқшылардың рухани тәрбиесіне қалай әсер еткен; ә) «Аяқты қия басу жоқ, орыстың салған жолы бар» – «жол» символының мағынасын дәлелде; б) «балалар» бейнесі неліктен халықтың болашағының символы – дәлел келтір. Жауабыңды қазақ тарихи контекстінде бер».
ЖИ	«Отарлау кезеңінде қазақ балаларын орыс мектептеріне жіберу дәстүрлі тәрбиені үзді... «Жол» – физикалық жол ғана емес, мәдени бағыттың өзгеруі... «Балалар» – ұлттың рухани жалғасы, олардың жоғалуы – мәдени жадының үзілуі...»
Оқушы	«Ол заманның балалары да мен сияқты болған шығар – ата-ана үмітін арқалаған. Менің де кейде солай сезінетінім бар».
Психологиялық талдау	<i>Бұл кейс үш процесстің бір мезгілде жүргенін көрсетеді. Бірінші – ЖИ-дің мәдени бір жақтылығы еңсерілді: оқушы ендірген отаршылдық контекстті модельдің жауабын түбегейлі өзгертті. Екінші – мәтінге сіңу орын алды: «ол заманның балалары да мен сияқты» деген тіркес оқушының тарихи кейіпкермен эмоциялық сәйкестенгенін – Мар&Оукли (2008) сипаттаған нарративтік транспортацияны – тілдік деңгейде бейнелейді. Үшінші – бағаланбайтын кеңістікте оқушы жеке сезімін ашық айтты, бұл – бастапқы кейстермен салыстырғанда, психологиялық өзгерістің айқын белгісі. IRI «Фантазиялық сәйкестендіру» субшкаласы бойынша байқалған өсім осы процесспен мазмұн жағынан тікелей сәйкеседі».</i>

3-кейс. «Сарыарқа», 3-апта: оқушы өз эмоциялық өзгерісін тіркейді.

Оқушы	«Мұраттың «Сарыарқа» өлеңіндегі жер бейнесін талда: ақын жерді тек физикалық кеңістік ретінде ме әлде символ ретінде суреттейді ме?»
ЖИ	«Сарыарқа – жай географиялық атау емес, қазақтың тарихи жадысының символы. Жердің жоғалуы – тек территориялық шығын емес, ұжымдық сәйкестіктің, болмыстың жоғалуы...»
Оқушы	«Мен бұл өлеңді бұрын оқып едім, бірақ ештеңе сезінбедім. Ал қазір... Неге осынша мазалайды? Мен де ата-анамның жерін жоғалтпауым керек деп ойладым».
Психологиялық талдау	<i>«Бұрын оқып едім, бірақ ештеңе сезінбедім» – оқушы өз эмоциялық өзгерісін өзі тіркеген. Бұл – мета-когнитивті рефлексияның нышаны: оқушы тек мәтінді талдап қоймайды, өз таным процесін де бақылайды. Тарихи жоғалту тақырыбы оқушының болашақ жауапкершілік сезімімен байланысты – бұл Бандура сипаттаған өзіндік тиімділіктің дамуымен үндеседі: жеке тәжірибемен байланысқан мәтін оқушыда «менікі» деген ішкі жауапкершілікті оятады».</i>

4-кейс. Сұхбат үзіндісі, 4-апта: бағаланбаудың тілдік бейнесі.

Зерттеуші	«Өлеңді ЖИ-мен талқылағанда өзіндік еркін сезіндің бе?»
Оқушы	«Иә, ЖИ дұрыс деп те, бұрыс деп те айтпады – мен өзімше ойладым. Мұғалімге айтуға ұялар едім, бірақ ЖИ-ге айттым. Ол күлмейді».
Зерттеуші	« «Зар заман» туралы айтқанда не сезіндің?»
Оқушы	«Шортанбайдың сөздері – ол заманның емес, кез келген заманның жоғалтуы туралы сезім. Маған таныс сол сезім».
Психологиялық талдау	<i>«ЖИ күлмейді – бұл бағаланбау аймағының оқушы тілінде бейнеленуі. Эдмондсон (1999) анықтаған конструктінің жасөспірімдік тілдік нұсқасы. Бұл жауап зерттеудің бірінші психологиялық болжамын тікелей растайды: оқушы бағалануға деген қорқынышты ЖИ-диалогта сезінбеді. «Маған таныс сол сезім» – тарихи жоғалту тақырыбымен нарративтік идентификацияның, Мар&Оукли (2008) сипаттаған мәтінге сіңу процесінің нақты тілдік бейнесі. Бұл екі тіркес – зерттеудің екі болжамы үшін де сапалық деректегі ең қуатты растама.</i>

Жоғарыда берілген кейстер бірігіп маңызды үлгіні көрсетеді: 1-кейстен 4-кейске дейін оқушының ЖИ-мен қарым-қатынасы сапалық жағынан өзгерді. Алдымен енжар тұтыну; содан кейін алғашқы күмән; артынан белсенді контекст ендіру және мәтінмен жеке эмоциялық байланыс; ең соңында өз өзгерісін тіркеу. Бұл жол барлық оқушыларда бірдей жылдамдықпен жүрген жоқ, бірақ тенденция айқын байқалды.

Нәтижелер және оларды талқылау. Нәтижелерді оқу алдында маңызды ескерту: сандық деректер бағытты болжайды, дәлел-демейді. Зерттеудің тұжырымдамалық үлесі – диалог кейстері арқылы ашылған психологиялық механизм; сандық деректер оны мазмұн жағынан қолдайды. Эксперименттік топта тұлғааралық реактивтілік индексінің екі субшкаласы бойынша бай-қалған өсім бақылау тобының динамикасынан айқын ерекшеленеді. «Перспективаны қабылдау» субшкаласы бойынша эксперименттік топта алдын ала өлшемнен соңғы өлшемге дейін +23% өсім тіркелді (М: 18,4→22,4±2,9) бақылау тобында +6% (М: 18,4→19,2±3,1). «Фантазиялық сәйкестендіру» субшкаласы бойынша да ұқсас үлгі байқалды: эксперименттік топта +21% (М: 17,9→21,7±3,1), бақылау тобында +5% (М: 18,0→18,9±3,2). Топтар аралық айырмашылық мазмұн жағынан мағыналы; алайда оны себеп ретінде тұжырымдау ауқымды зерттеулерді (N≥150) қажет етеді.

Эксперименттік топта «Перспективаны қабылдау» субшкаласы бойынша +23% өсім байқалды, «Фантазиялық сәйкестендіру» бойынша +21% – бақылау тобының динамикасынан (сәйкесінше +6% және +5%) айтарлықтай жоғары. Бұл тенденция 2 және 4-кейстердегі «ол заманның балалары да мен сияқты» және «маған таныс сол сезім» жауаптарымен үндеседі, IRI субшкалалары бойынша байқалған сандық өсім сапалық деректерде тілдік бейнесін тапқан. «Фантазиялық сәйкестендіру» субшкаласының өсімі Мар&Оукли (2008) сипаттаған нарративтік транспортация процесімен, ал «Перспективаны қабылдау» субшкаласының динамикасы – Дэвистің (1983) когнитивті эмпатия компонентімен теориялық байланыста [1, 3].

Эксперименттік топта ЖИ-мен жұмыстағы тынышсыздану деңгейі 1-аптадан ($M=3,1\pm0,7$) 4-аптаға дейін ($M=1,8\pm0,6$) – 42% азайды. Бұл динамика 4-кейстегі «ЖИ күлмейді» деген жауаппен тікелей байланысты: оқушы уақыт өте ЖИ-ді бағалауға байланысты қорқынышсыз диалог серігі ретінде қабылдай бастады. Эдмондсон (1999) бойынша сынауға ұшырамаймын деп сенгенде ғана мүмкін болатын ашық реакциялар уақыт өте артып, оқушының мәтінмен жеке деңгейдегі байланысы тереңдей бастады [4]. Тынышсыздану шкаласы тек эксперименттік топта өлшенгендіктен, бақылаумен тікелей салыстыру мүмкін болмады – бұл зерттеудің маңызды шектеулерінің бірі.

Рубрикалық бағалау бойынша эксперименттік топта +14,4 балл (+21%), бақылау тобында +4,2 балл (+6%) өсім байқалды. Топтар арасындағы өсім айырмашылығы +10,2 балл болды. Топтар аралық өсім айырмашылығы (+10,2 балл) болашақ зерттеулерде тексерді қажет ететін бастапқы бағдар. Бағалау критерийлері бойынша сапалық талдау мынаны байқатты: мәтін интерпретациясының тереңдігі мен аналитикалық ойлаудың дербестігі бойынша эксперименттік топ айқын прогресс көрсетті; дайын жауапты сөзбе-сөз пайдалану жағдайлары соңғы аптада едәуір азайды.

Сұхбат материалдарының талдауы (Braun&Clarke, 2006) үш тақырыпты айқындады. Бірінші тақырып оқушының ашық диалогқа өтуі: оқушылардың жартысынан астамы ЖИ-диалогтың сыныптық форматтан өзгеше кеңісік туғызғанын айтты (4-кейс). Екінші тақырып тарихи кейіпкермен эмоциялық сәйкестену: бірнеше оқушы «Зар заман» дәуірінің жоғалтуларын өз тәжірибесімен байланыстырды (2,3-кейстер). Үшінші тақырып оқушының өз өзгерісін тіркеуі: «бұрын ештеңе сезінбедім» деген жауап рефлексивті өзін-өзі бақылаудың дамығанын көрсетті (3-кейс). Бұл үш тақырып зерттеудің IRI тенденцияларымен мазмұн жағынан үндеседі, бірақ олардың себеп-салдарлық байланысын орнату – болашақ зерттеулердің міндеті.

Зерттеудің шектеулерін жан-жақты атап өту – академиялық адалдықтың талабы. Бірінші және негізгі шектеу – таңдама мөлшері. $n=30$ себеп-салдарлық тұжырым жасауға жеткіліксіз; Cohen's d сияқты эффект мөлшері шағын таңдамада артық бағалануы (overestimation) ықтимал. Болашақ верификация үшін $N\geq 150$ болатын толыққанды рандомизацияланған зерттеу қажет.

Екінші шектеу – психометриялық: IRI екі субшкала ғана, бейімделген нұсқа; $\alpha=0,74$ пилоттық топта ($n=15$) – сенімділік шектеулі. ЖИ-тынышсыздану шкаласы тек 3 пункт, тек эксперименттік топта өлшенді, бақылаумен салыстыру мүмкін емес. Үшінші шектеу – Хоторн эффектісі: эксперименттік топтың «ерекше бағдарламаға» қатысқанын білуі мотивацияны жоғарылатқан болуы мүмкін, жасалған шараларға қарамастан толықтай жою мүмкін болмады [16].

Төртінші шектеу – ЖИ тұрақсыздығы, ChatGPT-4o және Gemini 1.5 Pro зерттеу барысында жаңартулар алды, жауаптардың бірізділігін толық бақылау мүмкін болмады, екі модельдің жеке ықпалы жіктелмеді. Бесінші шектеу – географиялық: екі Алматы мектебінің нәтижелерін Қазақстанның ауылдық немесе өңірлік мектептеріне жалпылауға мүмкіндік жоқ. Алтыншы шектеу – диалог деректерінің статусы: реконструкцияланған кейстер нақты жазбаларға негізделгенімен, бастапқы деректермен тікелей тексеру мүмкін болмады. Болашақ зерттеулерде диалог журналдарын анонимді жариялау ұсынылады.

Қорытынды. «Зар заман» поэзиясын оқу барысындағы ЖИ – медиациясының оқушы-лар эмпатиясы мен эмоциялық резонансына ықпалы осы зерттеуде сандық тенденциялар мен диалог кейстері арқылы бейнеленді. Зерттеуде екі болжамды иллюстрациялайтын, бірақ дәлел-демейтін

деректер жиналды. Психологиялық болжам бойынша ЖИ – диалог форматы оқушыға бағаланбайтын, еркін ойлауға мүмкіндік беретін кеңістік ұсынады; тынышсыздану деңгейінің төмендеуі мен сұхбат деректері осыны иллюстрациялады. Педагогикалық болжам бойынша промпт - инжиниринг арқылы оқушы ЖИ - дің мәдени бір жақтылығын еңсеріп, мәтінді тереңірек талдай алады; диалог кейстері мен академиялық нәтижелер осыны бейнеледі. *Зерттеудің негізгі ғылыми үлесі* – екі жақты. Біріншіден, бағаланбау сезімі, эмоциялық ашылу, мәтінге сіңу тізбегі қазақ ұлттық поэзиясы материалында, тарихи травматизм мәтіндері аясында, алғаш рет диалог кейстері арқылы сипатталады. Бұл Орта Азия контексіндегі ЖИ - білім беру зерттеулеріне жаңа аналитикалық шеңбер ұсынады. Екіншіден, халықаралық ЖИ модельдерінің мәдени бір жақтылығын қазақ тарихи-мәдени поэзиясы арқылы еңсерудің нақты промпт-стратегиялары – контекстік промпт, Chain-of-Thought, «Промпт портфолиосы» тәжіри-беде алғаш апробацияланды. Бұл екі үлес бірлікте тарихи поэзия арқылы оқушы эмпатиясын дамытудың аффективті компонентін зерделеудің бастауы болады. Болашақ зерттеулер үшін мынадай бағыттар ұсынылады: $N \geq 150$ таңдамасы бар рандомизацияланған дизайн; IRI-дің толық нұсқасы; нейрофизиологиялық өлшемдермен (skin conductance, facial EMG) комбинация; лонгитюдті бақылау (6-12 ай) эмпатиялық дамудың тұрақтылығын тексеру үшін; ауылдық және өңірлік мектептерді қосу; бастапқы диалог журналдарын анонимдендіріп, зерттеу деректерінің нақтылығын арттыру. Промпт-стратегиялар мен промпт портфолиосы тәсілін жеке педагогикалық мақалада тереңірек сипаттау да перспективалы бағыт ретінде қарастырылады. Қорытындыда бір маңызды пікірді ашық айту орынды: осы зерттеу «ЖИ тиімді, оны сынып-қа енгізу керек» деген тұжырым бермейді. Ол ЖИ- медиация – оқушының тарихи поэзиямен эмоциялық байланысы тұрғысынан зерттеуге тұрарлық перспективалы аймақ» деп болжайды. Осы болжамды дәлелдеу немесе жоққа шығару болашақ ауқымды зерттеулердің міндеті.

Әдебиеттер тізімі

1. Mar, R. A., & Oatley, K. *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience // Perspectives on Psychological Science.* – 2008. – Vol. 3, No. 3. – P. 173-192.
2. Green, M. C., & Brock, T. C. *The role of transportation in the persuasiveness of public narratives // Journal of Personality and Social Psychology.* – 2000. – Vol. 79, No. 5. – P. 701-721.
3. Davis, M. H. *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology.* – 1983. – Vol. 44, No. 1. – P. 113-126.
4. Edmondson, A. *Psychological safety and learning behavior in work teams // Administrative Science Quarterly.* – 1999. – Vol. 44, No. 2. – P. 350-383.
5. Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control.* – New York: Freeman, 1997.
6. Жұмақаева, Б. Д. *Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі.* – Алматы: Lantar books, 2024. – 333 б.
7. Malik, A., Heyman-Schrum, C., & Johri, A. *Exploring AI tools in higher education using the Zone of Proximal Development // Education and Information Technologies.* – 2024. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13112-0>
8. Lee, A., & Palmer, M. *Prompt engineering in higher education: A systematic literature review // International Journal of Educational Technology in Higher Education.* – 2025 (in press). - Vol. 73, No. 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7>
9. Qian, Y. *Prompt engineering in education: A systematic review // Review of Educational Research.* – 2025 (in press). <https://doi.org/10.1177/07356331251365189>
10. Wei, J. et al. *Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models // NeurIPS.* – 2022. – Vol. 35. <https://arxiv.org/abs/2201.11903>
11. Naous, T., Ryan, M., Wan, X., & Xu, W. *Having beer after prayer? Measuring cultural bias in large language models // Proceedings of ACL 2024.* <https://doi.org/10.18653/v1/2024.acl-long.862>
12. Braun, V., & Clarke, V. *Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology.* – 2006. – Vol. 3, No. 2. – P. 77-101.

13. Lakens, D. Sample size justification // *Collabra: Psychology*. – 2022. – Vol. 8, No. 1. <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
14. Hoffman, M. L. *Empathy and Moral Development*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
15. Выготский, Л. С. *Мышление и речь*. – М.: Лабиринт, 1996.
16. McCambridge, J., Witton, J., & Elbourne, D. R. Systematic review of the Hawthorne effect // *Journal of Clinical Epidemiology*. – 2014. – Vol. 67, No. 3. – P. 267-277.
17. Bodaubekov, A. et al. Using AI to improve English writing skills in Kazakhstan // *Contemporary Educational Technology*. – 2025 (in press). – Vol. 17, No. 1. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15687>

References

1. Mar, R. A., and Outley, K. The function of artistic literature - abstraction and modeling of social experience // *Perspectives of psychological science*. - 2008. - Volume 3, No. 3. - S. 173-192.
2. Green, M. K., and Brock, T. K. The role of transport in the persuasiveness of public narratives // *Journal of personality and social psychology*. - 2000. - Volume 79, No. 5. - S. 701-721.
3. Davis, M. Kh. Measurement of individual differences in empathy: evidence of a multidimensional approach // *Journal of personality and social psychology*. -1983. -Volume 44, No. 1.- S. 113-126.
4. Edmondson, A. Psychological safety and behavior in the process of training in working groups // *Quarterly journal of administrative science*. - 1999. - Volume 44, No. 2. - S. 350–383.
5. Bandura, A. *Self-efficacy: implementation control*. – New York: Freeman, 1997.
6. Zhumakaeva, B. D. *Methodology of teaching Kazakh literature*. - Almaty: publishing house "Lantar", 2024. - 333 p.
7. Malik, A., Heyman-Schrum, K., and Johri, A. Study of AI tools in higher education using the zone of nearest development // *Education and information technologies*. – 2024. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13112-0>
8. Lee, A., & Palmer, M. Rapid design in higher education: a systematic review of the literature // *International journal of educational technologies in higher education*. - 2025 (in press). - Tom. 73, No. 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7>
9. Qian, Y. Prompt engineering in education: A systematic review // *Review of Educational Research*. - 2025 (in press). <https://doi.org/10.1177/07356331251365189>
10. Wei, J. et al. Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models // *NeurIPS*. - 2022. - Vol. 35. <https://arxiv.org/abs/2201.11903>
11. Naous, T., Ryan, M., Wan, X., & Xu, W. Having beer after prayer? Measuring cultural bias in large language models // *Proceedings of ACL 2024*. <https://doi.org/10.18653/v1/2024.acl-long.862>
12. Braun, V., & Clarke, V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative Research in Psychology*. - 2006. - Vol. 3, No. 2. – P. 77-101.
13. Lakens, D. Sample size justification // *Collabra: Psychology*. - 2022. - Vol. 8, No. 1. <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
14. Hoffman, M. L. *Empathy and Moral Development*. - Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
15. Vygotsky, L. S. *Thinking and speech*. - М.: Labyrinth, 1996.
16. McCambridge, J., Witton, J., & Elbourne, D. R. Systematic review of the Hawthorne effect // *Journal of Clinical Epidemiology*. - 2014. - Vol. 67, No. 3. – P. 267-277.
17. Bodaubekov, A. et al. Using AI to improve English writing skills in Kazakhstan // *Contemporary Educational Technology*. - 2025 (in press). – Vol. 17, No. 1. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15687>

Авторлар туралы мәліметтер:

Аметхан Ж. – хат-хабар авторы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: jianati_888@mail.ru

Усенова М.Э. – PhD, Психология кафедрасының аға оқытушысы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: ibragimova1110@mail.ru

Сведения об авторах:

Аметхан Ж. – автор для корреспонденции, докторант Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан. E-mail: jianati_888@mail.ru

Усенова М.Э. – PhD, старший преподаватель кафедры психологии, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан. E-mail: ibragimova1110@mail.ru

Information about the Authors:

Ametkhan Z. – corresponding Author, PhD doctoral student, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: jianati_888@mail.ru

Ussenova M.Y. – PhD, Senior Lecturer, Department of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: ibragimova1110@mail.ru

МРНТИ 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.013>

Ж.Ж. Бейсенова*¹ , М.А. Мурзабаева² , Т.В. Жукова³ , Р.А. Кашенева⁴ ,
А.З. Бисенова⁵ , З.Д. Утепбергенова¹ 

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

²Орталық Азия инновациялық университеті

³Манаиш Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті

⁴Ермек Серкебаев атындағы өнер колледжі – өнерде дарынды балаларға арналған мамандандырылған мектеп-интернат кешені

⁵Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

*E-mail: zhuparkul2270@gmail.com

Жеткіншектік шақтағы девиантты мінез-құлық предикторлары

Аңдатпа

Соңғы онжылдықтарда жеткіншектердің девиантты мінез-құлыққа қатысуы артты, алдыңғы зерттеушілер бұл құбылыстарға әсер етуі мүмкін әртүрлі айнымалыларды анықтаған болатын. Бұл зерттеудің мақсаты девиантты мінез-құлық предикторларын және оның отбасына қанағаттанушылығымен және тұлғалық ерекшеліктермен байланысын анықтау. Зерттеу Алматы қаласындағы мектептерден 12 мен 17 жас аралығындағы 227 адаммен жүргізілді. Зерттеуде Санчес және т.б. девиантты мінез-құлықтың әртүрлілік шкаласы (DBVS) қолданылды. Ол Жеткіншектер арасындағы ұрлық, есірткі мен алкогольді қолдану, вербалды және физикалық агрессия, вандализм, сабақтан қашу, өтірік айту және беделді адамдарға бағынбау сияқты әртүрлі девиантты мінез-құлық бойынша 19 тармақтан тұрады. 227 қатысушының 82% девиантты мінез-құлық шкаласы критерийлеріне сәйкес келді. Зерттеуді талдау үшін статистикалық көрсеткіштер сипаттамасы, регрессиялық талдау, Пирсон корреляциясы және Манна-Уитни критерийі сияқты сипаттамалық және қорытынды статистика пайдаланылды. Зерттеу девиантты мінез-құлықтың жыныстық айырмашылықтарын анықтады. Нәтижелер әйел респонденттер жеңіл девиантты мінез-құлық бұзылыстарына бейімділігі жоғары, ерлер девиантты мінез-құлық бұзылыстарының ауыр түрлеріне бейім екендігін көрсетті. Сонымен қатар, отбасына қанағаттанушылық пен девиантты мінез-құлық арасында теріс (кері) байланыс анықталды. Және, тұлғалық ерекшелік ретіндегі аккөңілділік, жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықтың ең маңызды предикторы екені анықталды.

Кілт сөздер: девиантты мінез-құлық, жеткіншектік шақ, предикторлар, отбасымен қанағаттану, тұлғалық ерекшеліктер

Ж.Ж. Бейсенова^{*1}, М.А. Мурзабаева², Т.В. Жукова³, Р.А. Кашенева⁴,
А.З. Бисенова⁵, З.Д. Утепбергенова¹

¹Казахский национальный женский педагогический университет

²Центрально - азиатский инновационный университет

³Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева

⁴Комплекс «колледж искусств – специализированная школа - интернат для одаренных
в искусстве детей имени Ермака Серкебаева»

⁵Казахский национальный педагогический университет имени Абая

*E-mail: zhuparkul2270@gmail.com

Предикторы девиантного поведения в подростковом возрасте

Аннотация

В последние десятилетия наблюдается рост вовлеченности подростков в девиантное поведение. Предыдущие исследования выявили различные переменные, которые могут влиять на это явление. Целью данного исследования было выявление предикторов девиантного поведения и его связи с удовлетворенностью семьей и личностными чертами. В исследовании приняли участие 227 человек в возрасте от 12 до 17 лет из школ г.Алматы. Использовалась шкала вериабельности девиантного поведения (DBVS) Санчеса и др. Она состоит из 19 пунктов, описывающих различные виды девиантного поведения подростков, такие как кража, употребление наркотиков и алкоголя, вербальная и физическая агрессия, вандализм, прогулы, ложь и неповиновение авторитетным лицам. 82% из 227 участников соответствовали критериям шкалы девиантного поведения. Для анализа исследования использовались описательная статистика, регрессионный анализ, корреляция Пирсона и критерий Манна-Уитни. Исследование выявило половые различия в девиантном поведении. Результаты показали, что женщины чаще участвуют в легких формах девиантного поведения, в то время как мужчины чаще участвуют в тяжелых формах девиантного поведения. Кроме того, была обнаружена отрицательная взаимосвязь между удовлетворенностью семьей и девиантным поведением. Как черта характера, доброжелательность оказалась наиболее важным фактором, определяющим девиантное поведение подростков.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростковый возраст, предикторы, удовлетворенность семьей, личностные черты

Zh. Beissenova^{*1}, M. Murzabaeva², T. Zhukova³, R. Kasheneva⁴, A. Bissenova⁵, Z. Utepbergenova¹

¹Kazakh National Women's Pedagogical University

²Central Asia Innovative University

³North Kazakhstan University named after Manash Kozybayev

⁴Arts college complex - specialized boarding school for children gifted in the arts
named after Yermek Serkebayev

⁵Abai Kazakh National Pedagogical University

*E-mail: zhuparkul2270@gmail.com

Predictors of deviant behavior in adolescence

Abstract

In recent decades, there has been an increase in adolescent involvement in deviant behavior. Previous studies have identified various variables that may influence this phenomenon. The purpose of this study was to identify predictors of deviant behavior and its relationship with family satisfaction and

personality traits. The study involved 227 individuals aged 12 to 17 years from Almaty schools. The Deviant Behavior Versatility Scale (DBVS) by Sanchez et al. was used. It consists of 19 items describing various types of deviant behavior in adolescents, such as theft, drug and alcohol use, verbal and physical aggression, vandalism, truancy, lying and disobedience to authority figures. Eighty two percent of the 227 participants met the criteria for the deviant behavior scale. Descriptive statistics, regression analysis, Pearson correlation and the Mann-Whitney test were used to analyze the study. The study revealed gender differences in deviant behavior. The results showed that women were more likely to engage in mild forms of deviant behavior, while men were more likely to engage in severe forms of deviant behavior. Furthermore, a negative correlation was found between family satisfaction and deviant behavior. As a personality trait, agreeableness emerged as the most important factor determining deviant behavior in adolescents.

Key words: deviant behavior, adolescence, predictors, family satisfaction, personality trait.

Кіріспе. Бірқатар зерттеулерге сүйенсек, жеткіншектік кезең дағдарыс кезеңі болғандықтан, жеке тұлға үшін стрестік кезең ретінде сипатталады, әрі көптеген қиындықтарға тек жеткіншектердің өздері ғана емес, олардың айналасындағы адамдар да тап болады [1]. Жеткіншектер өмірінде көптеген өзгерістер болады: дене өзгерістері, өмірлік талаптардың артуы, қоршаған ортаға бейімделу, сыртқы факторлардан туындайтын стресс, мектептегі, отбасы мен туыстары, құрдастары тарапынан болатын қысым. Осы факторлардың барлығы маңызды рөл атқарады және дер кезінде алдын алынбаса, жеткіншектердің қиын қарсылық мінез-құлық әрекеттеріне әкелуі мүмкін [2].

Сонымен қатар, жеткіншектік кезең қарқынды өсу және өзгеру кезеңі. Зерттеулер жеткіншек тұлғасының қалыптасуына әсер ететін ең маңызды фактор, оның ортасы, әсіресе отбасы екенін көрсетті. Сәйкестілігін қалыптастыру барысында жеткіншектер маңызды адамдардан теріс мінез-құлықты қабылдап, мәселелерді шешудің орынсыз әдістерін қолдану сияқты әртүрлі қақтығыстарға тап болуы мүмкін [3]. Әлеуметтік психологияға сәйкес, адамдар өз мінез-құлық мен тұлғасын мыңызды адамдармен өзара әрекеттесу, өмірлік маңызды оқиғалар, оң немесе теріс нормалар, көзқарастар мен мінез-құлық бағдарлары арқылы қалыптастырады. Адамның алғашқы өзара әрекеттесуі отбасында жүзеге асатындықтан, бұл саланы зерттеу маңызды. Отбасылық қарым-қатынастар мен үрдістер, сондай-ақ олардың жеткіншек тұлғасымен және болашақ нәтижелерімен байланысы соңғы зерттеулердің тақырыбы болды [4]. Кейбір ата-аналар жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықты шамадан тыс қарсылық білдірудің бір түрі ретінде қабылдап, оны басқаруға болады деп есептейді. Алайда, мұндай жағдайлар қауіпті болып табылады. Егер девиантты мінез-құлық байыпты қабылданбаса, ол қоғамға қарсы әрекеттерге немесе қылмыс сияқты ауыр зардаптарға әкелуі мүмкін.

Зерттеушілер Idris M.N., Abdullah O., Zulkarnian N. девианттылықты қоғамда қалыптасқан стандарттарға сәйкес күтілетін ережелерді, сенімдер мен нормаларды сақтамайтын кез-келген мінез-құлық ретінде анықтады. Сондықтан, бір мәдениетте девиантты деп саналатын әрекеттер, басқа мәдениетте олай деп саналмауы мүмкін. Демек, девианттылықты жіктеу қоғамның девиантты әрекеттерді қалай қарастыратынына, қабылдайтынына немесе сипаттайтынына негізделген. Сонымен қатар, Торренте және Вазсони девианттылықты қабылданған нормаларға қарсы келетін және өзін-өзі жүзеге асыруды бұзатын және жеке моральдық мінез-құлық мен өзін-өзі бақылаудан жалтаруға әкелетін теңгерімсіз психикалық үрдістерден көрінетін мінез-құлық құрылымы ретінде анықтады. Яғни, қабылданбайтын мінез-құлыққа ие болу адамның қоғамның жақсы мүшесі ретінде басқалармен тиімді әрекет етуіне кедергі келтіреді [5].

Қазақстанда девиантты мінез-құлық жиілігі жеңіл түрінен ауыр түріне дейін артып, барлық аймақтарда байқалады және соңғы жылдары қылмыс алаңдатарлықтай жоғары деңгейге көтеріліп отыр. Атап айтсақ, балалар қылмысы 2024 жылмен салыстырғанда 2025 жылы 30,5% артқан: егер 2024 жылы 1.9 мың дерек тіркелсе, 2025 жылы бұл көрсеткіш 2,5 мыңға жуықтаған [6]. Сонымен қатар, қазақстандық жеткіншектердің ең ерекше девиантты мінез-құлықтарына

кылмыс жасау және заңды бұзу, зорлау, тонау, ұрлау, кісі өлтіру, мектептегі әлімжеттік, вандализм, есірткі сақтау және пайдалану сияқты адамдарға айтарлықтай теріс әсер ететін мінез-құлықтар жатады.

Осылайша, біз девиантты мінез-құлықтың ықтимал предикторларын, сондай-ақ оның отбасына қанағаттанушылық және тұлғалық ерекшеліктерімен байланысын анықтау, девиантты мінез-құлық және өмірге қанағаттану шкаласы бойынша ерлер мен әйелдер арасындағы айырмашылықтарды анықтауды зерттеудің негізгі мақсаты етіп алып отырмыз.

Эмпирикалық зерттеулерге сүйенсек, өмірге қанағаттану дегеніміз – бұл, адамның өмір сапасы мен өміріне қанағаттану деңгейін саналы немесе когнитивті тұрғыдан бағалауы [7]. Бұл бағалау отбасылық қатынастар, достар, мектеп сияқты факторларға және өмірге қанағаттанудың қолайлы деңгейіне негізделеді. Сонымен қатар, қанағаттанудың жоғары деңгейі адамды қауіпті мінез-құлықтан қорғай алады. Бұдан бөлек, отбасымен қатысу және отбасылық тәжірибе отбасы мүшелерінің өмірге қанағаттануы мен жағымсыз эмоцияларының ең маңызды екі көзі болып табылады. Отбасымен қанағаттану – отбасы құрылымындағы адам мен оның туыстық қарым-қатынастағы жақын адамдарының өз отбасылық құрылымына қанағаттану күйі. Жүргізілген Әлемдік құндылықтар сауалнамасының қорытындысы бойынша, қанағаттанған адамдардың отбасылық қарым-қатынасы мықты болатындығы анықталды. Демек, отбасылық қарым-қатынасы мықты және отбасылық қанағаттануы жоғары адамдар қауіпті мінез-құлыққа бейім емес. Бұл, сонымен қатар, эмоционалды күйзеліс, қаіаті мінез-құлық, зорлық-зомбылық, төмен оқу үлгерімі мен ішімдікке, темекіге және есірткіге тәуелділік сияқты жағымсыз өмірлік оқиғалардан қорғаныс ретінде қызмет етеді. Отбасында жақын байланысы жоқ адамдар теріс әдеттерге бейім келеді. Демек, ұжымдық мәдениеттерде басқалармен жағымды қарым-қатынас жеке мүдделерден маңыздырақ деп есептеледі. Осылайша, ұжымшыл қазақ мәдениетінде, отбасымен қанағаттану жеке мақсаттардан маңыздырақ. Сондықтан, кейбір қазақ жеткіншектері үшін отбасының өмір бойы қолдауы мен бағыт-бағдары отбасымен қанағаттану деңгейіне айтарлықтай әсер етуі мүмкін. Отбасына қанағаттанған жеткіншектің девиантты мінез-құлыққа тартылу қаупі төмен болуы ықтимал. Соңғы зерттеулер нәтижелерін ескере отырып, отбасылық қанағаттану деңгейі төмен, қиын өмірлік тәжірибелерді бастан кешірген адамдар когнитивті және мінез-құлықтық мәселелерге бейім болуы мүмкін деп болжанады [8].

Тұлғалық қасиеттер жеке нәтижелер мен мінез-құлықты анықтайтын ең маңызды факторлардың бірі ретінде анықталған. «Қасиеттер» - бұл, адамның қоршаған ортаға және өзіне қатысты қабылдау, ойлау және әрекет ету тәсілдері. Тұлғалық қасиеттер өмірдегі стрестік жағдайларды қалай еңсеретіндігімізді көрсетеді. Стрестік өмірлік жағдайлар және адамдардың олармен күресу тәсілдері белгілі бір мінез-құлықтың қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Кастильоның пікірінше, тұлғалық қасиеттер адамның психикалық әлемінің уақыт өте тұрақты әрі бірізді қалыптасуы [9]. Тұлғалық қасиеттерге қатысты ең танымал әрі пайдалы модельдердің бірі «Үлкен бестік» моделі. Аталған модельге кіретін бес тұлғалық қасиетке тоқталайық.

Тәжірибеге ашықтық – адамның жаңа әсерлерді іздеуге, өзгерістерді қабылдауға, креативтілік танытуға және ізденіске дайындығы. Сонымен қатар, тәжірибеге ашық адамдар өміріндегі өзгерістер мен жаңа оқиғаларға бейім келеді [10].

Адалдық сенімділік, құзыреттілік, жетістікке ұмтылу, жауапкершілік, өзін-өзі бақылау және тиімділік сияқты қасиеттерді қамтиды. Адалдығы жоғары адамдар жақсы ұйымдасқан, жоспарлауға бейім, жетістікке бағытталған, жұмысынан қанағат алатын және жағымды әлеуметтік қатынастар орната алатын тұлғалар ретінде сипатталады. Мұндай адамдар еңбекқор, ұқыпты, сенімді және табанды болады. Ал, адалдығы төмен адамдар жалқау, ұйымдаспаған, сенімсіз және шешім қабылдай алмайтын болып келеді. Крюгер және т.б. пікірінше, адалдығы төмен адамдар қылмыс жасауға бейім және құқық бұзушылыққа көзқарастары оң болып келеді.

Экстраверсия адамның басқа адамдармен өзара әрекеттесу деңгейін сипаттайтын қасиет, ол ашықтық немесе тұйықтық, сондай-ақ қуанышты сезіну қабілетінен көрінеді. Экстраверсия деңгейі жоғары адамдар, әдетте көпшіл, ашық, бастамашыл, еркін және достық қарым-қатынас-

қа бейім келеді; экстраверсия деңгейі төмен адамдар тыныш, тұйық және жасқаншақ келеді. Интроверсия жайсыздықпен, ұялшақтықпен, қарым-қатынастан қашумен және ұстамдылықпен сипатталады. Экстраверсияның бейімделмеген, қоғамға қарсы және девиантты мінез-құлықпен айтарлықтай байланысы бар екенін көрсететін зерттеулер жеткілікті.

Ақкөңілділік адамның ішкі жанашырлық деңгейі, ренішке бейімділігі және соған байланысты мінез-құлқы. Боулинг және Эшлеман ақкөңіл адамдарды жағымды, төзімді, жанашыр, қамқор, сенгіш, кешірімді, зейінді және ынтымақтастыққа бейім адамдар ретінде сипаттайды. Ақкөңілділік деңгейі жоғары адамдар ынтымақтастыққа бейім, түсінігі мол, жылы жүзді, шынайы, әдепті, мейірімді, жанашыр және достық қатынасқа бейім болып келеді, ал ақкөңілділік деңгейі төмен адамдар, әдетте, қатал, дөрекі, суық, тұйық, шынайы емес және жағымсыз ретінде қабылданады. Сонымен қатар, кейбір зерттеулер ақкөңілділік деңгейі төмен адамдарды басқаларға немқұрайлы қарайтын, сондықтан достыққа және ынтымақтастыққа бейім емес, тәуелсіз және адамдармен эмоционалды байланысы әлсіз ретінде сипаттайды. Ақкөңілділік деңгейінің төмен болуы адамның девиантты мінез-құлыққа немесе құқық бұзушылыққа баруына ықпал етуі мүмкін.

Нейротизм адамның эмоциялық тұрақсыздығын сипаттайды. Ол психологиялық күйзеліс, шынайылыққа сәйкес келмейтін түсініктер және бейімделмеген күресу стратегиялары арқылы көрінуі мүмкін. Нейротизм деңгейі жоғары адамдар көбіне мазасыз, сенімсіз, ашуланшақ болып келеді, нейротизм деңгейі төмен адамдар тыныш, өзіне сенімді және шыдамды болып келеді.

Бес факторлы модельдегі тұлғалық қасиеттердің өзара байланыстары әлі де терең зерттеуді қажет етеді. Жеткіншектердің тұлғалық қасиеттері мен олардың девиантты мінез-құлыққа қатысуы арасындағы байланысты көрсететін зерттеулер саны аз. Сондықтан, бұл зерттеудің мақсаты осы бағытты әрі қарай зерттеп, оның девиантты мінез-құлықпен байланысын анықтау болды.

МакКрей және Коста бес факторлы теорияны ұсына отырып, әртүрлі жағдайлардағы мінез-құлық бірізділігін өлшейтін қасиеттер мен тұрақты сипаттар жиынтығын негізгі тенденциялар ретінде қарастырды. Тұлғалық қасиеттердің биологиялық негізі болғандықтан, олар әмбебап болып табылады және уақыт өте келе дамиды. Сондықтан, зерттеушілер тұлғалық қасиеттердің жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықпен байланысын анықтауды мақсат етті. Мінез қасиеттерінің бейімделуі жағдайлардың ықпалымен қалыптасатын және сыртқы факторлардың әсеріне ұшырай алатын жүре пайда болған қасиеттерге жатады. Адамның меңгерген дағдылары мен тәжірибесі осы бейімдеулерге жатады. Олар мәдениетке байланысты әртүрлі болады және адамның қоршаған ортаға тұрақты түрде бейімделуіне мүмкіндік береді [11]. Осы тұрғыдан алғанда, жеткіншектердің девиантты мінез-құлыққа бейімділіктері сипаттық бейімделу ретінде қарастырылады, себебі олар белгілі бір дәрежеде жеке жауапкершілікке байланысты.

Өзіндік сана адамның өзін тануы мен өзіне деген көзқарасы және сипаттық бейімделудің бір бөлігі. Бұл адамның өмірінің мәнін сезінуі мен оны қабылдауына қатысты маңызды бейімделу. Өзіндік сана – бұл, адамның өз мақсатына деген сенімі және өзін түсінуі. Бұл зерттеуде отбасына қанағаттану деңгейі өзіндік сана ретінде қарастырылады.

Алдыңғы зерттеулер жеткіншектердегі девиантты мінез-құлықтың отбасылық факторлар және құрдастардың қысымы сияқты бірнеше факторлармен байланысын анықтаған. Қазақстанда жеткіншектер арасындағы девиантты мінез-құлықтың артуы байқалады, оған есірткі қолдану, темекі шегу, алкогольдік өнімдерді қолдану, вандализм, сабақтан қашу, зорлық-зомбылық, кісі өлтіру, ұрлық сияқты кәмілетке толмағандар қылмысы мен құқық бұзушылықтар жатады.

Осылайша, зерттеудің негізгі мақсаты – жеткіншектер арасындағы мінез-құлық детерминанттарын тұлғалық қасиеттер, отбасы құрылымы және отбасымен қанағаттану сияқты айнымалылар арқылы анықтау. Сондай-ақ, девиантты мінез-құлық және өмірге қанағаттану шкалалары бойынша жыныстық айырмашылықтарды анықтау.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеуде отбасымен қанағаттану, тұлғалық қасиеттер және әлеуметтік-демографиялық мәліметтер сияқты девиантты мінез-құлық предикторларын зерттеу үшін көптік регрессияны қолдана отырып, корреляциялық талдау жүргізілді.

Зерттеуге 12-17 жас аралығындағы 227 жеткіншек қатысты. Олар Алматы қаласындағы жалпы білім беретін және мектеп-гимназия оқушылары арасынан мақсатты іріктеу әдісімен іріктелді. Негізгі айнымалы ретінде олардың жасы қарастырылды.

Бұл зерттеуде кластерлік іріктеу әдісі қолданылды. Мектептер кездейсоқ таңдалды. 227 қатысушының тек 186 девиантты мінез-құлық критерийлеріне сәйкес келді.

Зерттеу үш сауалнаманың көмегімен жүзеге асырылды: девиантты мінез-құлық шкаласы, отбасымен қанағаттану шкаласы және тұлғалық қасиеттер сауалнамасы.

Девиантты мінез-құлықтың әртүрлілік шкаласы (DBVS) жеткіншектер арасындағы ұрлық, есірткі мен алкогольді тұтыну және басқа да қауіпті мінез-құлық болып табылатын әртүрлі девиантты мінез-құлықты сипаттайтын 19 тармақтан тұрады. Сауалнама девиантты мінез-құлықтың екі деңгейін қамтиды: әрекеттің ауырлығына байланысты ауыр немесе жеңіл құқық бұзушылықтар. Әр тармақ құқық бұзушылықтың белгілі бір түрін сипаттайды. DBVS жоғары сенімділікке ие (альфа Кронбах 0,829 тең). Сонымен қатар, Вильянуева және т.б. жүргізген зерттеуде альфа Кронбах 0,96-ға жетіп, шкаланың сенімділік көрсеткіші артты. Осылайша, DBVS әртүрлі жағдайлар мен аймақтық контексттерде жоғары сенімділік көрсетті.

Отбасылық өмірге қанағаттану шкаласы (SWFL) өмірге қанағаттануды бағалауда 7 балдық Лайкерт шкаласын қолданады. Авторлар шкаланың жоғары ішкі сенімділігін атап өткен. Сонымен қатар, шкала ыңғайлы етіп құрастырылған, себебі шкаланың тілі қарапайым және түсінікті. Сондықтан SWFL шкаласы әртүрлі уақытта, әртүрлі ортада, мәдениетте отбасымен қанағаттану деңгейін өлшеуге жарамды әрі сенімді құрал ретінде ұсынылған.

«Үлкен бестік» сауалнамасы (BFI) ақкөңілділікті, экстраверсияны, адалдықты, нейротизм және тәжірибеге ашықтықты өлшейтін шкала. Ол жоғары сенімділік көрсеткіштерін көрсетті ($\alpha=0,75-0,80$) және қайталама тестілеу кезінде де жоғары сенімділікті көрсетті ($\alpha=0,80-0,90$).

Зерттеу нәтижелері және оларды талдау. Респонденттердің әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктерін талдау үшін орташа мән, стандартты ауытқу және жиілік сияқты сипаттамалы статистикалық әдістер қолданылды. Жеткіншектер арасындағы девиантты мінез-құлықты айқындайтын факторларды анықтау үшін Пирсон корреляциясы және регрессиялық талдау инференциялық статистика әдістері қолданылды. Айнымалылар ретінде тұлғалық қасиеттер, отбасы құрылымы және отбасымен қанағаттану деңгейі қарастырылды.

Жыныстық ерекшеліктер мен отбасы құрылымы арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін Манна-Уитни U тесті қолданылды. Сонымен қатар, отбасымен қанағаттану және девиантты мінез-құлық; тұлғалық қасиеттер және девиантты мінез-құлық; сондай-ақ, жас ерекшеліктері және девиантты мінез-құлық арасындағы байланыстарды анықтау мақсатында корреляциялық талдау қолданылды.

Регрессиялық модельдерді талдау барысында жас ерекшеліктері, отбасымен қанағаттану және тұлғалық қасиеттер тәуелсіз айнымалылар ретінде қарастырылып, девиантты мінез-құлықтың мәнді предикторларын анықтау үшін қолданылды. Егер қандай да бір айнымалы тәуелді айнымалыны болжауға елеулі үлес қоспаса, ол р мәні критерийіне негізделіп, алынып тасталды.

Бұл бөлімде девиантты мінез-құлық, отбасы құрылымы, отбасымен қанағаттану және тұлғалық қасиеттер арасындағы өзара байланыстар зерттелді. Әр айнымалы арасындағы өзара байланыс төмендегі кестеде келтірілген. Кестеде девиантты мінез-құлықтың екі деңгейі, жыныстық айырмашылықтар, отбасы құрылымы мен девиантты мінез-құлық арасындағы өзара байланыс, тұлғалық қасиеттер мен девиантты мінез-құлық арасындағы өзара байланыстар көрсетілген. Соңғы кестеде девиантты мінез-құлықтың ең мәнді предикторы көрсетілген. 1-кестеде респонденттердің әлеуметтік-демографиялық деректері ұсынылған.

Кесте 1. Респонденттердің әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктерінің сипаттамалық статистикасы

	Орташа	Жиілігі	%
Жасы	14,3		
12		19	10,2
13		35	18,8
14		55	29,6
15		30	16,1
16		37	19,9
17		10	5,4
Жынысы			
ер		83	44,6
әйел		103	55,4
Отбасы құрылымы			
толық		118	63,4
толық емес		68	36,6
Барлығы	186	186	

Нәтижелерге сәйкес, қатысушылардың орташа жасы 14,3. Жас ерекшелігі бойынша ең жоғары жиілік 14 жастағыларға тиесілі немесе респонденттердің жалпы санының 29,6%-ын құрады ($n=55$), одан кейін 16 жас – 19,9% ($n=37$), 13 жас – 18,8% ($n=35$), 15 жас – 16,1% ($n=30$), 12 жас - 10,2% ($n=19$), 17 жас – 5,4% ($n=10$).

Жыныстық ерекшеліктер бойынша әйелдер (103) ерлерге (83) карағанда көбірек.

Отбасы құрылымы бойынша 118 қатысушы (63,4%) толық отбасынан, 68 (36,6%) респондент ата-анасы ажырасқан отбасынан шыққан.

Кесте 2. Девиантты мінез-құлықтың жыныстық ерекшеліктері

	n	Орташа	Ст. ауытқу
Ерлер	83		
Жеңіл құқық бұзушылық		0,323	0,182
Ауыр құқық бұзушылық		0,153	0,111
Әйелдер	103		
Жеңіл құқық бұзушылық		0,358	0,207
Ауыр құқық бұзушылық		0,094	0,143
Жалпы девианттылық	186	0,209	0,136

2-кестеде жеткіншектер арасындағы жалпы девиантты мінез-құлықтың орташа мәндері ($M=0,209$) және стандартты ауытқулар ($SD=0,136$), ерлер мен әйелдер арасындағы девиантты мінез-құлықтың екі деңгейі, атап айтқанда, жеңіл құқық бұзушылық (MV) және ауыр құқық бұзушылық (SM) мәндері келтірілген. Әйелдер арасындағы жеңіл құқық бұзушылықтардың орташа мәні ($M=0,358$; $SD=0,207$) ерлердің орташа мәнінен ($M=0,323$; $SD=0,182$) жоғары екенін көрсетеді. Керісінше, ауыр құқық бұзушылықтар үшін ерлердің орташа мәні ($M=0,153$; $SD=0,111$) әйелдерге карағанда ($M=0,094$; $SD=0,143$) жоғары болды. Нәтижелерге сәйкес, әйелдер жеңіл девиантты әрекеттерді жиі жасайды, ерлер ауыр құқық бұзушылықтарға жиі барады.

Кесте 3. Жыныстық ерекшелікке байланысты девиантты мінез-құлық пен отбасымен қанағаттанудың орташа мәндері

Девиантты мінез-құлық	Орташа	Стандартты ауытқу	Отбасымен қанағаттану	Орташа	Стандартты ауытқу
Жынысы					
Ерлер	0,249	0,149		4,85	1,25
Әйелдер	0,192	0,123		5,14	1,26
Девиантты мінез-құлық	N	Орташа ранг			
Ерлер	83	686,99			
Әйелдер	103	546,35			
Манна-Уитни U	144973,500				
Мәні (0,01)	0,000				
Отбасымен қанағаттану	N	Орташа ранг			
Ерлер	83	582,55			
Әйелдер	103	647,36			
Манна-Уитни U	168042,500				
Мәні (0,01)	0,001				

3-кестеде жеткіншек ұлдар мен қыздардың жеңіл және ауыр құқық бұзушылықтары девиантты мінез-құлықтың әртүрлілігі тұрғысынан салыстырылған. Айырмашықтардың маңыздылығын анықтау үшін Манна-Уитни критерийі қолданылды. Нәтижелерге сәйкес, ұлдар (орташа ранг=686,99) қыздарға (орташа ранг=546,35) қарағанда жоғары көрсеткіштер көрсетті. Яғни, қыздардың жеңіл құқық бұзушылықтарға бейімділігі жоғары, ұлдардың ауыр құқық бұзушылықтарға бейім екендігі анықталды ($U=144973,500$, $p=0,000$). Бұл ерлердің әйелдерге қарағанда девиантты мінез-құлыққа бейімділігі жоғары екенін көрсетеді.

3-кестеде, сондай-ақ ерлер мен әйелдердің отбасымен қанағаттану деңгейі салыстырылған. Нәтижелер қыздардың (орташа ранг=647,36) ұлдарға (орташа ранг=582,55) қарағанда отбасымен қанағаттану деңгейі жоғары екенін көрсетті. Айырмашылық статистикалық тұрғыда мәнді $0,000$ ($U=168042,500$, $p=0,001$).

Кесте 4. Отбасы құрылымына байланысты девиантты мінез-құлық пен отбасымен қанағаттанудың орташа мәні

Девиантты мінез-құлық	Орташа	Стандартты ауытқу	Отбасымен қанағаттану	Орташа	Стандартты ауытқу
Отбасы құрылымы					
Толық	0,186	0,116			
Толық емес	0,286	0,158			
Девиантты мінез-құлық	N	Орташа ранг			
Толық	118	535,51			
Толық емес	68	773,57			
Манна-Уитни U	106184,000				
Мәні (0,01)	0,000				
Отбасымен қанағаттану	N	Орташа ранг			
Толық	118	684,71		5,28	1,25
Толық емес	68	484,09		4,51	1,44
Манна-Уитни U	116459,000				
Мәні (0,01)	0,000				

4-кестеде девиантты мінез-құлық пен отбасыға қанағаттану тұрғысынан отбасы құрылымындағы айырмашылықтар берілген. Толық отбасынан шыққан респонденттердің девиантты

мінез-құлық бойынша орташа көрсеткіші $M=0,186$, $SD=0,116$, толық емес отбасынын шыққан респонденттерде бұл көрсеткіш $M=0,286$, $SD=0,158$ болды.

Отбасымен қанағаттану бойынша толық отбасынан шыққан респонденттердің көрсеткіші $M=5,28$, $SD=1,25$, толық емес отбасынын шыққан респонденттерде $M=4,51$, $SD=1,44$ -ге тең. Сипаттамалық статистиканы тексеру үшін Манна-Уитни критерийі қолданылды. Сипаттамалық статистика Манна-Уитни U тестінің нәтижелерімен расталды. Толық отбасынан шыққан респонденттердің девиантты мінез-құлық шкаласы бойынша нәтижелері (орташа ранг=535,51) толық емес отбасынын шыққан респонденттердің нәтижелерімен (орташа ранг=773,57) салыстырғанда төмен көрсеткіш көрсетті. Нәтиже $\alpha=0,000$ деңгейінде статистикалық тұрғыда маңызды ($U=106184,000$, $p=0,000$). Бұл, толық отбасынан шыққан респонденттердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігі төмен екенін білдіреді. Екінші жағынан, толық отбасынан шыққан респонденттердің толық емес отбасынын шыққан респонденттерге қарағанда отбасымен қанағаттану деңгейі жоғары (орташа ранг – 684,71). Нәтиже статистикалық тұрғыда өте маңызды ($U=116459,000$, $p=0,000$).

Отбасымен қанағаттану мен девиантты мінез-құлық арасындағы негізгі өзара байланыс орташа кері байланысты көрсетті ($r = -0,405$, $p=0,000$). Бұл, отбасымен қанағаттану деңгейі төмен респонденттердің девиантты әрекеттерді жиірек жасайтынын, ал отбасымен қанағаттану деңгейі жоғары респонденттердің мұндай әрекеттерге сирек баратынын білдіреді.

Кесте 5. Девиантты мінез-құлық және тұлғалық қасиеттер, отбасымен қанағаттану, жас ерекшелік арасындағы өзара байланыс

	Экстраверсия	Ақкөңілділік	Адалдық	Нейротизм	Тәжірибеге ашықтық	Өмірге қанағаттану	Жасы
Девиантты мінез-құлық	-	-	-0,015	-	-	-	0,240**
	0,833	0,000	0,637	0,051	0,002	0,000	0,000
Экстраверсия	1	0,315**	0,421**	0,154**	0,398**	0,146**	-
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001
Ақкөңілділік		1	0,486**	0,102**	0,385**	0,161**	0,016
			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Адалдық			1	0,198**	0,443**	0,137**	-0,057
				0,000	0,000	0,000	0,054
Нейротизм				1	0,254**	0,163**	-
					0,000	0,000	0,000
Тәжірибеге ашықтық					1	0,259**	-
						0,000	0,000
Өміріне қанағаттану						1	-
							0,090*
Жасы							0,002
							1

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

5-кестеде зерттеу айнымалылары арасындағы статистикалық маңызды байланыстар көрсетілген. Бұл девиантты мінез-құлықтың жас ерекшелікпен сызықтық байланыс бар екенін білдіреді ($r = 0,240$, $p=0,000$). Сонымен қатар, ақкөңілділік сияқты тұлғалық қасиет девиантты мінез-құлықпен өте маңызды теріс корреляцияға ие болды ($r = -0,121$, $p=0,000$), тәжірибеге ашықтықпен маңызды байланыс көрсетті ($r = -0,090$, $p=0,002$). Осылайша, респонденттердің жасы ұлғайған сайын олардың девиантты мінез-құлыққа қатысу деңгейі де артады. Әсіресе ақкөңілділік айқын ерекшеленді: ақкөңілділік деңгейі төмен респонденттер девиантты

әрекеттерді жасауға көбірек бейім, ал аккөңілділік деңгейі жоғары респонденттер мұндай әрекеттерге сирек барады.

Бес факторлы тұлғалық қасиеттер мен отбасымен қанағаттану айнымалаларын предикторлар ретінде қолданған регрессиялық талдау девиантты мінез-құлық дисперсиясының 16,9%-ын түсіндірді (6,7 кестелер). Регрессиялық модельге экстраверсия мен адалдық енгізілген жоқ, себебі олар девиантты мінез-құлықта қажетті корреляцияны көрсеткен жоқ.

Кесте 6. Девиантты мінез-құлық, тұлғалық қасиеттер және отбасымен қанағаттануды регрессиялық талдау моделінің қысқаша сипаттамасы

R	R square	Adjusted R square	Standard error of the estimate	R square change	df1	df2	p-value
0,408	0,169	0,164	0,12611	0,151	1	1227	0,000

d. Нәтижеге әсер ететін факторлар: (тұрақты мән) аккөңілділік, тәжірибеге ашықтық, нейротизм, отбасымен қанағаттану

Кесте 7. Девиантты мінез-құлық, тұлғалық қасиеттер және отбасымен қанағаттану арасындағы өзара байланыс

Айнымалылар	β	T	P	R	R ²	F
				0,409	0,169	218,312
Аккөңілділік	-0,022	-2,506	0,014			
Тәжірибеге ашықтық	0,013	1,368	0,175			
Нейротизм	0,004	0,215	0,833			
Отбасымен қанағаттану	-0,044	-14,759	0,000			

Тәуелді айнымалы: девиантты мінез-құлық

Нәтижелерге сүйенсек, девиантты мінез-құлық артқан сайын аккөңілділік 2%-ға төмендеді ($\beta=-0,022$, $p=0,014$), ал тәжірибеге ашықтық ($\beta=0,013$, $p=0,175$) және нейротизм ($\beta=0,004$, $p=0,833$), девиантты мінез-құлыққа елеулі әсер етпеді.

Сонымен қатар, отбасымен қанағаттану 4,4%-ға артқан сайын девиантты мінез-құлық төмендейді ($\beta=-0,044$, $p=0,000$).

Жалпы, модель ($R^2=16,9$; $F=218,312$, $p=0,000$) девиантты мінез-құлықты болжаудағы ең тиімді модель ретінде анықталды.

Зерттеу нәтижелері іріктелген жеткіншектер арасында девиантты мінез-құлықтың кең ауқымын анықтады. Нәтижелер респонденттердің негізінен жеңіл девиантты әрекеттер жасайтынын көрсетті. Мұндай әрекеттерге ішімдік ішу, өтірік айту, қоғамдық көлікті ақысыз пайдалану, ата-анасының рұқсатынсыз жүйелі түрде сабақтан қалу және ғимараттарға немесе басқа орындарға граффити шашу жатады. Бұл нәтижелер Ханомоглу зерттеуімен сәйкес келеді, онда жеткіншектер басқа жас топтарымен салыстырғанда девиантты әрекеттерді жиі жасайтыны көрсетілген. Жеткіншектердің девиантты мінез-құлыққа әсер ететін кейбір факторларға олардың психоәлеуметтік, физикалық, когнитивті және мінез-құлықтық бағдарларындағы өзгерістер жатады, бұл оларды мінез-құлық бұзылыстарына бейім етеді. Дамрон-Беллдің пікірінше, жағымсыз әрекеттердің пайда болуы көбіне құрдастар қысымымен, қызығушылықпен және өзін ересек ретінде сезіну ниетімен байланысты. Жеткіншектердің девиантты әрекеттерге баруы көбіне импульсивтілікпен, ойланбай әрекет етумен сипатталуы мүмкін. Осы мәселені тереңірек зерттеу мақсатында жеткіншектердің девиантты әрекеттерге баруына отбасы құрылымы, отбасына қанағаттану деңгейі және тұлғалық қасиеттер сияқты бірнеше айнымалылар айтарлықтай әсер етеді деген болжам ұсынылды.

Нәтижелерге сәйкес, ұлдар отбасымен қанағаттанудың төмен деңгейін және әртүрлі девиантты мінез-құлыққа бейімділіктің жоғары деңгейін көрсетті. Керісінше, қыз балалар отбасымен қанағаттанудың жоғары деңгейін, девиантты мінез-құлыққа бейімділіктің төмен деңгейін көрсетті. Бұл нәтижелер ерлердің қауіпті мінез-құлыққа немесе девиантты әрекеттерге бейімділігі әйелдерге қарағанда жоғары екенін көрсететін алдыңғы зерттеулермен сәйкес келді. Девиантты мінез-құлықтағы жыныстық айырмашылықтарға арналған мета-талдауда кейбір қыздардың девиантты әрекетті қызықты әрі тәуекелді деп қабылдайтыны, ал басқалары моральдық ұстанымдарына байланысты мұндай әрекеттерден бас тартатыны анықталған. Девиантты әрекеттер жасайтын құрдастары бар ұлдар өздері де девиантты мінез-құлыққа көбірек бейім болатындығы көрсетілген. Демек, девиантты әрекеттер жасау ұлдар мен қыздардың өз ортасында бөлісетін және меңгерген құндылықтарға байланысты. Отбасы құрылымына қатысты, толық және толық емес отбасынан шыққан жеткіншектерді салыстыру нәтижелері толық емес отбасынан шыққан респонденттердің әртүрлі және ауыр девиантты мінез-құлыққа бейім екенін және отбасына қанағаттану деңгейі төмен екендігін көрсетті. Апель және Каукинен зерттеуі толық емес отбасынан шыққан жеткіншектер арасында девиантты мінез-құлықтың айтарлықтай вариативтілігін анықтаған. Осы деректерге сүйене отырып, авторлар, мұндай жеткіншектердің ата-аналарымен, бауырларымен байланысы әлсіреуі мүмкін екенін, сапалы отбасылық уақыттың аз болатындығын және девиантты әрекеттерге бару қауіпінің жоғары болатынын көрсеткен. Сонымен қатар, Амато толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің әлеуметтік қарым-қатынаста қиындықтарға жиі тап болатынын, бұл өз кезегінде девиантты мінез-құлыққа әкелуі мүмкін екенін анықтаған. Хоскинс екі ата-анасы да бар отбасында ата-ана бақылауы қатаңырақ болатынын анықтаған. Осылайша, ата-аналардың балаларымен көбірек уақыт өткізуі қылмыс пен девиантты әрекеттерге қатысудың азаюына ықпал етеді.

Нәтижелер отбасылық қанағаттанушылық пен девиантты мінез-құлық арасындағы өте маңызды және кері орташа байланысты анықтады. Бұл отбасымен қанағаттануды жоғары бағалаған қатысушылардың девиантты мінез-құлыққа бейімділігі төмен екенін білдіреді. Керісінше, отбасылық өміріне қанағаттанбайтын респонденттердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігі жоғары. Бұл нәтиже ата-аналар мен девиантты бейімділіктер арасындағы өзара байланысты зерттеген бұған дейінгі зерттеу нәтижесіне сәйкес келеді, онда отбасылық қанағаттану деңгейі төмен адамдарда девиантты мінез-құлық деңгейі жоғары болатындығы анықталған болатын, бұл әлеуметтік модельдердің болмауымен және алкоголь қолдану сияқты зиянды әдеттермен байланысты болуы мүмкін. Екіншіден, отбасылық қанағаттану деңгейі жоғары респонденттердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігі төмен болды. Бұл екі ата-анасы бар отбасыларда балаларға көбірек көңіл бөлініп, қолдау алатынын және ата-ананың қатаң бақылауында болғанын көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері экстраверсия мен адалдық қасиеттерінің девиантты мінез-құлықпен статистикалық тұрғыдан маңызды байланысын анықтамады. Сонымен қатар, нейротизммен төмен әрі әлсіз статистикалық мәнді байланыс көрсетті. Алайда, тәжірибеге ашықтықпен орташа маңызды кері байланыс және ақкөңілділікпен жоғары мәнді кері байланыс анықталды. Бұл тәжірибеге ашықтық немесе өзгерістерге, жаңа мүмкіндіктерге дайын болу сияқты тұлғалық қасиеттерге ие респонденттердің девиантты мінез-құлыққа бейім еместігін білдіреді. Сонымен қатар, нәтижелер, аталған қасиеттерді жоғары бағалаған жеткіншектердің қызығушылықтары жоғары, өнертапқыш, ақылды, тапқыр, зерек және мәдениетті болатындығын анықтаған.

Тұлға теориясына сәйкес, тұлғаның негізі индивид кезінде қалыптасады және әртүрлі жағдайларда салыстырмалы тұрақты болады. Лим және т.б. тұлғалық қасиеттердің болашақ мінез-құлықты болжауда пайдалы екенін көрсетті. Сонымен қатар, бұрынғы зерттеулер тұлғаның әлеуметтік мінез-құлық пен әлеуметтенуіне, сондай-ақ әлеуметтік этикаға әсер ететінін көрсеткен.

Нәтижелер адалдықтың девиантты мінез-құлықпен әлсіз және маңызды емес байланысын анықтады. Бұл нәтиже девиантты мінез-құлық пен адалдықтың байланысы бойынша басым

зерттеулерге қайшы келеді. Зерттеу нәтижелері адалдықтың девиантты мінез-құлықпен айтарлықтай теріс байланысы бар екенін көрсетті, яғни адалдық деңгейі төмен адамдардың әртүрлі девиантты мінез-құлыққа бейім екенін көрсетеді.

Нәтижелерге сәйкес, экстраверсияның девиантты мінез-құлықпен статистикалық мәнді байланысы анықталған жоқ. Бұл, экстраверсия мен девиантты мінез-құлық арасындағы мәнді емес байланысты анықтаған Фархади және т.б., Алексич және Вукович зерттеулеріне сәйкес келеді. Алайда, Сантос және Эгер, Абдулла және Марикан, Лим және т.б. экстраверсияны девиантты мінез-құлықтың маңызды предикторы ретінде анықтап, оны девиантты әрекеттерге қатысу ықтималдығымен байланыстырды. Осылайша, экстраверсия мен девиантты мінез-құлық арасындағы өзара байланысқа қатысты зерттеулер қарама-қайшы нәтижелер көрсетті.

Нейротизм және девиантты мінез-құлықпен корреляциясы әлсіз және мәнді емес байланысты көрсетті. Мұны Фархади және т.б., Алексич пен Вуковичтің зерттеулері растайды, олар нейротизмнің девиантты мінез-құлықпен байланыспайтынын анықтады. Алайда, Джаи және т.б., Абдуллах және Марикан нейротизмнің жоғары деңгейі жағымсыз эмоциялармен, қақтығыстармен байланысты болуы мүмкін және девиантты әрекеттерге әкелуі мүмкін деп көрсеткен. Бұл зерттеу нәтижелері аталған тұжырымдарға қайшы келеді және болашақ зерттеулер үшін өзекті бағыт болып табылады.

Регрессиялық модель ақкөңілділікті девиантты мінез-құлықтың ең маңызды предикторы екенін көрсетті. Ақкөңілділік пен девиантты мінез-құлық арасында жоғары әрі кері байланыс анықталды. Бұл ақкөңілділік деңгейі төмен адамдардың девиантты әрекеттерге бейімділігі жоғары екенін білдіреді. Джон және Шриватавеге сәйкес, ақкөңілділік деңгейі жоғары адамдар, әдетте, мейірімді, жанашыр, жағымды, достыққа бейім, ынтымақтастыққа жақын және сенім білдіретін адамдар ретінде сипатталады. Ақкөңілділік деңгейі төмен адамдар суық, дөрекі, өзімшіл, жанжалға жақын және қатыгез болуы мүмкін. Бұл нәтижелер ақкөңілділік пен девиантты мінез-құлық арасында кері корреляция бар екенін көрсеткен Болтон және т.б., Фархади және т.б., Нурул және т.б., Алексич пен Вукович зерттеулеріне сәйкес келеді. Демек, ақкөңілділік деңгейі төмен адамдар агрессивті мінез-құлық көрсетуге, жанжал тудыруға және сәйкесінше девиантты мінез-құлыққа бейім болып келеді. Сонымен қатар, Болтон және т.б., Нурул және т.б. осы зерттеудің нәтижелерін растай отырып, ақкөңілділік деңгейі жоғары адамдардың девиантты мінез-құлыққа бейімділігі төмен болатындығын көрсетті. Себебі, ақкөңілділік деңгейі жоғары адамдар әлеуметтік жанжалдардан өзін аулақ ұстайды, ал ақкөңілділік деңгейі төмен адамдар девиантты мінез-құлық танытады. Сонымен қатар, Матисен және т.б. ақкөңілділіктің төмен деңгейін дөрекілік, суықтық, немқұрайлылық және қорқытуға бейімділікпен байланыстырған. Мұндай сипаттар қоршаған ортамен жанжалды күшейтіп, девиантты әрекеттер ықтималдығын арттыруы мүмкін.

Қорытынды. Зерттеудің негізгі үлесі «Үлкен бестік» тұлғалық моделі мен отбасымен қанағаттануды, отбасы құрылымын девиантты мінез-құлықтың предикторлары ретінде қарастыруында. Нәтижелерге сүйенсек, ақкөңілділік тұлғалық қасиеті жеткіншектер арасындағы девиантты мінез-құлықты болжаудағы ең маңызды предиктор болып табылады. Сонымен қатар, отбасымен қанағаттанудың төмен деңгейі де девиантты мінез-құлыққа ықпал ететін маңызды фактор екені анықталды. Сонымен қатар, ұлдардың девиантты әрекеттер жасауға бейімділігі жоғары, ал қыздарда ұлдарға қарағанда отбасымен қанағаттану деңгейі жоғары.

Әдебиеттер тізімі:

1. Sanchez-Sandoval Y., Palacios J. Stress in adoptive parents of adolescents // *Children and Youth Services Review* 34. – 2012 - p.1283-1289. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.002>
2. Feist J., Feist G.J., Roberts T. *Theories of personality*. New York, NY: McGraw – Hill Higher Education. 2013. p.86-95
3. Zaky E.A. Adolescence, a Crucial Transitional Stage in Human Life // *Journal Child Adolescent Behavior* 4, 2017. e115. <https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000e115>

4. Nkhata M.J., Mwale M. An Investigation of the Contributing Factors to Adolescent Deviant Behaviors in Rural Community Day Secondary Schools with Respect to the Social and Environmental Aspects // *Journal Child Adolescent Behavior* 4, 2016. p.3-19 DOI: [10.4172/2375-4494.1000319](https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000319)
5. Idris M.N., Abdullah O., Zulkarnian N. Exploring the relationship between personality factors and workplace deviant behavior among Pekanbaru city civil service // *Performance* 24. 2017. p.1-12., <https://doi.org/doi:10.20884/1.performance.2017.24.1.309>
6. Алехова А. Қазақстанда кәмелетке толмағандар арасындағы қылмыс саны өсті / *Еуразия* 24. 03.02.2026 <https://qaz.eurasia24.media/basty-bet/qazaqstanda-kaemeletke-tolmaghandar-arasyndaghy-qylmys-sany-oesti/>
7. Lewis A.D., Huebner E.S., Malone P.S., Valois R.F. Life satisfaction and student engagement in adolescents // *Journal of Youth and Adolescence* 40, 2011. p.249-262 DOI: [10.1007/s10964-010-9517-6](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6)
8. Nerbida J., Dullas A.R. «I'm perfectly imperfect»: Exploring the relationship between Perma model of wellbeing with self-esteem among persons with disabilities // *International Journal of Research Studies in Psychology* 7. 2018. p.27-44. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2018.3005>
9. Castillo J. The relationship between big five personality traits, customer empowerment and customer satisfaction in the retail industry // *Journal in Business and Retail Management Research* 11. 2017. p.253
10. Jia H., Jia R., Karau S. Cyberloafing and personality the impact of big five traits and workplace situational factors // *Journal of Leadership Organizational Studies* 20. 2013. p.358-365. DOI: [10.1177/1548051813488208](https://doi.org/10.1177/1548051813488208)
11. Khodarahimi S. Role of Family Typology on Mental Health, Positive and Negative Emotions, Self-esteem and Wife Physical Abuse in an Iranian Sample // *Journal of Comparative Family Studies* 44. 2015. p. 41-55.

References

1. Sanchez-Sandoval Y., Palasios J. Stress in adoptive parents of adolescents // *Children and Youth Services Review* 34. – 2012 - p.1283-1289. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.002>
2. Feist J., Feist G.J., Roberts T. Theories of personality. New York, NY: McGraw – Hill Higher Education. 2013. p.86-95
3. Zaky E.A. Adolescence, a Crucial Transitional Stage in Human Life // *Journal Child Adolescent Behavior* 4, 2017. e115. <https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000e115>
4. Nkhata M.J., Mwale M. An Investigation of the Contributing Factors to Adolescent Deviant Behaviors in Rural Community Day Secondary Schools with Respect to the Social and Environmental Aspects // *Journal Child Adolescent Behavior* 4, 2016. p.3-19 DOI: [10.4172/2375-4494.1000319](https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000319)
5. Idris M.N., Abdullah O., Zulkarnian N. Exploring the relationship between personality factors and workplace deviant behavior among Pekanbaru city civil service // *Performance* 24. 2017. p.1-12., <https://doi.org/doi:10.20884/1.performance.2017.24.1.309>
6. Алехова А. Қазақстанда кәмелетке толмағандар арасындағы қылмыс саны өсті / *Еуразия* 24. 03.02.2026 <https://qaz.eurasia24.media/basty-bet/qazaqstanda-kaemeletke-tolmaghandar-arasyndaghy-qylmys-sany-oesti/>
7. Lewis A.D., Huebner E.S., Malone P.S., Valois R.F. Life satisfaction and student engagement in adolescents // *Journal of Youth and Adolescence* 40, 2011. p.249-262 DOI: [10.1007/s10964-010-9517-6](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6)
8. Nerbida J., Dullas A.R. «I'm perfectly imperfect»: Exploring the relationship between Perma model of wellbeing with self-esteem among persons with disabilities // *International Journal of Research Studies in Psychology* 7. 2018. p.27-44. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2018.3005>
9. Castillo J. The relationship between big five personality traits, customer empowerment and customer satisfaction in the retail industry // *Journal in Business and Retail Management Research* 11. 2017. p.253

10. Jia H., Jia R., Karau S. Cyberloafing and personality the impact of big five traits and workplace situational factors // *Journal of Leadership Organizational Studies* 20. 2013. p.358-365. DOI:[10.1177/1548051813488208](https://doi.org/10.1177/1548051813488208)

11. Khodarahimi S. Role of Family Typology on Mental Health, Positive and Negative Emotions, Self-esteem and Wife Physical Abuse in an Iranian Sample // *Journal of Comparative Family Studies* 44. 2015. p. 41-55.

Авторлар туралы мәліметтер:

Бейсенова Ж. Ж. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, Алматы, Қазақстан. E-mail: zhuparkul2270@gmail.com

Мурзабаева М. А. – Орталық Азия инновациялық университетінің аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: many5858@mail.ru

Жукова Т. В. – Манаш Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті Педагогика факультетінің Музыкалық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, Петропавл, Қазақстан. E-mail: tat197@mail.ru

Кашенева Р.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Ермек Серкебаев атындағы өнер колледжі – өнерде дарынды балаларға мамандандырылған мектеп-интернат» кеңесі, Петропавл, Қазақстан. E-mail: karamio@mail.ru

Бисенова А. З. – саясаттану ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Әлеуметтік ғылымдар кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан.

Утепбергенова З. Д. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан. E-mail: zeynekul_utepbergenova@mail.ru

Сведения об авторах:

Бейсенова Ж. Ж. – автор для корреспонденций, кандидат психологических наук, исполняющая обязанности ассоциированного профессора Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан. E-mail: zhuparkul2270@gmail.com

Мурзабаева М. А. – старший преподаватель Центрально-Азиатского инновационного университета, Шымкент, Казахстан. E-mail: many5858@mail.ru

Жукова Т. В. – старший преподаватель кафедры музыкальных дисциплин педагогического факультета Северо-Казахстанского университета имени Манаша Козыбаева, Петропавловск, Казахстан. E-mail: tat197@mail.ru

Кашенева Р. А. – кандидат педагогических наук, комплекс «Колледж искусств имени Ермака Серкебаева – специализированная школа-интернат для одарённых в искусстве детей», Петропавловск, Казахстан. E-mail: karamio@mail.ru

Бисенова А. З. – кандидат политических наук, старший преподаватель кафедры социальных наук Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан.

Утепбергенова З. Д. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан. E-mail: zeynekul_utepbergenova@mail.ru

Information about the Authors

Zh. Zh. Beisenova – Corresponding Author, Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor at the Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zhuparkul2270@gmail.com

M. A. Murzabayeva – Senior Lecturer at the Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: many5858@mail.ru

T. V. Zhukova – Senior Lecturer at the Department of Music Disciplines, Faculty of Pedagogy, Manash Kozybayev North Kazakhstan University, Petropavl, Kazakhstan. E-mail: tat197@mail.ru

R. A. Kasheneva – Candidate of Pedagogical Sciences, Ermek Serkebayev College of Arts – Specialized Boarding School for Children Gifted in the Arts Complex, Petropavl, Kazakhstan. E-mail: karamio@mail.ru

A. Z. Bisenova – Candidate of Political Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

Z. D. Utepbergenova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zeynekul_utepbergenova@mail.ru

FTAMP 15.21.41

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.014>

М.Н. Айдар¹ , Г.Т. Бекмуратова^{2*} , Адильжанова К.С.³ , Ю.Гелишли⁴ 
Г.Н. Каримгажы⁵ 

^{1,2} Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³ КеАҚ «Семей медицина университеті», Семей, Қазақстан

⁴ Гази университеті, Анкара, Түркия

⁵ Алматы қаласы Білім басқармасының «Алматы дарыны» дарынды балалар мен талантты жастарды анықтау және қолдау орталығы, Алматы, Қазақстан

*E-mail: bekmuratova1976@mail.ru

Жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамытудағы рефлексияның психологиялық рөлі

Аңдатпа

Бұл мақалада жоғары сынып оқушыларының сыни ойлау қабілеттерін қалыптастыру мен жетілдіру үдерісіндегі рефлексияның психологиялық маңызы жан-жақты талданады. Сыни ойлау жеке тұлғаның алынған ақпаратты саналы қабылдау, оны терең талдау, салыстыру, бағалау және негізделген қорытынды шығару дағдыларын біріктіретін маңызды когнитивтік қасиет ретінде қарастырылады. Аталған дағдылардың дамуы оқу барысында рефлексиялық механизмдерді жүйелі қолданумен тығыз байланысты екені ғылыми негізде дәлелденеді. Рефлексия оқушының өзінің оқу әрекетіне, қолданатын танымдық стратегияларына, эмоция-лық жағдайына және оқу нәтижелеріне саналы талдау жасауына мүмкіндік беретін психология-лық құрал ретінде сипатталады. Мақалада рефлексияның метатанымдық қызметтері, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу үдерістеріндегі орны, сондай-ақ білім алушылардың оқу уәжін күшейтуге, танымдық белсенділігін арттыруға және дербес ойлауын дамытуға тигізетін ықпалы айқындалады. Зерттеу қорытындылары рефлексияны мақсатты әрі жүйелі қолдану жоғары сынып оқушы-ларының сыни ойлау деңгейінің айтарлықтай өсуіне ықпал ететінін, сондай-ақ олардың дербес-тігі мен жауапкершілігін арттырып, оқу әрекетіне саналы қатынасын қалыптастыратынын көрсетеді. Рефлексияға негізделген оқыту тәсілдерін білім беру үдерісіне енгізу оқушылардың интеллектуалдық және тұлғалық дамуын қамтамасыз ететін тиімді психологиялық-педагогика-лық шарттардың бірі ретінде тұжырымдалады.

Түйінді сөздер: сыни ойлау, рефлексия, метатаным, психологиялық даму, оқу үдерісі, өзін-өзі реттеу.

М.Н. Айдар¹, Г.Т. Бекмуратова^{2*}, К.С. Адильжанова³, Ю.Гелишли⁴, Г.Н. Каримгажы⁵

^{1,2} Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

³ НАО «Медицинский университет Семей», Семей, Казахстан

Университет Гази, Анкара, Турция

Центр выявления и поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи «Алматы дарыны»

Управления образования города Алматы, Алматы, Казахстан

*E-mail: bekmuratova1976@mail.ru

Психологическая роль рефлексии в развитии критического мышления старшекласников

Аннотация

В статье рассматривается психологическое значение рефлексии в процессе формирования и развития критического мышления у учащихся старших классов. Критическое мышление трактуется как интегративное когнитивное качество личности, включающее осознанное восприятие

информации, ее глубокий анализ, сопоставление, оценку и формулирование аргументированных выводов. Обосновывается, что эффективное развитие данных умений в образовательном процессе напрямую связано с систематическим использованием рефлексивных механизмов. Рефлексия представлена как психологический инструмент, позволяющий учащимся осмысленно анализировать собственную учебную деятельность, применяемые познавательные стратегии, эмоциональное состояние и достигнутые учебные результаты. В статье раскрывается роль рефлексии в реализации метакогнитивных функций, процессах самоконтроля и саморегуляции, а также ее влияние на повышение учебной мотивации, познавательной активности и развитие самостоятельного мышления обучающихся. Результаты исследования показывают, что целенаправленное и системное применение рефлексии способствует существенному повышению уровня критического мышления старше-классников, формированию их самостоятельности, ответственности и осознанного отношения к учебной деятельности. Использование рефлексивно-ориентированных методов обучения в образовательном процессе рассматривается как одно из эффективных психолого-педагогических условий интеллектуального и личностного развития обучающихся.

Ключевые слова: критическое мышление, рефлексия, метакогниция, психологическое развитие, образовательный процесс, саморегуляция.

M.N. Aidar¹, G.T. Bekmuratova^{2}, K.S. Adilzhanova³, Y.Gelişli⁴, G.N. Karimgazhy⁵*

^{1,2} Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³ Semey Medical University, NCJSC, Semey, Kazakhstan

Gazi University, Ankara, Türkiye

*Almaty Daryny Center for the Identification and Support of Gifted Children and Talented Youth of the
Almaty City Department of Education, Almaty, Kazakhstan*

The psychological role of reflection in developing critical thinking of senior students

**E-mail: bekmuratova1976@mail.ru*

Abstract

The article examines the psychological significance of reflection in the process of developing and enhancing critical thinking skills among senior school students. Critical thinking is defined as an integrative cognitive characteristic of personality that encompasses conscious perception of information, in-depth analysis, comparison, evaluation, and the ability to formulate well-reasoned conclusions. It is scientifically substantiated that the effective development of these skills in the learning process is closely associated with the systematic application of reflective mechanisms. Reflection is considered a psychological tool that enables students to consciously analyze their own learning activities, cognitive strategies, emotional states, and academic outcomes. The article highlights the role of reflection in the implementation of metacognitive functions, self-monitoring and self-regulation processes, as well as its contribution to increasing learning motivation, cognitive engagement, and the development of independent thinking. The findings indicate that the purposeful and consistent use of reflection significantly enhances the level of critical thinking among senior school students, while also fostering their autonomy, responsibility, and conscious attitude toward learning activities. The integration of reflection-based teaching approaches into the educational process is identified as one of the effective psychological and pedagogical conditions for ensuring students' intellectual and personal development.

Keywords: critical thinking, reflection, metacognition, psychological development, learning process, self-regulation.

Қысқашы. Қазіргі жаһандық өзгерістер жағдайында білім беру жүйесі қоғамның үнемі жаңарып отыратын әлеуметтік, экономикалық және технологиялық талаптарына сәйкес келетін тұлғаны қалыптастыруды көздейді. Бұл тұлға дербес ойлай алатын, ақпаратты саналы түрде

өңдейтін, жауапкершілікпен шешім қабылдайтын және өзін-өзі үздіксіз дамытуға ұмтылатын болуы тиіс. Осыған байланысты білім алушылардың оқу барысында дайын ақпаратты механикалық түрде меңгеруі жеткіліксіз деп есептеледі. Керісінше, олардың ақпаратты талдау, салыстыру, сараптау, бағалау және дәлелді тұжырым жасау қабілеттерін дамыту білім беру үдерісінің негізгі басымдықтарының біріне айналып отыр. Аталған талаптар сыни ойлауды қалыптастырудың маңызын айқындайды [1, 2].

Заманауи білім беру тұжырымдамасы оқушыны оқу үдерісінің пассивті қабылдаушысы емес, білімді өздігінен құрастыратын белсенді қатысушы ретінде қарастырады. Мұндай ұстаным оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруды, олардың оқу іс-әрекетіне саналы түрде қатысуын және оқу барысында туындайтын проблемаларды өз бетінше шешу дағдыларын қалыптастыруды талап етеді. Бұл міндеттердің жүзеге асуы сыни ойлау қабілеттерінің дамуымен тығыз байланысты. Сыни ойлау логикалық операциялар жиынтығымен шектелмей, тұлғаның интеллектуалдық тәуелсіздігін, рефлексивтік қабілетін және жауапкершілік деңгейін сипаттайтын күрделі психологиялық құрылым ретінде көрініс табады [3].

Жоғары сынып жасындағы оқушылардың даму ерекшеліктері бұл кезеңді тұлғаның зияткерлік және әлеуметтік қалыптасуындағы маңызды саты ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Аталған кезеңде білім алушылардың абстрактілі ойлау қабілеттері күшейіп, өз көзқарасын негіздеп айту, түрлі пікірлерді салыстыру және өзіндік ұстанымын саналы түрде қорғау мүмкіндіктері кеңейеді [4]. Сонымен қатар дәл осы уақытта болашақ кәсіби бағытты анықтау, өмірлік мақсаттарды айқындау және әлеуметтік жауапкершілікті қалыптастыру үдерісі белсенді түрде жүзеге асады. Осы себепті жоғары сынып оқушыларының сыни ойлау қабілеттерін дамыту олардың интеллектуалдық әлеуетін арттырудың және қоғам өміріне белсенді қатысуға даярлаудың маңызды алғышарты болып табылады [5].

Ғылыми зерттеулерде сыни ойлау ақпаратты саналы түрде қабылдау, оны жан-жақты талдау, салыстыру, бағалау және дәлелді қорытынды жасауға бағытталған күрделі ойлау әрекеті ретінде сипатталады. Бұл қабілет оқушыларға әртүрлі ақпарат көздеріне сын көзбен қарап, олардың мазмұнын, шынайылығын және практикалық маңызын анықтауға мүмкіндік береді. Сыни ойлаудың дамуы тек оқу материалының мазмұнына ғана емес, оқу үдерісін ұйымдастыру тәсілдеріне, қолданылатын педагогикалық әдістерге, сондай-ақ оқушының өз ойлау әрекетін саналы түрде бақылау қабілетіне де тәуелді. Осы тұрғыда рефлексия ұғымы ерекше мәнге ие болады. Рефлексия тұлғаның өз әрекеттеріне, ойлау үдерісіне, эмоциялық күйіне және оқу нәтижелеріне саналы түрде баға беруін білдіреді. Психология ғылымында рефлексия адамның танымдық әрекетін бақылауға, бағалауға және түзетуге мүмкіндік беретін ішкі механизм ретінде қарастырылады. Рефлексияның дамуы метатанымдық қабілеттердің қалыптасуымен тікелей байланысты, яғни білім алушылар өздерінің ойлау тәсілдерін, қолданатын стратегияларын және жеткен нәтижелерін түсініп, саналы түрде талдай бастайды [6].

Оқу үдерісінде рефлексия бірнеше маңызды қызмет атқарады. Біріншіден, ол оқушылардың оқу әрекетіне саналы қатынасын қалыптастырып, тапсырманың мақсатын, орындалу жолдарын және нәтижесін түсінуге мүмкіндік береді. Екіншіден, рефлексия өзін-өзі бақылау мен өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға ықпал етеді, бұл оқушыларға оқу барысында кеткен қателіктерді анықтап, оларды түзетуге жағдай жасайды. Үшіншіден, рефлексия оқу уәжін арттырып, танымдық белсенділікті күшейтеді, себебі оқушылар өз жетістіктерін бағалап, оқу әрекетінің маңызын терең сезінеді.

Жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамытуда рефлексияның рөлі айрықша. Бұл жас кезеңінде білім алушылар теориялық ойлауға бейім болып, өз пікірін дәлелдеуге, әртүрлі көзқарастарды салыстыруға және өз ойлау әрекетін бағалауға қабілетті келеді. Алайда мұндай қабілеттер өздігінен қалыптаспайды, оларды арнайы ұйымдастырылған педагогикалық ықпал арқылы дамыту қажет. Осыған байланысты оқу үдерісіне рефлексияға негізделген әдістер мен тәсілдерді енгізу сыни ойлауды қалыптастырудың тиімді жолы ретінде қарастырылады [7].

Ғылыми-педагогикалық тәжірибе рефлексияны жүйелі қолдану оқушылардың оқу жетістіктеріне оң әсер ететінін дәлелдейді. Рефлексия арқылы білім алушылар оқу материалын тереңірек меңгеріп қана қоймай, өздерінің оқу стратегияларын жетілдіреді, оқу барысында кездесетін қиындықтарды түсініп, оларды шешудің жолдарын іздейді. Сонымен қатар рефлексия оқушылардың жауапкершілік деңгейін арттырып, оқу әрекетіне саналы әрі белсенді қатысуын қамтамасыз етеді, бұл сыни ойлаудың дамуына қолайлы жағдай туғызады [8].

Қазіргі білім беру тәжірибесінде рефлексия көбінесе оқу нәтижесін бағалаудың қосымша элементі ретінде ғана қолданылып келеді. Алайда ғылыми зерттеулер рефлексияны оқу үдерісінің барлық кезеңдерінде – мақсат қою, оқу әрекетін жоспарлау, орындау және нәтижені талдау барысында жүйелі түрде қолданудың қажеттілігін көрсетеді. Мұндай кешенді тәсіл оқушылардың ойлау әрекетін тереңдетіп, олардың сыни ойлау қабілеттерін тұрақты түрде дамытуға мүмкіндік береді [9].

Осыған байланысты жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамыту үдерісіндегі рефлексияның психологиялық рөлін зерттеу қазіргі педагогика мен психология ғылымындағы өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Бұл мәселені қарастыру білім беру үдерісін жетілдіруге, оқыту әдістемесін жаңартуға және білім алушылардың интеллектуалдық әрі тұлғалық дамуын қамтамасыз етуге бағытталған маңызды ғылыми-практикалық мәнге ие.

Зерттеу жұмысының негізгі мақсаты – жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамыту үдерісінде рефлексияның психологиялық маңызын теориялық тұрғыдан негіздеу және оның білім беру тәжірибесіндегі рөлін айқындау болып табылады. Осы мақсатқа жету үшін сыни ойлау мен рефлексия ұғымдарының теориялық негіздері талданып, олардың өзара байланысы анықталады, сондай-ақ рефлексияны оқу үдерісінде қолданудың психологиялық-педагогикалық мүмкіндіктері зерделенеді.

Материалдар мен зерттеу әдістері Бұл зерттеу жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамыту үдерісіндегі рефлексияның психологиялық рөлін айқындауға бағытталған педагогикалық-психологиялық зерттеу ретінде ұйымдастырылды. Зерттеу жұмысы теориялық талдау мен тәжірибелік-эксперименттік әдістерді кешенді қолдану негізінде жүргізілді. Алынған нәтижелердің ғылыми дәлдігі мен сенімділігін қамтамасыз ету мақсатында эмпирикалық деректерді жинау, оларды сандық өңдеу және математикалық-статистикалық талдау әдістері қолданылды.

Қазіргі білім беру жүйесінде сыни ойлау қабілетін дамытуға бағытталған педагогикалық әдістерді тиімді пайдалану маңызды. Мұғалімдер сабақ барысында рефлексияны әртүрлі формада енгізе алады: дискуссиялар, эссе жазу, өзіндік бақылау журналдары, презентациялар және интерактивті жобалар. Мұндай әдістер оқушылардың ойлау қабілетін дамытып қана қоймай, олардың белсенді оқуына мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл тәсілдер оқушының ақпаратты жүйелі түрде қабылдауын қамтамасыз етеді, ойларын дәлелді жеткізуге үйретеді және шығармашылық әлеуетін арттырады.

Рефлексияның психологиялық рөлін зерттеу білім беру процесінің тиімділігін арттыруға септігін тигізеді. Ол оқушының өзіндік танымын, сенімін, мотивациясын және эмоционалдық тұрақтылығын нығайтады. Сонымен қатар, сыни ойлау мен рефлексияның дамуы оқушыларға ақпараттық сауаттылықты арттыруға, шығармашылық жобаларды жүзеге асыруға және болашақ кәсіби өмірде шешім қабылдауға дайындыққа ықпал етеді. Бұл аспектілер қазіргі білім беру жүйесінің басты мақсаттарына сай келеді, себебі олар оқушыларды толыққанды, дербес және жауапты тұлға ретінде қалыптастырады.

Қоғамда ақпарат көлемі қарқынды өсіп, өмірлік шешімдер қабылдау процесі күрделене түскен сайын, оқушылардың сыни ойлау қабілеті мен рефлексия арқылы өз іс-әрекеттерін талдай білуі негізгі факторға айналады. Бұл зерттеу жоғары сынып оқушыларының интеллектуалдық дамуын қамтамасыз ету, оқу мотивациясын арттыру және педагогикалық әдістердің тиімділігін бағалау үшін маңызды ғылыми негіз болып табылады.

Зерттеу объектісі – жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамытудағы рефлексия процесі болып табылады. Зерттеу субъектілері ретінде Алматы қаласындағы “Dostyq School Almaty” ЖШС мектебінің 11 сынып оқушылары таңдалды. Қатысушылардың жасы 16–17 жас аралығында болды. Барлық оқушылар зерттеуге ерікті түрде қатысып, олардың ата-аналары немесе қамқоршылары зерттеу шарттарымен келісімін берді. Жалпы зерттеу тобы 60 оқушыдан тұрды және олар екі топқа бөлінді. Эксперименттік топқа 30 оқушы кірді, оған сабақ барысында рефлексиялық әдістер енгізілді, соның ішінде сабақ соңында өзін-өзі бағалау парақтары, топтық талқылаулар және шығармашылық жобалар қолданылды. Бақылау тобына да 30 оқушы алынды, олар дәстүрлі әдістер бойынша оқытылды және рефлексиялық әдістер қолданылмады.

Зерттеу материалдары ретінде жоғары сынып оқушыларының сыни ойлау деңгейін, рефлексиялық қабілеттерін және оқу әрекетіне саналы қатынасын анықтауға бағытталған психодиагностикалық құралдар пайдаланылды. Бұл құралдар оқушылардың ақпаратты талдау, салыстыру, дәлелдеу, қорытынды жасау және өз оқу әрекетін бағалау қабілеттерін кешенді түрде анықтауға мүмкіндік берді. Сонымен қатар зерттеу барысында оқушылардың оқу тапсырмаларын орындау нәтижелері, жазбаша жұмыстарындағы ой қорыту деңгейі және рефлексиялық жазбалары талданды. Қолданылған диагностикалық әдістемелер жас ерекшеліктеріне сәйкес іріктеліп, педагогикалық тәжірибеде кеңінен қолданылып жүрген сенімді құралдар негізінде пайдаланылды.

Зерттеу барысында теориялық және эмпирикалық әдістер кешенді түрде қолданылды. Теориялық әдістерге психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау, сыни ойлау мен рефлексия мәселесіне арналған ғылыми еңбектерді салыстырмалы зерделеу және алынған теориялық тұжырымдарды жүйелеу жатады. Эмпирикалық әдістер ретінде тестілеу, сауалнама жүргізу, педагогикалық бақылау және эксперименттік оқыту қолданылды. Бұл әдістер зерттелетін құбылыстың мазмұнын терең түсінуге және алынған деректердің шынайылығын арттыруға мүмкіндік берді.

Зерттеу жұмысы бірнеше кезеңде жүзеге асырылды. Алғашқы кезеңде диагностикалық зерттеу жүргізіліп, оқушылардың сыни ойлау және рефлексия деңгейлері бастапқы көрсеткіштер бойынша анықталды. Бұл кезеңде алынған нәтижелер бақылау және эксперимент топтарының бастапқы деңгейлерін салыстыруға және қалыптастырушы экспериментті ұйымдастыруға негіз болды. Келесі кезеңде қалыптастырушы эксперимент жүргізіліп, эксперимент тобында рефлексияға негізделген оқыту әдістері жүйелі түрде қолданылды. Сабақ барысында оқушыларға өзін-өзі талдауға, өз ойлау әрекетін бағалауға, оқу тапсырмаларының орындалу барысын саралауға бағытталған рефлексиялық тапсырмалар ұсынылды. Бақылау тобында оқу үдерісі дәстүрлі тәсілдер арқылы жалғастырылды. Қорытынды кезеңде қайта диагностикалау жүргізіліп, екі топтың көрсеткіштері салыстырылды.

Алынған эмпирикалық деректерді өңдеу және нәтижелердің статистикалық мәнділігін анықтау мақсатында математикалық-статистикалық әдістер қолданылды. Зерттеу нәтижелерін салыстыру үшін Стьюденттің t-критерийі пайдаланылды, себебі бұл әдіс екі тәуелсіз іріктеменің орташа мәндері арасындағы айырмашылықтың статистикалық тұрғыдан маңыздылығын анықтауға мүмкіндік береді. Әрбір топ бойынша сыни ойлау деңгейінің орташа арифметикалық мәндері есептеліп, көрсеткіштердің шашырау дәрежесін анықтау үшін стандартты ауытқулар анықталды. Осы мәліметтер негізінде орташа мәндер арасындағы айырмашылық есептеліп, t-эмпирикалық мәні шығарылды.

Алынған t-эмпирикалық мәні статистикалық кестелерде берілген t-критикалық мәнмен салыстырылды. Егер t-эмпирикалық мәні t-критикалық мәннен жоғары болса, бақылау және эксперимент топтарының нәтижелері арасындағы айырмашылық статистикалық тұрғыдан мәнді деп қабылданды. Бұл рефлексияға негізделген оқыту әдістерінің жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамытуға оң әсер еткенін дәлелдеуге мүмкіндік берді. Ал егер айырмашылық мәнсіз болса, қолданылған әдістердің тиімділігі қосымша талдауды талап ететіні ескерілді.

Зерттеу нәтижелерінің сенімділігі қолданылған әдістердің ғылыми негізділігімен, деректерді жинау мен өңдеудің жүйелілігімен және статистикалық талдаудың дәлдігімен қамтамасыз етілді. Диагностикалық құралдардың валидтілігі мен сенімділігі педагогикалық практикада дәлелденген әдістемелерге сүйене отырып таңдалды. Сонымен қатар зерттеу барысында алынған нәтижелер бастапқы және қорытынды өлшеулер арқылы салыстырылып, эксперименттік ықпалдың әсері нақты айқындалды [6].

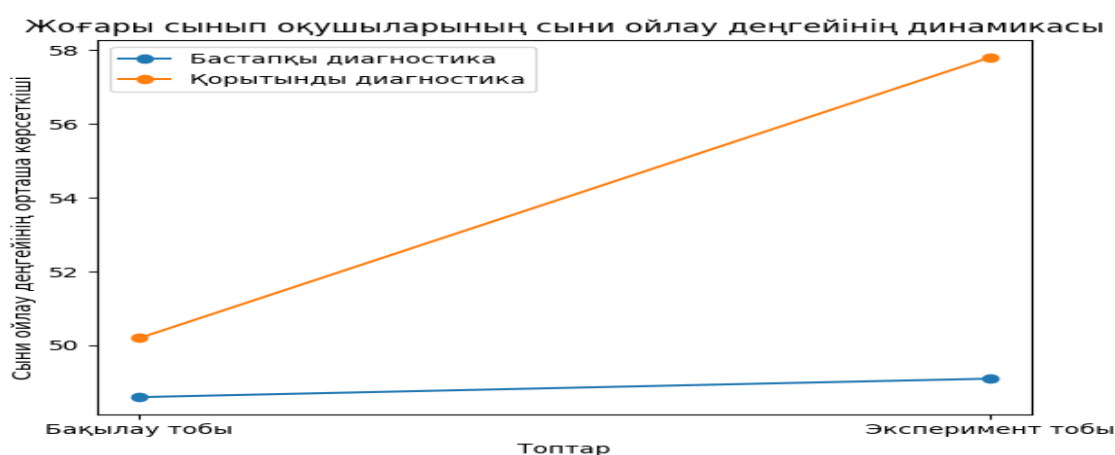
Зерттеу барысында этикалық талаптар толық сақталды. Оқушылар зерттеуге ерікті түрде қатысты, алынған деректер құпия түрде өңделді және тек ғылыми мақсатта пайдаланылды. Эксперименттік жұмыс білім алушылардың психологиялық жағдайына кері әсер етпейтіндей түрде ұйымдастырылып, оқу үдерісінің табиғи ағымын бұзбауға бағытталды.

Қолданылған материалдар мен зерттеу әдістері жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамыту үдерісіндегі рефлексияның психологиялық ролін кешенді түрде зерттеуге мүмкіндік берді. Студенттің t-критерийін пайдалану алынған нәтижелердің статистикалық тұрғыдан негізді екенін көрсетіп, зерттеу жұмысының ғылыми құндылығын арттырды (1-кесте).

Кесте-1. Бақылау және эксперимент топтарының сыни ойлау деңгейі көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелері

Көрсеткіштер	Топ	n	(M)	Стандартты ауытқу (SD)	t	($p \leq 0,05$)
Сыни ойлау деңгейі (бастапқы диагностика)	Бақылау тобы	30	48,6	5,2	0,41	2,00
	Эксперимент тобы	30	49,1	5,0	-	-
Сыни ойлау деңгейі (қорытынды диагностика)	Бақылау тобы	30	50,2	5,4	2,87	2,00
	Эксперимент тобы	30	57,8	4,4		

Кестеде көрсетілгендей, бастапқы диагностика нәтижелері бойынша бақылау және эксперимент топтарының сыни ойлау деңгейлері арасында статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық анықталған жоқ ($p \leq 0,05$). Қорытынды диагностикада эксперимент тобының көрсеткіштері бақылау тобымен салыстырғанда айтарлықтай жоғары болып, бұл рефлексияға негізделген оқыту әдістерінің тиімділігін дәлелдейді (1-сурет).



Сурет-1. Бастапқы және соңғы сыни ойлау деңгейі

Бақылау және эксперимент топтарының сыни ойлау деңгейінің бастапқы және қорытынды диагностика нәтижелері көрсетілген. Бақылау тобында көрсеткіштердің өзгерісі мардымсыз

болса, эксперимент тобында сыни ойлау деңгейінің айтарлықтай артқаны байқалады. Бұл рефлексияға негізделген оқыту әдістерінің жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамытуда тиімді екенін дәлелдейді [7].

Нәтижелер және оларды талқылау. Зерттеудің тәжірибелік кезеңінде жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамытуда рефлексияға негізделген оқыту әдістерінің тиімділігін анықтау мақсатында алынған эмпирикалық деректер сандық тұрғыдан өңделіп, статистикалық талдау жүргізілді. Эксперимент нәтижелерінің объективтілігін қамтамасыз ету үшін бақылау және эксперимент топтарының бастапқы және қорытынды диагностика көрсеткіштері салыстырылып, айырмашылықтардың статистикалық мәнділігі Студенттің t-критерийі арқылы тексерілді.

Бастапқы диагностика нәтижелері бақылау және эксперимент топтарының сыни ойлау деңгейлері арасында елеулі айырмашылықтың жоқ екенін көрсетті. Орташа көрсеткіштер арасындағы айырмашылық статистикалық тұрғыдан мәнсіз болып, есептелген t-эмпирикалық мән t-критикалық мәннен төмен болды ($p \leq 0,05$). Бұл зерттеу басталар алдында екі топтың да шамалас деңгейде екенін дәлелдейді және қалыптастырушы эксперименттің нәтижелерін дұрыс интерпретациялауға мүмкіндік береді.

Қалыптастырушы эксперимент кезеңінде эксперимент тобында оқу үдерісіне рефлексияға негізделген әдістер жүйелі түрде енгізілді. Атап айтқанда, оқушылардың өз оқу әрекетін талдауына, ойлау стратегияларын бағалауына, оқу нәтижелерін саралауына және өзін-өзі бағалау дағдыларын дамытуға бағытталған рефлексиялық тапсырмалар қолданылды. Бақылау тобында оқу үдерісі дәстүрлі әдістер арқылы жүргізілді, яғни арнайы рефлексиялық ықпал көрсетілмеді [8].

Қорытынды диагностика нәтижелерін талдау бақылау және эксперимент топтарының сыни ойлау деңгейлерінде айтарлықтай айырмашылықтардың пайда болғанын көрсетті. Бақылау тобында орташа көрсеткіштердің аздап өсуі байқалғанымен, бұл өзгеріс сыни ойлаудың қарқынды дамуын көрсетпейді. Ал эксперимент тобында сыни ойлау деңгейінің едәуір артқаны анықталды, бұл рефлексияға негізделген оқыту әдістерінің тиімділігін көрсетеді.

Алынған деректерді салыстыру үшін Студенттің t-критерийі қолданылды. Статистикалық есептеу нәтижесінде қорытынды диагностика кезеңінде бақылау және эксперимент топтарының орташа мәндері арасындағы айырмашылықтың статистикалық тұрғыдан мәнді екені анықталды, яғни t-эмпирикалық мән t-критикалық мәннен жоғары болды ($p \leq 0,05$). Бұл нәтиже эксперименттік ықпалдың сыни ойлауды дамытуға оң әсер еткенін ғылыми тұрғыдан дәлелдеуге мүмкіндік берді.

Бағандық диаграммада көрсетілген мәліметтер статистикалық талдау нәтижелерін көрнекі түрде растайды. Диаграммада бақылау тобында бастапқы және қорытынды диагностика арасындағы айырмашылықтың шамалы екені байқалады, ал эксперимент тобында қорытынды көрсеткіштердің айқын өсуі көрінеді. Бұл визуалды деректер t-критерий арқылы алынған нәтижелермен толық сәйкес келеді және эксперименттің тиімділігін нақтылай түседі.

Алынған нәтижелерді психологиялық тұрғыдан талдау рефлексияның сыни ойлауды дамытудың маңызды механизмі екенін көрсетеді. Эксперимент тобындағы оқушылар оқу тапсырмаларын орындау барысында өз әрекеттерін саналы түрде бағалап, қандай ойлау стратегиялары тиімді екенін анықтай алды. Бұл жағдай олардың ақпаратты талдау, салыстыру, дәлелдеу және негізделген қорытынды жасау қабілеттерінің дамуына ықпал етті [9].

Рефлексия оқушылардың метатанымдық қабілеттерінің дамуына оң әсер етті. Эксперимент барысында оқушылар өз ойлау үдерісін бақылауға, оны реттеуге және қажет жағдайда түзетуге үйренді. Бұл қабілеттер сыни ойлаудың құрылымдық компоненттері болып табылады және эксперимент тобында олардың айқын дамығаны статистикалық деректер арқылы расталды.

Зерттеу нәтижелері рефлексияның оқу уәжін арттырудағы рөлін де айқындады. Эксперимент тобындағы оқушылардың оқу әрекетіне қызығушылығы артып, тапсырмаларды орындауға жауапкершілікпен қарауы күшейгені байқалды. Бұл факторлар олардың танымдық

белсенділігінің артуына және сыни ойлаудың дамуына жанама түрде әсер етті. Ал бақылау тобында мұндай өзгерістер тұрақты сипат алмады [2].

Алынған нәтижелерді ғылыми әдебиеттердегі тұжырымдармен салыстыру зерттеу қорытындыларының теориялық негізді екенін көрсетеді. Көптеген психологиялық-педагогикалық еңбектерде рефлексияның өзін-өзі реттеу, метатаным және сыни ойлау дағдыларын дамытуға оң ықпал ететіні атап өтіледі. Аталған зерттеу нәтижелері бұл тұжырымдарды тәжірибелік деректермен нақтылай отырып, жоғары сынып оқушылары контекстінде дәлелдейді [3].

t-критерий арқылы жүргізілген статистикалық талдау рефлексияға негізделген оқыту әдістерінің жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамытуда тиімді екенін дәлелдеді. Эксперимент тобындағы көрсеткіштердің статистикалық тұрғыдан мәнді жоғарылауы зерттеу болжамының дұрыстығын растады және рефлексияның психологиялық тұрғыдан маңызды тетік екенін көрсетті. Бұл нәтижелер рефлексияны оқу үдерісіне жүйелі енгізудің қажеттілігін негіздеп, білім беру тәжірибесінде кеңінен қолдануға мүмкіндік береді.

Статистикалық өңдеу. Зерттеу шеңберінде жинақталған эмпирикалық мәліметтерді талдау және алынған эксперименттік нәтижелердің ғылыми негізділігін анықтау мақсатында математикалық-статистикалық өңдеу жүргізілді. Бақылау және эксперимент топтарындағы сыни ойлау деңгейі көрсеткіштерінің арасындағы айырмашылықтың статистикалық маңыздылығын айқындау үшін Студенттің t-критерийі қолданылды. Аталған әдіс екі тәуелсіз іріктеменің орташа мәндері арасындағы айырмашылықтың кездейсоқ факторлардың әсерінен туындағанын немесе эксперименттік ықпалдың нәтижесі екенін анықтауға мүмкіндік береді [4] [5].

Зерттеу барысында тәуелсіз іріктемелерге арналған t-критерийді қолдану орынды деп танылды, себебі бақылау және эксперимент топтарына кіретін қатысушылар бір-біріне тәуелсіз болды. Статистикалық есептеулер кезінде әр топтың орташа арифметикалық көрсеткіштері, стандартты ауытқулары және іріктеме көлемдері ескерілді. Орташа мәндер арасындағы айырмашылық Студенттің t-критерийінің классикалық формуласы негізінде есептелді, яғни t көрсеткіші эксперимент және бақылау топтарының орташа мәндерінің айырмасын олардың дисперсиялары мен іріктеме көлемдерін ескеретін стандарттық қателікке бөлу арқылы анықталды.

Статистикалық өңдеудің үлгісі ретінде қорытынды диагностика кезеңінде алынған деректер пайдаланылды. Эксперимент тобында сыни ойлау деңгейінің орташа мәні 57,8-ді құрап, стандартты ауытқу көрсеткіші 4,9-ға тең болды, ал зерттеуге қатысушылар саны 30 адамды құрады. Бақылау тобында орташа көрсеткіш 50,2 деңгейінде болып, стандартты ауытқу 5,4-ке тең, іріктеме көлемі де 30 адам болды. Алдымен әр топ бойынша стандартты ауытқулардың квадраттары есептеліп, эксперимент тобы үшін 24,01, ал бақылау тобы үшін 29,16 мәндері алынды. Кейін бұл көрсеткіштер іріктеме көлемдеріне бөлініп, қосындысы есептеліп, квадрат түбірі алыну арқылы стандарттық қателік шамасы анықталды, оның мәні шамамен 1,33-ке тең болды.

Аталған көрсеткіштерді формулаға қою нәтижесінде t-эмпирикалық мән есептеліп, оның шамасы 5,71-ге тең екені анықталды. Еркіндік дәрежесі іріктеме көлемдерінің қосындысынан екі бірлікті азайту арқылы есептеліп, 58-ге тең болды. Статистикалық кестелерге сәйкес еркіндік дәрежесі 58 және маңыздылық деңгейі $p \leq 0,05$ болған жағдайда t-критикалық мән 2,00 шамасында болады.

Есептеу нәтижелерін салыстыру барысында алынған t-эмпирикалық мәннің t-критикалық мәннен едәуір жоғары екендігі анықталды. Бұл бақылау және эксперимент топтарының қорытынды көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтың статистикалық тұрғыдан мәнді екенін дәлелдейді. Осылайша, жүргізілген статистикалық өңдеу рефлексияға негізделген оқыту әдістерінің жоғары сынып оқушыларының сыни ойлау деңгейін арттыруға айқын әрі тиімді ықпал еткенін ғылыми тұрғыда негіздеуге мүмкіндік берді [6].

Қорытынды. Аталған зерттеу жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамыту үдерісінде рефлексияның психологиялық маңызын теориялық тұрғыдан негіздеуге және оны тәжірибелік жолмен дәлелдеуге бағытталды. Зерттеу нәтижелері сыни ойлаудың қазіргі білім

беру жүйесінде басым құзыреттердің бірі болып табылатынын, ал оны тиімді қалыптастыру мен жетілдіруде рефлексияның маңызды психологиялық механизм рөлін атқаратынын көрсетті. Жүргізілген жұмыс барысында қойылған мақсат пен міндеттердің толық орындалғаны анықталды. Теориялық талдау барысында сыни ойлау тұлғаның ақпаратты саналы түрде қабылдау, жан-жақты талдау, салыстыру, бағалау және логикалық тұрғыдан негізделген тұжырым жасау қабілеттерін қамтитын күрделі когнитивтік үдеріс ретінде қарастырылды. Бұл қабілеттердің дамуы оқушылардың оқу әрекетіне саналы қатысуымен және өз ойлау үдерісін түсініп, бағалай алуымен тікелей байланысты екені анықталды. Осы тұрғыда рефлексия оқушылардың метатанымдық дағдыларын қалыптастыруға және ойлау әрекетін басқаруға мүмкіндік беретін маңызды психологиялық құрал ретінде айқындалды. Тәжірибелік-эксперименттік зерттеу нәтижелері рефлексияға негізделген оқыту әдістерін жүйелі қолдану жоғары сынып оқушыларының сыни ойлау деңгейінің айтарлықтай артуына ықпал ететінін көрсетті. Эксперименттік топта оқу үдерісіне енгізілген рефлексиялық тапсырма-лар мен әдістер оқушылардың ақпаратты талдау, дәлелдеу, қорытынды жасау және өз оқу әрекетін бағалау қабілеттерінің дамуын қамтамасыз етті. Ал бақылау тобында байқалған өзгеріс-тердің мардымсыз болуы дәстүрлі оқыту жағдайында сыни ойлаудың даму қарқыны төмен болатынын айқындайды. Зерттеу барысында алынған эмпирикалық деректер Стьюденттің t-критерийі көмегімен өңделіп, эксперименттік ықпалдың тиімділігі статистикалық тұрғыдан дәлелденді. Есептеу нәтижелері эксперимент және бақылау топтарының қорытынды көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтың статистикалық мәнді екенін көрсетті. Бұл рефлексияға негізделген оқыту әдістерінің жоғары сынып оқушыларының сыни ойлауын дамытуға оң ықпал еткенін дәлелдеп, зерттеу болжамының дұрыстығын растады. Зерттеу нәтижелерін психологиялық тұрғыдан талдау рефлексияның оқушылардың өзін-өзі бақылау, өзін-өзі реттеу және метатанымдық қабілеттерін дамытуға елеулі әсер ететінін көрсетті. Эксперименттік топтағы оқушылар оқу әрекетіне саналы көзқарас қалыптастырып, өз жетістіктері мен қиындықтарын талдай алатын деңгейге жетті. Бұл жағдай олардың оқу уәжінің артуына, танымдық белсенділігінің күшеюіне және оқу үдерісіне жауапкершілікпен қатысуына ықпал етті. Зерттеудің практикалық маңызы рефлексияға негізделген оқыту әдістерін білім беру үдерісіне енгізудің тиімділігін негіздеумен айқындалады. Алынған нәтижелер жоғары сынып оқушыларымен жұмыс істейтін педагогтар үшін сыни ойлауды дамытуға бағытталған сабақтарды ұйымдастыруда әдістемелік бағдар ретінде пайдаланылуы мүмкін. Атап айтқанда, оқу үдерісінде рефлексиялық сұрақтарды, өзін-өзі бағалау тапсырмаларын және оқу нәтижелерін талдауға арналған жұмыстарды жүйелі түрде қолдану ұсынылады. Жүргізілген зерттеу рефлексияны мақсатты әрі жүйелі қолдану жоғары сынып оқушы-ларының сыни ойлауын дамытуда тиімді психологиялық-педагогикалық шарттардың бірі екенін дәлелдеді. Рефлексия оқушылардың ойлау әрекетін саналы түрде басқаруына, дербестігін арттыруына және оқу үдерісіне жауапкершілікпен қарауына мүмкіндік береді. Бұл тұжырымдар рефлексияға негізделген оқыту тәсілдерін қазіргі білім беру тәжірибесінде кеңінен қолданудың маңыздылығын көрсетіп, болашақ ғылыми зерттеулер үшін теориялық және практикалық негіз қалыптастырады. *Қаржыландыру туралы ақпарат.* Бұл зерттеу өз қаражатымен жүргізілді, яғни қосымша сыртқы гранттар немесе қаржылық қолдау алынған жоқ. Барлық зерттеу материалдары мен әдістемелік құралдар мектеп ресурстары аясында қамтамасыз етілді. Зерттеу барысында қолданылған сауалнама, тест тапсырмалары және рефлексиялық парақтар арнайы сатып алынған жоқ, педагогикалық тәжірибе шеңберінде дайындалды. Зерттеу барысында алынған мәліметтерді талдау және статистикалық өңдеу бағдарламалық құралдар (SPSS) көмегімен жүзеге асырылды, олардың лицензиясы зерттеушінің жеке ресурс-тары арқылы қамтамасыз етілді. Осылайша, зерттеу қаржылық қолдау сыз, мектеп пен жеке ресурстар негізінде толық жүргізілді. *Алғыс айту.* Зерттеу барысында көмек көрсеткен барлық адамдарға алғыс білдіреміз. Әсіресе, Алматы қаласындағы “Dostyq School Almaty” ЖШС мектебінің оқушылары мен педагогтарына, сауалнама мен бақылау жүргізуге рұқсат берген мектеп әкімшілігіне ризашылы-ғымызды білдіреміз. Сонымен қатар, зерттеуді талдау кезінде кәсіби кеңестер берген ғылыми жетекшімізге алғыс айтамыз. *Мүдделер қақтығысы.* Авторлар бұл

зерттеуде мүдделер қақтығысының жоқтығын мәлімдейді. Зерттеу нәтижелері ешқандай коммерциялық ұйым немесе сыртқы қаржыландыру ықпалында болмаған. Барлық алынған деректер ғылыми мақсатта жинақталып, объективті талдау жүргізілі.

Әдебиеттер тізімі

1. Бурова, Н. В. (2018). *Сыни ойлау және білім беру процесіндегі рефлексия*. Алматы: Білім, 224 б.
2. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
3. Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass. [Электрондық ресурc] – URL: https://www.wiley.com/enie/Teaching%2Bfor%2BCritical%2BThinking%3A%2BTools%2Band%2BTechniques%2Bto%2BHelp%2BStudents%2BQuestion%2BTheir%2BAssumptions-p-9780470889343?utm_source=chatgpt.com
4. Ермекова, А. С. (2020). «Рефлексияның психологиялық аспектілері жоғары сынып оқушыларының интеллектуалды дамуына әсері». *Педагогика және психология журналы*, 3(15), 45–58.
5. Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment. [Электрондық ресурc] – URL: https://tuningjournal.org/article/view/2515?utm_source=chatgpt.com
6. Кулумбетова, Ж. Т., & Сейдалиева, М. А. (2019). «Сыни ойлау дағдыларын дамытудағы педагогикалық әдістер». *Білім беру және инновация*, 4(8), 12–22.
7. Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson Education. [Электрондық ресурc] – URL: https://books.google.com/books/about/Critical_Thinking.html?id=MXZPEAAAQBAJ&utm_source=chatgpt.com
8. Жумашева, Л. Б. (2021). «Рефлексиялық әдістердің оқушылардың оқу мотивациясына әсері». *Қазіргі педагогикалық зерттеулер*, 2(10), 34–46.
9. Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. University of Illinois. [Электрондық ресурc] – URL: https://tuningjournal.org/article/view/2515?utm_source=chatgpt.com
10. Van der Zanden, P. J. A. C., et al. (2020) *Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for complex thinking tasks*. DOI:10.1080/13596748.2020.1846313

References

1. Burova, N. V. (2018). *Syni oilau jäne bilim беру prosesindegi refleksia*. Almaty: Bilim, 224 b. [In Kazakh]
2. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath. [In English]
3. Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass. [Электрондық ресурc] – URL: https://www.wiley.com/enie/Teaching%2Bfor%2BCritical%2BThinking%3A%2BTools%2Band%2BTechniques%2Bto%2BHelp%2BStudents%2BQuestion%2BTheir%2BAssumptions-p-9780470889343?utm_source=chatgpt.com [In English]
4. Ermekova, A. S. (2020). «Refleksianıñ psihologialyq aspektleri joğary synyp oquşylarynyñ intelektualdy damuyna äseri». *Pedagogika jäne psihologia jurnaly*, 3(15), 45–58. [In Kazakh]
5. Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment. [Электрондық ресурc] – URL: https://tuningjournal.org/article/view/2515?utm_source=chatgpt.com [In English]
6. Kulumbetova, J. T., & Seidalieva, M. A. (2019). «Syni oilau dağdylaryn damytudağy pedagogikalıyq ädister». *Bilim беру jäne innovasia*, 4(8), 12–22. [In Kazakh]
7. Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson Education. [Электрондық ресурc] – URL:

https://books.google.com/books/about/Critical_Thinking.html?id=MXZPEAAAQBAJ&utm_source=chatgpt.com [In English]

8. Jumaşeva, L. B. (2021). «Refleksialyq ädisterdiñ oquşylardyñ oqu motivasiasyna äseri». *Qazirgi pedagogikalyq zertteuler*, 2(10), 34–46. [In Kazakh]

9. Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. University of Illinois. [Электрондық ресурс] – URL: https://tuningjournal.org/article/view/2515?utm_source=chatgpt.com [In English]

10. Van der Zanden, P. J. A. C., et al. (2020) *Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for complex thinking tasks*. DOI:10.1080/13596748.2020.1846313 [In English]

Авторлар туралы мәліметтер:

Айдар Мейрамкүл – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің докторанты, Алматы, Қазақстан Республикасы. E-mail: meiramkul2293@gmail.com

Бекмуратова Г. Т. – хат-хабарларға жауапты автор, психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, Алматы, Қазақстан Республикасы. E-mail: bekmuratova1976@mail.ru

Адилжанова К. С. – философия докторы (PhD), «Шәкәрім университеті» КеАҚ Педагогика және психология кафедрасының қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, Семей, Қазақстан Республикасы. E-mail: adilzhanova77@mail.ru

Юджел Гелишли – әлеуметтік ғылымдар докторы, Гази университетінің профессоры, Анкара, Түркия. E-mail: ygelisli@gmail.com

Каримгажы Г. Н. – Алматы қаласы Білім басқармасының «Алматы дарыны» дарынды балалар мен талантты жасарды анықтау және қолдау орталығының директоры, Алматы, Қазақстан Республикасы. E-mail: g.karimgazhy@gmail.com

Сведения об авторах:

Айдар Мейрамкүл – докторант Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Республика Казахстан. E-mail: meiramkul2293@gmail.com

Бекмуратова Г. Т. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, исполняющая обязанности ассоциированного профессора Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Республика Казахстан. E-mail: bekmuratova1976@mail.ru

Адилжанова К. С. – PhD, исполняющая обязанности ассоциированного профессора кафедры педагогики и психологии НАО «Университет Шакарима», Семей, Республика Казахстан. E-mail: adilzhanova77@mail.ru

Юджел Гелишли – доктор социальных наук, профессор Университета Гази, Анкара, Турция. E-mail: ygelisli@gmail.com

Каримгажы Г. Н. – директор Центра выявления и поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи «Алматы дарыны» Управления образования города Алматы, Алматы, Республика Казахстан. E-mail: g.karimgazhy@gmail.com

Information about the Authors:

Meiramkul Aidar – Doctoral Student at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: meiramkul2293@gmail.com

G. T. Bekmuratova – Corresponding Author, Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: bekmuratova1976@mail.ru

K. S. Adilzhanova – PhD, Acting Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Shakarim University, NCJSC, Semey, Republic of Kazakhstan. E-mail: adilzhanova77@mail.ru

Yücel Gelişli – Doctor of Social Sciences, Professor at Gazi University, Ankara, Türkiye. E-mail: ygelisli@gmail.com

G. N. Karimgazhy – Director of the Almaty Daryny Center for the Identification and Support of Gifted Children and Talented Youth of the Almaty City Department of Education, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: g.karimgazhy@gmail.com

Ж.У. Оразова¹ , А.Т. Рыстыгулова¹ *, Б.И. Амантаева¹ , Ж.М. Ергарина¹ ¹Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті

Ақтөбе, Қазақстан

E-mail: arystygulova@zhubanov.edu.kz**Болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлауда эмпатияны қалыптастырудың негіздері***Аңдатпа*

Қазіргі білім беру жүйесінде инклюзивті және арнайы білім берудің қарқынды дамуы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен кәсіби тұрғыда тиімді өзара әрекеттесе алатын, жоғары кәсіби құзыреттілікпен қатар дамыған тұлғалық және эмоционалдық қасиеттерге ие арнайы педагогтарды даярлау қажеттілігін арттырып отыр. Осы тұрғыдан алғанда эмпатия болашақ арнайы педагогтың кәсіби даярлығының маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Эмпатиялық қабілет білім алушының эмоционалдық жағдайын түсінуге, оның жеке қажеттіліктері мен психологиялық ерекшеліктерін қабылдауға, сенімді педагогикалық қарым-қатынас орнатуға және қолайлы түзете-дамыту ортасын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Зерттеудің мақсаты – болашақ арнайы педагогтардың кәсіби даярлығындағы эмпатияның маңызын теориялық тұрғыдан негіздеу және олардың эмоционалдық жауап беру ерекшеліктерін эмпирикалық анықтау. Зерттеуде ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау, салыстыру, жүйелеу, жалпылау және диагностикалық әдістер қолданылды. Эмпирикалық зерттеуге Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің 6В01902 – «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасының 4-курсындағы 44 студент қатысты. Эмоционалдық эмпатия деңгейін анықтау үшін А. Меграбян мен Н. Эпштейннің «Эмоционалдық жауап шкаласы» қолданылды. Нәтижелер студенттердің елеулі бөлігінде эмпатиялық қабілеттерді мақсатты түрде дамыту қажеттілігін көрсетті. Теориялық талдау негізінде кәсіби эмпатия когнитивтік, эмоционалдық, мінез-құлықтық-коммуникативтік және рефлексиялық-реттеушілік компоненттердің бірлігі ретінде қарастырылды. Зерттеу нәтижелері болашақ арнайы педагогтардың эмпатиясын кәсіби даярлық мазмұнына жүйелі кіріктірудің қажеттілігін негіздейді және арнайы ұйымдастырылған тренингтерді, кәсіби жағдаяттарды талдауды, рефлексиялық тапсырмалар мен педагогикалық практиканы пайдаланудың маңыздылығын айқындайды.

Түйін сөздер: эмпатия, болашақ арнайы педагог, кәсіби даярлау, ерекше білім беру қажеттіліктері, эмпатиялық қабілет, инклюзивті білім беру.

Ж.У. Оразова¹, А.Т. Рыстыгулова^{1*}, Б.И. Амантаева¹, Ж.М. Ергарина¹¹Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова

Ақтөбе, Казахстан

E-mail: arystygulova@zhubanov.edu.kz**Основы формирования эмпатии в профессиональной подготовке будущих специальных педагогов***Аннотация*

Стремительное развитие инклюзивного и специального образования в современной системе образования обуславливает возрастающую потребность в подготовке специальных педагогов, обладающих не только высоким уровнем профессиональной компетентности, но и развитыми личностными и эмоциональными качествами, позволяющими эффективно осуществлять

профессиональное взаимодействие с детьми с особыми образовательными потребностями. В данном контексте эмпатия рассматривается как важный компонент профессиональной подготовки будущего специального педагога. Эмпатические способности позволяют понимать эмоциональное состояние обучающегося, учитывать его индивидуальные потребности и психологические особенности, устанавливать доверительные педагогические отношения и создавать благоприятную коррекционно-развивающую среду. Цель исследования – теоретически обосновать значение эмпатии в профессиональной подготовке будущих специальных педагогов и эмпирически выявить особенности их эмоциональной отзывчивости. В исследовании использовались методы теоретического анализа научной литературы, сравнения, систематизации, обобщения и психодиагностики. В эмпирическом исследовании приняли участие 44 студента 4-го курса образовательной программы 6B01902 – «Специальная педагогика» Актобинского регионального университета имени К. Жубанова. Для определения уровня эмоциональной эмпатии использовалась «Шкала эмоционального отклика» А.Меграбяна и Н. Эпштейна. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития эмпатических способностей у значительной части студентов. На основе теоретического анализа профессиональная эмпатия рассматривается как единство когнитивного, эмоционального, поведенческо-коммуникативного и рефлексивно-регулятивного компонентов. Результаты исследования обосновывают необходимость системной интеграции развития эмпатии будущих специальных педагогов в содержание профессиональной подготовки и определяют значимость использования специально организованных тренингов, анализа профессиональных ситуаций, рефлексивных заданий и педагогической практики.

Ключевые слова: эмпатия, будущий специальный педагог, профессиональная подготовка, особые образовательные потребности, эмпатические способности, инклюзивное образование.

Zh.Orazova¹, A. Rystygulova^{1}, B. Amantayeva¹, Zh.Yergarina¹*

¹*Aktobe Regional University named after K. Zhubanov*

E-mail: arystygulova@zhubanov.edu.kz

Fundamentals of the formation of empathy in the professional training of future special education teachers

Abstract

The rapid development of inclusive and special education within the contemporary education system has increased the need to prepare special education teachers who possess not only a high level of professional competence but also well-developed personal and emotional qualities that enable them to interact effectively with children with special educational needs. In this context, empathy is considered an important component of the professional preparation of future special education teachers. Empathic abilities enable teachers to understand learners' emotional states, recognize their individual needs and psychological characteristics, establish trusting pedagogical relationships, and create a supportive corrective and developmental environment. The aim of the study is to theoretically substantiate the importance of empathy in the professional preparation of future special education teachers and to empirically identify the characteristics of their emotional responsiveness. The study employed theoretical analysis of scientific literature, comparison, systematization, generalization, and psychodiagnostic methods. The empirical study involved 44 fourth-year students enrolled in the 6B01902 Special Education program at K. Zhubanov Aktobe Regional University. The Emotional Empathic Tendency Scale developed by A. Mehrabian and N. Epstein was used to assess the level of emotional empathy. The findings indicate the need for the purposeful development of empathic abilities among a considerable proportion of the students. Based on the theoretical analysis, professional empathy is conceptualized as an integration of cognitive, emotional, behavioral-communicative, and

reflective-regulatory components. The findings substantiate the need to systematically integrate the development of empathy into the professional preparation of future special education teachers and highlight the importance of specially designed training sessions, analysis of professional situations, reflective tasks, and teaching practice.

Keywords: empathy, future special education teacher, professional preparation, special educational needs, empathic abilities, inclusive education.

Қысқашы. Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінің гуманистік бағытта дамуы, инклюзивті білім беру қағидаттарының орнығуы және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға сапалы психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету мәселесінің өзектенуі арнайы педагогтарды кәсіби даярлауға қойылатын талаптарды жаңа деңгейге көтеріп отыр. Арнайы педагогтың кәсіби қызметі білім алушының дамуындағы ерекшеліктерді анықтау, түзете-дамыту жұмыстарын ұйымдастыру және білім беру үдерісіне бейімдеу міндеттерімен ғана шектелмейді. Бұл қызмет баланың жеке тұлғасын, эмоционалдық жағдайын, қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін терең түсінуді, онымен сенімге негізделген өзара әрекет орнатуды және әлеуметтік-психологиялық қолдау көрсетуді талап етеді. Сондықтан болашақ арнайы педагогтарды даярлау барысында кәсіби білім мен практикалық дағдыларды қалыптастырумен қатар олардың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін дамыту мәселесі ерекше мәнге ие.

Арнайы педагогтың кәсіби қызметінің негізгі ерекшеліктерінің бірі – әртүрлі даму және білім алу қажеттіліктері бар балалармен тұрақты тұлғааралық қарым-қатынас жасау. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың психологиялық жай-күйі, қоршаған ортамен қарым-қатынасы, өзіне және өзінің мүмкіндіктеріне деген көзқарасы педагогпен қалыптасатын өзара әрекет сипатына едәуір дәрежеде байланысты. Мұндай жағдайда педагогтың баланың эмоционалдық күйін байқай білуі, оның мінез-құлқының астарындағы қажеттіліктерді түсінуді, сезімдері мен тәжірибесіне құрметпен қарауы кәсіби әрекеттің нәтижелілігін қамтамасыз ететін маңызды алғышарттардың біріне айналады. Осы тұрғыдан эмпатия арнайы педагогтың кәсіби-тұлғалық даярлығының маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылуы тиіс.

Психологиялық-педагогикалық ғылымда эмпатия басқа адамның эмоционалдық жағдайын түсіну, оның сезімдері мен ішкі тәжірибесін қабылдау және оған эмоционалдық тұрғыдан сәйкес жауап бере алу қабілетімен байланысты күрделі психологиялық феномен ретінде сипатталады. Эмпатия адамның өзгенің позициясын түсінуіне ғана емес, тұлғааралық өзара әрекеттің сипатын соған сәйкес реттеуіне мүмкіндік береді. Осыған байланысты оның құрылымында когнитивтік, эмоционалдық және мінез-құлықтық компоненттердің бірлігі байқалады. Когнитивтік компонент басқа адамның жағдайын, көзқарасы мен қажеттіліктерін түсінумен байланысты болса, эмоционалдық компонент оның сезімдеріне эмоционалдық үн қатуды білдіреді. Ал мінез-құлықтық компонент түсіну мен эмоционалдық жауаптың нақты қолдау көрсетуге, қарым-қатынастың адекватты тәсілін таңдауға және конструктивті әрекетке ұласуынан көрінеді.

Педагогикалық қызмет контекстінде эмпатия кәсіби қарым-қатынастың гуманистік сипатын қамтамасыз ететін маңызды психологиялық механизмдердің бірі болып табылады. Эмпатиялық тұрғыдан дамыған педагог білім алушының сыртқы мінез-құлқын бағалаумен шектелмей, оның психологиялық себептерін түсінуге, қиындықтарына сезімталдықпен қарауға және педагогикалық ықпал ету тәсілдерін жеке ерекшеліктеріне сәйкес таңдауға ұмтылады. Бұл қасиеттің маңызы арнайы педагогика саласында одан әрі арта түседі. Себебі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың бір бөлігінде өз сезімдерін білдіру, әлеуметтік сигналдарды қабылдау, коммуникация орнату немесе эмоционалдық қажеттіліктерін вербалды түрде жеткізу қиындықтары кездесуі мүмкін. Осындай жағдайда арнайы педагогтен баланың эмоционалдық реакцияларын дұрыс түсіну, оның психологиялық шекараларын сақтау және қауіпсіз әрі қолдаушы білім беру ортасын қалыптастыру қабілеті талап етіледі.

Сонымен қатар эмпатияны тек педагогтың эмоционалдық сезімталдығы немесе балаға жанашырлық танытуы ретінде түсіндіру жеткіліксіз. Кәсіби эмпатия педагогтың өз эмоция-

ларын реттей алуымен, кәсіби шекараны сақтай білуімен, рефлексиясымен және әрбір білім алушының даралығын қабылдауымен өзара байланысты. Шамадан тыс эмоционалдық сәйкестену педагогтың эмоционалдық ресурстарының әлсіреуіне әкелуі мүмкін болса, эмпатиялық қашықтықтың жоғары болуы педагогикалық қарым-қатынастың формалдануына ықпал етуі ықтимал. Сондықтан болашақ арнайы педагогтарды даярлау үдерісінде эмоциялық үн қату мен кәсіби рефлексияның, тұлғалық қатысу мен кәсіби шекараны сақтаудың үйлесімді арақатынасын қалыптастыру маңызды.

Болашақ арнайы педагогтың эмпатиялық қабілеттерінің қалыптасуы өздігінен жүзеге асатын үдеріс емес. Оның дамуы студенттің кәсіби білім алу мазмұнымен, педагогикалық тәжірибесімен, рефлексиялық белсенділігімен, тұлғааралық қарым-қатынас тәжірибесімен және арнайы ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық жағдайлармен байланысты. Жоғары оқу орнындағы кәсіби даярлық кезеңі студенттің болашақ мамандығына қатысты құндылықтық бағдарлары, кәсіби позициясы және білім алушымен өзара әрекет жасау стилі қалыптасатын маңызды кезең болғандықтан, дәл осы уақытта эмпатиялық қабілеттерді мақсатты түрде дамытуға ерекше назар аудару қажет.

Болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлауда эмпатияны қалыптастыру мәселесі құзыреттілік тұғыр тұрғысынан да маңызды. Қазіргі маман тек теориялық білімді меңгерген орындаушы емес, кәсіби жағдаяттарды түсініп, әртүрлі қажеттіліктері бар білім алушылармен тиімді коммуникация орната алатын, өз әрекетіне рефлексия жасайтын және өзгермелі жағдайларға бейімделе алатын субъект болуы қажет. Осы тұрғыда эмпатия коммуникативтік, әлеуметтік-перцептивтік, рефлексиялық және эмоционалдық құзыреттермен өзара байланысып, арнайы педагогтың тұтас кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуына ықпал етеді.

Мәселенің өзектілігі инклюзивті білім беру жағдайында арнайы педагогтың тек баламен ғана емес, оның ата-аналарымен, педагогтермен, психологтермен және басқа да мамандармен пәнаралық өзара әрекетке түсу қажеттілігімен де анықталады. Командалық жұмыс барысында өзге адамның ұстанымын түсіну, пікірлердің айырмашылығын қабылдау, эмоционалдық шиеленісті конструктивті реттеу және қолдаушы коммуникация құру қабілеттері кәсіби ынтымақтас-тықтың маңызды шарты болып табылады. Демек, эмпатия арнайы педагогтың «педагог – бала» жүйесіндегі қарым-қатынасымен шектелмей, оның кәсіби ортаның барлық субъектілерімен нәтижелі өзара әрекет жасауына ықпал ететін әмбебап кәсіби ресурс ретінде көрінеді.

Соған қарамастан, жоғары білім беру тәжірибесінде болашақ арнайы педагогтардың кәсіби даярлығы көбіне пәндік-теориялық білім мен арнайы әдістемелік дағдыларды меңгеруге бағытталып, олардың эмоционалдық-коммуникативтік және эмпатиялық әлеуетін мақсатты түрде дамыту мәселесі әрдайым жеткілікті деңгейде жүйелене бермейді. Осыдан қоғам мен білім беру жүйесінің эмпатиялық тұрғыдан құзыретті арнайы педагогке деген қажеттілігі мен жоғары оқу орнында бұл сапаны мақсатты қалыптастырудың теориялық-әдістемелік негіздерінің жеткілікті дәрежеде айқындалмауы арасындағы қайшылық туындайды. Аталған қайшылық болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлау үдерісінде эмпатияны қалыптастырудың мазмұны, құрылымы және педагогикалық мүмкіндіктерін ғылыми тұрғыдан қарастыру қажеттілігін негіздейді.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлау үдерісінде эмпатияны қалыптастырудың теориялық және психологиялық-педагогикалық негіздерін айқындау, оның кәсіби қызмет құрылымындағы орнын ашу және жоғары білім беру жағдайында эмпатиялық қабілеттерді дамытудың негізгі бағыттарын негіздеу. Зерттеу аясында эмпатия феноменінің ғылыми-психологиялық мазмұнын талдау, оның болашақ арнайы педагогтың кәсіби маңызды қасиеттерімен байланысын анықтау және кәсіби даярлық барысында эмпатияны қалыптастыруға ықпал ететін психологиялық-педагогикалық жағдайларды жүйелеу көзделеді.

Материалдар мен зерттеу әдістері. Зерттеудің мақсаты болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлау үдерісінде эмпатияны қалыптастырудың теориялық және психологиялық-педагогикалық негіздерін айқындау, оның маманның кәсіби-тұлғалық құрылымындағы орнын

анықтау және жоғары білім беру жағдайында эмпатиялық қабілеттерді дамытудың негізгі бағыттарын жүйелеу болып табылады. Зерттеу нысаны ретінде болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлау үдерісі, ал зерттеу пәні ретінде осы даярлық аясында студенттердің эмпатиясын қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық негіздері қарастырылды.

Зерттеудің әдіснамалық негізін тұлғалық-бағдарлы, іс-әрекеттік және құзыреттілік тұғырлар құрайды. Тұлғалық-бағдарлы тұғыр болашақ арнайы педагогтың кәсіби қалыптасуын оның тұлғалық ерекшеліктерімен, құндылықтық бағдарларымен, эмоционалдық сезімталдығымен және басқа адамның даралығын қабылдау қабілетімен бірлікте қарастыруға мүмкіндік береді. Іс-әрекеттік тұғыр эмпатияның кәсіби әрекет барысында көріну және даму ерекшеліктерін түсіндіруге негіз болады. Ал құзыреттілік тұғыр эмпатияны болашақ маманның кәсіби міндеттерді нәтижелі орындауын қамтамасыз ететін коммуникативтік, эмоционалдық және әлеуметтік-перцептивтік құзыреттерімен өзара байланыста қарастыруға мүмкіндік береді.

Зерттеу теориялық-аналитикалық сипатта жүргізілді. Ғылыми дереккөздерді іріктеу барысында эмпатия психологиясы, педагогикалық эмпатия, мұғалім-білім алушы қарым-қатынасы, арнайы және инклюзивті білім беру, педагогтердің әлеуметтік-эмоционалдық құзыреттілігі және болашақ педагогтарды кәсіби даярлау мәселелерін қамтитын еңбектерге басымдық берілді. Классикалық теориялық тұжырымдармен қатар эмпатияның қазіргі психологиялық модельдері мен білім беру контексіндегі зерттеулер қарастырылды.

Негізгі зерттеу әдістері ретінде ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау, салыстырмалы талдау, жүйелеу, жіктеу, жалпылау және ғылыми тұжырымдарды интерпретациялау қолданылды. Теориялық талдау эмпатия феноменінің психологиялық мазмұнын және оның кәсіби педагогикалық қызметтегі функцияларын анықтауға бағытталды. Салыстырмалы талдау әртүрлі ғылыми бағыттардағы эмпатия түсініктерінің ортақ және ерекшеленетін тұстарын айқындауға мүмкіндік берді. Жүйелеу және жалпылау әдістері арқылы эмпатияның негізгі компоненттері, оның арнайы педагогтың кәсіби маңызды қасиеттерімен байланысы және жоғары оқу орнында қалыптастыру мүмкіндіктері тұжырымдалды.

Зерттеу логикасы бірнеше өзара байланысты бағытты қамтыды: біріншіден, психологиялық ғылымдағы эмпатия феноменінің теориялық түсіндірмелері талданды; екіншіден, эмпатияның педагогикалық қарым-қатынастағы қызметі қарастырылды; үшіншіден, арнайы педагог қызметінің ерекшеліктеріне байланысты эмпатиялық қабілеттерге қойылатын кәсіби талаптар айқындалды; төртіншіден, болашақ арнайы педагогтарды даярлау барысында эмпатияны қалыптастырудың ықтимал психологиялық-педагогикалық жағдайлары жүйеленді. Мұндай зерттеу стратегиясы эмпатияны жеке тұлғалық қасиет ретінде ғана емес, арнайы педагогтың кәсіби құзыреттілігінің көпкомпонентті құрылымдық элементі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Әдебиеттерге шолу және теориялық негіздер. Эмпатия мәселесі психологияда тұлғааралық қарым-қатынасты, әлеуметтік танымды және адамның эмоционалдық мінез-құлқын түсіндіретін маңызды ғылыми категориялардың бірі болып саналады. Ғылыми әдебиеттерде эмпатияның мазмұны бір ғана анықтамамен шектелмейді. Ол басқа адамның эмоционалдық күйін түсіну, оның субъективті тәжірибесін қабылдау, өзгенің позициясын ескеру және оның сезімдеріне сәйкес эмоционалдық жауап беру қабілеттерін біріктіретін күрделі көпқырлы феномен ретінде қарастырылады.

Эмпатияны тұлғааралық қатынастың маңызды шарты ретінде қарастырған ғалымдардың бірі – К. Роджерс. Оның тұлғаға бағытталған теориясында эмпатиялық түсіну тиімді тұлғааралық қарым-қатынастың негізгі шарттарының қатарына енгізіледі. Роджерс эмпатияны басқа адамның ішкі референттік жүйесін, оның сезімдері мен мағыналарын мүмкіндігінше дәл қабылдау қабілетімен байланыстырады. Бұл ретте маман өзгенің субъективті әлеміне енгенімен, өзінің жеке «Менін» жоғалтпайды (Rogers, 1957). Осы қағида педагогикалық қызмет үшін де маңызды, өйткені білім алушыны түсіну педагогтің оның эмоцияларымен толық сәйкестенуін емес, баланың тәжірибесін кәсіби тұрғыдан қабылдап, соған сәйкес педагогикалық әрекет құруын білдіреді.

Эмпатияны ғылыми тұрғыдан түсіндірудегі маңызды бағыттардың бірі оның көпөлшемді құрылымын негіздеумен байланысты. М. Дэвис эмпатияны когнитивтік және эмоционалдық компоненттерді біріктіретін көпөлшемді феномен ретінде қарастырды. Ол ұсынған тұлғааралық реактивтілік моделінде перспективаны қабылдау, эмпатиялық қамқорлық, қиял және жеке дистресс сияқты өзара байланысты, бірақ мазмұны жағынан ерекшеленетін компоненттер ажыратылады (Davis, 1983). Бұл модель эмпатияны басқа адамның эмоциясына қарапайым эмоционалдық жауап ретінде түсіндіру жеткіліксіз екенін көрсетеді. Эмпатиялық әрекет өзгенің позициясын түсіну, оның жағдайына эмоционалдық жауап беру және өзінің эмоционалдық реакцияларын реттеу үдерістерінің өзара байланысын қамтиды.

Қазіргі психологиялық зерттеулер де эмпатияның когнитивтік және аффективтік компоненттерін ажыратудың маңыздылығын көрсетеді. Деси мен Джексон эмпатияның негізгі құрамдас-тары ретінде басқа адамның эмоционалдық жағдайын бөлісе алу, оның күйінің себептерін түсіну және «Мен» мен «өзгенің» арасындағы айырмашылықты сақтау қабілеттерін атап көрсетеді (Decety & Jackson, 2004). Мұндай көзқарас әсіресе «адам–адам» типіндегі мамандықтар үшін маңызды. Себебі кәсіби қызмет барысында өзгенің эмоционалдық тәжірибесіне сезімталдық танытумен қатар маманның эмоционалдық өзін-өзі реттеуі мен кәсіби шекараны сақтауы қажет.

Осы теориялық ұстанымдарға сүйене отырып, болашақ арнайы педагогтың эмпатиясын өзара байланысты үш негізгі компоненттің бірлігі ретінде қарастыруға болады: когнитивтік, эмоционалдық және мінез-құлықтық. Когнитивтік компонент баланың жағдайын, қажеттіліктерін, мінез-құлқының ықтимал себептерін және оның көзқарасын түсіне білуді қамтиды. Эмоционалдық компонент баланың эмоционалдық күйіне сезімталдық таныту, оның сезімдеріне эмоционалдық үн қату және қабылдауды білдіреді. Мінез-құлықтық компонент алынған эмоционалдық және когнитивтік ақпаратты педагогикалық қолдау әрекетіне айналдырудан, қарым-қатынастың адекватты тәсілін таңдаудан және білім алушыға қауіпсіз психологиялық орта қалыптастырудан көрінеді.

Педагогикалық қызмет өзінің табиғаты бойынша тұлғааралық өзара әрекетке негізделеді. Сондықтан педагогтің кәсіби нәтижелілігі пәндік және әдістемелік білім деңгейімен ғана емес, білім алушының тұлғалық ерекшеліктерін түсіну, оның эмоционалдық жағдайына сәйкес әрекет ету және қолдаушы қарым-қатынас орнату қабілетімен де анықталады. Осы тұрғыда эмпатия педагогикалық қарым-қатынастың гуманистік сипатын қамтамасыз ететін маңызды кәсіби-тұлғалық ресурс болып табылады.

Педагогтің әлеуметтік және эмоционалдық құзыреттіліктерін зерттеген Дженнингс пен Гринберг (Jennings & Greenberg, 2009) мұғалімнің әлеуметтік-эмоционалдық құзыреттілігі қолдаушы сынып ортасын қалыптастырумен, педагог–оқушы қарым-қатынасының сапасымен және білім алушылардың әлеуметтік-эмоционалдық дамуына қолайлы жағдай жасаумен байланысты екенін көрсетеді. Бұл тұрғыдан эмпатия педагогтің оқушының қажеттіліктерін дұрыс түсінуіне, мінез-құлқына тек сыртқы бағалау тұрғысынан емес, оның психологиялық себептерін ескере отырып қарауына мүмкіндік береді.

Педагогикалық эмпатияның маңызды қызметтерінің бірі – педагог пен білім алушы арасында сенімге негізделген қарым-қатынас қалыптастыру. Білім алушы өзін түсінетінін, қабылдайтынын және оның пікірінің маңызды екенін сезінген жағдайда оқу әрекетіне эмоционалдық қатысуы мен педагогпен ынтымақтастығының нығаюына қолайлы жағдай жасалады. Мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынастың сапасына арналған мета-аналитикалық зерттеулер позитивті педагог–оқушы қатынастарының білім алушылардың мектепке қатысуымен және академиялық нәтижелерімен байланысты екенін көрсетеді (Roorda et al., 2011). Осы тұрғыдан эмпатияны мұндай позитивті қатынастардың қалыптасуына ықпал ететін психологиялық алғышарттардың бірі ретінде қарастыруға болады.

Сонымен қатар педагогикалық эмпатия оқушының эмоцияларын механикалық түрде қайталау немесе оның кез келген мінез-құлқын сөзсіз қабылдау дегенді білдірмейді. Кәсіби эмпатия педагогтен эмоциялық сезімталдықпен қатар рефлексияны, эмоционалдық өзін-өзі

реттеуді және кәсіби шекараларды сақтауды талап етеді. Сондықтан педагогтің эмпатиялық құзыреттілігі басқа адамның сезімдерін түсіну мен өзінің кәсіби позициясын сақтау арасындағы теңгерімді қамтамасыз етуі тиіс.

Арнайы педагог қызметінде эмпатияның маңызы педагогикалық қарым-қатынастың ерекше сипатымен анықталады. Арнайы педагог әртүрлі сенсорлық, сөйлеу, интеллектуалдық, эмоционалдық-мінез-құлықтық немесе басқа да білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істей алады. Мұндай балалардың өз сезімдерін білдіру, қажеттіліктерін вербалды түрде жеткізу немесе әлеуметтік-коммуникативтік сигналдарды түсіну мүмкіндіктері әртүрлі болуы ықтимал. Сондықтан педагогке баланың мінез-құлқын тек сыртқы көрінісі бойынша бағаламай, оның астарындағы эмоционалдық жағдайды, коммуникативтік қажеттілікті және жеке ерекшеліктерді түсінуге ұмтылу қажет.

Эмпатиялық арнайы педагог баланың шектеулеріне ғана емес, оның сақталған мүмкіндіктеріне, қызығушылықтарына, ресурстарына және даму әлеуетіне назар аударуға бейім болады. Бұл арнайы және инклюзивті білім берудің тұлғаға бағытталған қағидаттарымен үйлеседі. Мұнда білім алушы педагогикалық ықпалдың пассивті объектісі емес, өз қажеттіліктері, тәжірибесі және мүмкіндіктері бар білім беру үдерісінің субъектісі ретінде қабылданады.

Арнайы педагог қызметіндегі эмпатияның тағы бір маңызды қыры – баланың отбасымен өзара әрекет. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың ата-аналары педагогпен қарым-қатынас барысында баласының жетістіктері, қиындықтары және білім алу перспективалары туралы ақпарат алады. Мұндай коммуникация педагогтен кәсіби дәлдікпен қатар эмоционалдық әдептілікті, ата-ананың алаңдаушылығын түсінуді, бағалаушы және стигматизациялаушы пікірлерден аулақ болуды талап етеді. Сондықтан эмпатия арнайы педагогтің тек баламен емес, оның отбасымен және пәнаралық команда мүшелерімен конструктивті кәсіби қатынас орнатуына мүмкіндік беретін маңызды ресурс ретінде көрінеді.

Эмпатия белгілі бір дәрежеде тұлғаның дара-психологиялық ерекшеліктерімен байланысты болғанымен, оны кәсіби даярлық барысында дамытуға болатын қабілеттер жүйесі ретінде қарастыру маңызды. Бұл ұстаным жоғары оқу орнында арнайы педагогтарды даярлау мазмұнына эмпатиялық дағдыларды қалыптастыруға бағытталған арнайы педагогикалық жағдайларды енгізудің қажеттілігін көрсетеді.

Болашақ арнайы педагогтардың эмпатиясын дамыту тек эмпатия туралы теориялық білім берумен шектелмеуі тиіс. Студент басқа адамның позициясын түсінуге, вербалды және вербалды емес эмоционалдық белгілерді тануға, белсенді тыңдауға, рефлексия жасауға, өзінің эмоционалдық реакцияларын реттеуге және кәсіби жағдаяттарда қолдаушы коммуникация құруға практикалық тұрғыдан үйренуі қажет. Сондықтан эмпатияны қалыптастырудың тиімді құралдары ретінде интерактивті оқыту әдістерін, рөлдік және іскерлік ойындарды, кейс-талдауды, рефлексиялық тапсырмаларды, психологиялық тренингтерді, модельденген кәсіби жағдаяттарды және педагогикалық практиканы пайдалануға болады.

Кәсіби жағдаяттарды талдау барысында студентке баланың сыртқы мінез-құлқына баға беруден бұрын оның ықтимал эмоционалдық жағдайын, қажеттіліктерін және әрекетінің себептерін анықтауға мүмкіндік берілуі тиіс. Мысалы, білім алушының сабаққа қатысудан бас тартуы немесе эмоционалдық реакциясының күшеюі бірден «тәртіпсіздік» ретінде бағаланбай, сенсорлық шамадан тыс жүктеме, коммуникациялық қиындық, қорқыныш, тапсырманың күрделілігі немесе басқа факторлар тұрғысынан талдануы мүмкін. Осындай тапсырмалар болашақ педагогтың баланың мінез-құлқын көпфакторлы тұрғыдан түсіну қабілетін дамытады.

Рефлексия да эмпатияны қалыптастырудың маңызды механизмдерінің бірі болып табылады. Студент кәсіби әрекет барысында тек басқа адамның эмоцияларын ғана емес, өзінің реакцияларын, стереотиптерін, бағалаушы ұстанымдарын және қарым-қатынас тәсілдерін түсіне білуі қажет. Рефлексиялық күнделік жүргізу, педагогикалық практикадан кейінгі супервизиялық талқылаулар, шағын топтағы пікір алмасу және кәсіби жағдайларды бірлесіп талдау студенттердің өзіндік кәсіби позициясын саналы түрде қалыптастыруына жағдай жасайды.

Осылайша, эмпатияны қалыптастыру болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлаудың жекелеген эпизодтық міндеті емес, білім беру бағдарламасының теориялық, практикалық және тұлғалық-дамытушы компоненттерін біріктіретін жүйелі үдеріс болуы қажет. Оның нәтижесінде студенттің басқа адамның жағдайын түсінуі, эмоционалдық үн қатуы, кәсіби рефлексиясы және осы түсінікті нақты педагогикалық әрекетке айналдыра білу қабілеті біртұтас дамиды. Бұл эмпатияны арнайы педагогтің кәсіби құзыреттілігінің маңызды психологиялық негіздерінің бірі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Эмпатияның психологиялық табиғатын түсіндіруде шетелдік психологиямен қатар кенестік және посткеңестік ғылыми мектептерде қалыптасқан теориялық көзқарастардың да маңызы зор. Бұл зерттеулерде эмпатия тұлғааралық қатынастардың механизмі, эмоционалдық жауап беру формасы, өзге адамның ішкі жағдайын түсіну тәсілі және белгілі бір кәсіби қызметтің нәтижелілігін қамтамасыз ететін тұлғалық қасиет ретінде қарастырылады. Аталған бағыттар эмпатияның мазмұнын тек эмоционалдық ортақтасумен шектемей, оның когнитивтік, бағалаушылық, коммуникативтік және іс-әрекеттік қырларын ашуға мүмкіндік береді.

Эмпатия ұғымының психология ғылымындағы қалыптасуы мен өзгеру логикасын Т.Д. Карягина жан-жақты қарастырады. Автор эмпатия түсінігінің тарихи даму барысында қарапайым эмоциялық үн қату мағынасынан біртіндеп күрделі тұлғааралық және коммуникативтік үдерісті сипаттайтын ғылыми категорияға айналғанын көрсетеді (Карягина, 2013). Осы тұрғыдан эмпатияны басқа адамның эмоциясын сезінумен ғана шектеу оның психологиялық мазмұнын толық ашпайды. Ол өзге адамның субъективті тәжірибесін түсіну, оның позициясын қабылдау, эмоционалдық жағдайына жауап беру және осы түсінік негізінде өзара әрекетті реттеу үдерістерін біріктіреді. Мұндай түсінік болашақ арнайы педагогтың кәсіби даярлығын зерттеу үшін ерекше маңызды, себебі педагог баланың эмоционалдық жағдайын танып қана қоймай, алынған ақпаратты өзінің кәсіби әрекетін ұйымдастыру барысында қолдана білуі қажет.

Т.П. Гаврилованың зерттеулерінде эмпатияның онтогенездегі қалыптасуына, әсіресе балалардың эмпатиялық реакцияларының жас ерекшеліктеріне назар аударылады. Автор эмпатиялық тәжірибенің тұлғаның эмоционалдық дамуымен тығыз байланыста қалыптасатынын көрсетеді (Гаврилова, 1977). Бұл көзқарас эмпатияның өзгермейтін тұлғалық сипат емес, әлеуметтік тәжірибе мен тұлғааралық қарым-қатынас барысында дамитын психологиялық құрылым екендігін негіздеуге мүмкіндік береді. Осы қағида педагогикалық білім беру үшін әдіснамалық тұрғыдан маңызды: егер эмпатия даму барысында қалыптасатын қасиет болса, онда болашақ арнайы педагогтардың эмпатиялық қабілеттерін жоғары оқу орнындағы кәсіби даярлық кезеңінде мақсатты түрде дамытуға болады.

Эмпатияның тұлғааралық қарым-қатынастағы рөлін түсіндіруде Н. Н. Обозовтың еңбектері маңызды орын алады. Ғалым тұлғааралық қатынастарды адамдардың бірін-бірі қабылдауы, түсінуі, бағалауы және эмоционалдық қатынасы жүзеге асатын күрделі психологиялық кеңістік ретінде қарастырады (Обозов, 1990). Бұл тұрғыда эмпатия тұлғааралық өзара түсіністікті қамтамасыз ететін механизмдердің бірі ретінде сипатталуы мүмкін. Педагогикалық қызмет жағдайында мұндай механизм педагогке білім алушының психологиялық ерекшеліктерін ескеруге, оның әрекеттерін тек сыртқы белгілер бойынша бағаламауға және қарым-қатынасты жеке тұлғаға бағдарланған негізде ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Эмпатия мен тұлғаның шынайылығы арасындағы өзара байланысты А. Б. Орлов пен М.А. Хазанова қарастырған. Авторлар эмпатия және конгруэнттілік феномендерін тұлғааралық қарым-қатынастың өзара байланысты сипаттамалары ретінде талдай отырып, өзгенің ішкі әлемін түсіну адамның өзінің эмоционалдық тәжірибесін сезіну және қабылдау қабілетімен де байланысты екендігіне назар аударады (Орлов & Хазанова, 1995). Бұл тұжырым болашақ арнайы педагогтардың кәсіби даярлығы үшін маңызды. Өйткені педагогтің басқа адамның сезімдерін дұрыс түсінуі оның өзінің эмоционалдық реакцияларын саналы түрде танып, рефлексия жасай алуымен ұштасуы тиіс. Демек, эмпатияны дамыту жұмысы студенттің тек

«өзгені түсінуіне» емес, өзіндік эмоционалдық тәжірибесін түсінуіне және кәсіби жағдайда оны реттей алуына да бағытталуы қажет.

Эмпатияның педагогикалық үдерістегі қызметін арнайы зерттеген еңбектердің қатарында Р.Б. Карамуратованың жұмысы ерекше назар аудартады. Автор педагогикалық үдерістегі бағалаушы эмпатияның рөлін психологиялық тұрғыдан қарастырып, педагог пен білім алушы арасындағы өзара түсіністікте эмпатиялық бағалаудың маңызын көрсетеді (Карамуратова, 1984). Педагогтің білім алушының әрекетін бағалауы тек оның оқу нәтижесіне немесе мінез-құлқының сыртқы көрінісіне негізделген жағдайда баланың жеке психологиялық ерекшеліктері назардан тыс қалуы мүмкін. Ал эмпатиялық бағыт педагогке білім алушының жағдайын, мотивтерін және нақты әрекетінің ықтимал себептерін ескере отырып педагогикалық баға беруге мүмкіндік береді.

Бұл мәселе арнайы педагогика үшін одан да маңызды. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың мінез-құлқы кей жағдайда оның коммуникативтік мүмкіндіктерімен, сенсорлық ерекшеліктерімен, эмоционалдық жағдайымен немесе қоршаған ортаның талаптарына бейімделудегі қиындықтарымен байланысты болуы мүмкін. Сондықтан болашақ арнайы педагогтың кәсіби даярлығында бағалаушы эмпатияны қалыптастыру баланың мінез-құлқын біржақты интерпретациялаудың алдын алып, оның әрекетінің психологиялық себептерін түсінуге бағытталған кәсіби позицияны дамытуға ықпал етеді.

Қазақстандық зерттеушілер А. К. Сатова мен А. Т. Тугжанова эмпатия мәселесінің психологиялық-педагогикалық аспектілерін әртүрлі теориялық бағыттар негізінде қарастырады. Авторлардың еңбегінде эмпатия тұлғаның өзге адамды түсінуіне және тұлғааралық өзара әрекетті ұйымдастыруына мүмкіндік беретін маңызды психологиялық құбылыс ретінде талданады (Сатова & Тугжанова, n.d.). Эмпатияны психологиялық және педагогикалық тұрғыдан өзара байланыста қарастыру педагогикалық мамандық иелерін даярлау үшін маңызды, өйткені болашақ педагогтың кәсіби құзыреттілігі пәндік білім мен әдістемелік дағдылардан ғана емес, білім алушымен нәтижелі тұлғааралық қатынас құра алу қабілетінен де көрінеді.

Эмпатияның кәсіби маңызды қасиет ретіндегі сипаты басқа «адам–адам» типіндегі кәсіптерді зерттеу нәтижелерінде де көрініс табады. О. Ю. Богачева эмпатияны дәрігердің кәсіби маңызды қасиеті ретінде қарастырып, оның кәсіби тұлғааралық өзара әрекеттегі ерекшеліктерін талдайды (Богачева, 2014). Медициналық және педагогикалық қызметтің мазмұны әртүрлі болғанымен, екі кәсіпті біріктіретін маңызды ерекшелік – кәсіби әрекеттің адамның жеке жағдайын, қажеттіліктері мен эмоционалдық реакцияларын ескере отырып жүзеге асырылуы. Осы тұрғыдан эмпатия маманның кәсіби қарым-қатынасын гуманизациялайтын және қызмет алушының дара ерекшеліктеріне сезімталдық танытуына мүмкіндік беретін кәсіби ресурс ретінде қарастырылады.

Сонымен бірге эмпатияның кәсіби қызметтегі маңызын оның мүмкін болатын эмоционалдық тәуекелдерінен бөлек қарастыруға болмайды. М. В. Панкованың эмпатияның психологиялық ерекшеліктеріне арналған зерттеуі оның тұлғаның эмоционалдық саласымен күрделі байланысын көрсетеді (Панкова, 2003). Бұл тұрғыдан алғанда эмпатияның жоғары деңгейі әр жағдайда автоматты түрде кәсіби тиімділіктің жоғары көрсеткішіне теңестірілмеуі тиіс. Басқа адамның эмоционалдық жағдайына шамадан тыс ену эмоционалдық кернеудің артуымен байланысты болуы мүмкін. Сондықтан кәсіби эмпатия эмоционалдық өзін-өзі реттеу, рефлексия және психологиялық шекараны сақтай білу қабілеттерімен үйлесуі қажет. Болашақ арнайы педагогтарды даярлау барысында бұл мәселені ескеру олардың кәсіби тұрақтылығы үшін де маңызды.

Болашақ педагогтардың эмпатиясын мақсатты түрде қалыптастыру мүмкіндігін А.В. Козина педагогикалық білім беру контекстінде қарастырған. Оның зерттеуінде болашақ педагогтардың эмпатиясын филологиялық білім беру құралдары арқылы дамыту мәселесі зерттеліп, жоғары оқу орнындағы білім беру мазмұнының студенттің эмпатиялық қабілеттерін дамыту әлеуетіне назар аударылады (Козина, 2004). Бұл зерттеудің маңызды тұсы – эмпатияны

кәсіби даярлық барысында мақсатты педагогикалық ықпал арқылы қалыптастыруға болатын қасиет ретінде қарастыруы. Демек, эмпатияны дамыту міндеті тек психологиялық тренингтермен шектелмей, оқу пәндерінің мазмұнына, кәсіби жағдаяттарды талдауға, көркем және кәсіби мәтіндерді интерпретациялауға, рөлдік әрекетке және педагогикалық практикаға кіріктірілуі мүмкін.

Аталған зерттеулерді К. Роджерстің эмпатиялық түсіну тұжырымдамасымен салыстырғанда ортақ теориялық негіз айқын байқалады. К.Роджерс басқа адамның ішкі әлемін оның субъективті позициясы тұрғысынан түсінуді тиімді тұлғааралық қатынастың негізгі шарттарының бірі ретінде қарастырған (Rogers, 1957). Ал М. Дэвистің көпөлшемді моделі эмпатияның когнитивтік және эмоционалдық жақтарының бірлігін көрсетіп, оның құрылымдық күрделілігін негіздейді (Davis, 1983). Деси мен Джексонның еңбегінде эмпатия өзгенің эмоциясын бөлісу, оның жағдайын түсіну және «Мен» мен «өзгенің» арасындағы айырмашылықты сақтау үдерістерінің өзара әрекеті арқылы түсіндіріледі (Decety & Jackson, 2004).

Осы теориялық көзқарастарды жүйелеу болашақ арнайы педагогтың кәсіби эмпатиясын өзге адамның эмоционалдық жағдайын тану мен түсінуді, оның позициясын қабылдауды, эмоционалдық үн қатуды, өзінің эмоционалдық реакцияларын рефлексиялау мен реттеуді және алынған түсінікті кәсіби қолдау әрекетіне айналдыруды қамтамасыз ететін интегративті кәсіби-тұлғалық қабілет ретінде анықтауға мүмкіндік береді.

Осы анықтама негізінде болашақ арнайы педагог эмпатиясының құрылымында төрт өзара байланысты компонентті бөліп көрсетуге болады. Біріншісі – когнитивтік компонент, ол баланың эмоционалдық жағдайын, қажеттіліктерін, көзқарасын және мінез-құлқының ықтимал себептерін түсінуді қамтиды. Екіншісі – эмоционалдық компонент, яғни өзге адамның эмоционалдық жағдайына сезімталдық және адекватты эмоционалдық үн қату. Үшіншісі – мінез-құлықтық-коммуникативтік компонент, ол эмпатиялық түсінікті қолдау көрсету, белсенді тыңдау, конструктивті коммуникация және педагогикалық әрекетті дұрыс тандау арқылы жүзеге асыруды білдіреді. Төртіншісі – рефлексиялық-реттеушілік компонент, педагогтың өзінің эмоциялық реакцияларын түсінуін, оларды реттеуін және кәсіби психологиялық шекараны сақтауын қамтиды.

Осылайша, отандық, посткеңестік және шетелдік зерттеулерді салыстырмалы талдау эмпатияны болашақ арнайы педагогтың жекелеген тұлғалық ерекшелігі ретінде ғана емес, оның кәсіби даярлығының маңызды психологиялық құрамдасы ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді. Эмпатияның қалыптасуы білім алушыны тұлға ретінде қабылдау, оның эмоционалдық және білім беру қажеттіліктерін түсіну, қолдаушы педагогикалық қарым-қатынас құру және кәсіби әрекетке рефлексия жасау қабілеттерінің біртұтас дамуымен байланысты. Сондықтан жоғары оқу орнында болашақ арнайы педагогтардың эмпатиясын дамыту жүйелі, мақсатты және кәсіби қызмет мазмұнымен кіріктірілген сипатта ұйымдастырылуы тиіс.

Нәтижелер мен талқылау. Болашақ арнайы педагогтардың кәсіби даярлығындағы эмпатияның маңызын теориялық тұрғыдан негіздеумен қатар, олардың басқа адамның эмоционалдық жағдайына жауап беру ерекшеліктерін эмпирикалық тұрғыдан анықтау зерттеудің маңызды міндеттерінің бірі болды. Осы мақсатта Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің 6В01902 – «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасының 4-курс студенттері арасында диагностикалық зерттеу жүргізілді. Зерттеуге барлығы 44 студент қатысты.

Білім алушылардың өзге адамның эмоционалдық жағдайына сезімталдығын, жанашырлық танытуын, басқа адамның эмоциялық тәжірибесіне үн қосу және онымен бірге уайымдау қабілетін анықтау үшін А. Меграбян мен Н. Эпштейннің «Эмоционалдық жауап шкаласы» (Emotional Empathic Tendency Scale) қолданылды. Әдістеме тұлғаның басқа адамдардың эмоционалдық тәжірибесіне жауап беруінің жалпы тенденциясын бағалауға бағытталған.

Сауалнама 25 тұжырымнан тұрады. Зерттеуге қатысушылар әрбір ұсынылған тұжырымға өзінің келісу немесе келіспеу дәрежесіне сәйкес жауап берді. Сауалнама мазмұны адамның басқа адамдардың эмоционалдық жағдайына сезімталдығын, олардың қиындықтарына жанашырлық-

пен қарауын, айналасындағылардың эмоционалдық күйінің өзіне әсер ету дәрежесін, сондай-ақ әдеби шығарма, музыка, кино, жануарлар мен әлеуметтік тұрғыдан осал адамдардың жағдайына эмоционалдық жауап беру ерекшеліктерін қамтиды. Осылайша, әдістеме эмпатияның аффективтік қырының, яғни өзге адамның эмоционалдық тәжірибесіне эмоционалдық үн қату бейімділігінің көріну дәрежесін бағалауға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері респонденттердің көрсеткіштерін өте жоғары, жоғары, орташа, төмен және өте төмен деңгейлер бойынша жіктеуге мүмкіндік берді. Алынған нәтижелер 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1 – Болашақ арнайы педагогтардың эмоционалдық жауап беру қабілетінің деңгейлері

Деңгейлер	Студент саны (n)	Үлесі (%)
Өте жоғары	3	7
Жоғары	8	18
Орташа	17	38
Төмен	14	32
Өте төмен	2	5
Барлығы	44	100

1-кестеде ұсынылған нәтижелер болашақ арнайы педагогтардың эмоционалдық жауап беру көрсеткіштері біркелкі емес екенін көрсетеді. Зерттеуге қатысқан 44 студенттің 3-еуі (7%) өте жоғары, ал 8-і (18%) жоғары деңгей көрсетті. Осы екі топты біріктіргенде, респонденттердің 25%-ында басқа адамның эмоционалдық жағдайына айқын сезімталдық және эмоционалдық үн қатуға жоғары бейімділік байқалады. Мұндай студенттер өзгенің эмоционалдық күйін қабылдауға, оның қиындықтарына жанашырлық танытуға және тұлғааралық қарым-қатынаста эмоционалдық белгілерге назар аударуға салыстырмалы түрде бейім деп сипаттауға болады.

Зерттеуге қатысушылардың ең үлкен бөлігін орташа деңгей көрсеткен студенттер құрады – 17 адам немесе жалпы іріктеменің 38%-ы. Бұл көрсеткіш олардың эмоционалдық жауап беру қабілетінің қалыптасқанын, алайда оның әртүрлі тұлғааралық және кәсіби жағдаяттарда тұрақты түрде көрінуі бірдей болмауы мүмкін екенін білдіреді. Орташа деңгейдегі эмпатиялық жауап адамның жағдай мен қарым-қатынас контексіне қарай эмоционалдық сезімталдық танытуымен сипатталуы мүмкін. Сондықтан аталған студенттер тобында эмпатиялық қабілеттерді кәсіби мазмұндағы тапсырмалар, рефлексиялық жаттығулар және арнайы ұйымдастырылған практикалық әрекет арқылы одан әрі дамыту маңызды.

Сонымен қатар 14 студентте (32%) эмоционалдық жауап берудің төмен, ал 2 студентте (5%) өте төмен деңгейі анықталды. Яғни зерттеуге қатысушылардың 37%-ында диагностикаланған көрсеткіш төмен немесе өте төмен деңгейде болды. Бұл нәтиже болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлау тұрғысынан ерекше назар аударуды қажет етеді. Аталған көрсеткіштерді студенттердің жалпы тұлғалық эмпатиясының толық болмауы ретінде біржақты түсіндіруге болмайды, өйткені қолданылған әдістеме ең алдымен эмоционалдық эмпатияға, яғни өзгенің эмоционалдық жағдайына аффективтік жауап беру тенденциясына бағытталған. Дегенмен алынған нәтижелер студенттердің елеулі бөлігінде эмоционалдық сезімталдық пен эмпатиялық жауап беру қабілетін мақсатты дамыту қажеттілігін көрсетеді.

Нәтижелерді жинақтай отырып, жоғары және өте жоғары деңгей көрсеткен студенттердің үлесі 25%, ал төмен және өте төмен деңгейдегілердің үлесі 37% болғанын атап өтуге болады. Олардың арасындағы айырмашылық 12 пайыздық тармақты құрайды. Сонымен қатар іріктеменің ең үлкен үлесі – 38% – орташа деңгейге тиесілі. Демек, зерттелген топ үшін эмпатиялық жауаптың өте жоғары немесе өте төмен көріністерінен гөрі орташа және төмен көрсеткіштердің басымдығы тән. Бұл болашақ арнайы педагогтардың эмпатиялық әлеуетін кәсіби даярлық үдерісінде жүйелі дамыту мәселесінің өзектілігін эмпирикалық тұрғыдан айқындайды.

Алынған нәтижелер эмпатияның педагогикалық қызметтегі орны туралы теориялық тұжырымдармен сабақтасады. Р. Б. Карамуратова педагогикалық үдерістегі эмпатияның рөлін қарастыра отырып, педагогтің білім алушының эмоционалдық жағдайы мен оның әрекетінің

ішкі себептерін түсінуінің өзара әрекет сапасы үшін маңызын көрсетеді (Карамуратова, 1984). Арнайы педагогтің кәсіби қызметінде бұл қабілеттің маңызы одан әрі артады, өйткені ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мінез-құлықтық немесе эмоционалдық реакциялары олардың даму ерекшеліктерімен, коммуникациялық мүмкіндіктерімен және нақты психологиялық жағдайымен байланысты болуы ықтимал.

Т. Д. Карягинаның эмпатияның эволюциясына арналған теориялық талдауы да эмпатияны тек өзгенің эмоциясын сезіну ретінде қарастыру жеткіліксіз екенін көрсетеді. Қазіргі психологиялық түсінікте эмпатия өзге адамның субъективті тәжірибесін түсінуді және онымен тұлғааралық өзара әрекетті реттеуді қамтитын күрделі феномен ретінде қарастырылады (Карягина, 2013). Осы тұрғыдан зерттеу барысында анықталған эмоционалдық жауап беру деңгейлері болашақ арнайы педагогтардың кәсіби эмпатиясының бір қырын сипаттайды және оны когнитивтік, мінез-құлықтық-коммуникативтік және рефлексиялық қабілеттермен кешенді түрде дамыту қажеттігін көрсетеді.

Бұл тұжырым М. Дэвистің эмпатияны көпөлшемді құрылым ретінде қарастыратын теориялық моделіне де сәйкес келеді. Автор эмпатияның когнитивтік және аффективтік компоненттерін өзара байланысты, бірақ салыстырмалы дербес үдерістер ретінде қарастырады (Davis, 1983). Демек, адамның өзгенің эмоционалдық жағдайына жоғары деңгейде үн қатуы оның кез келген кәсіби жағдайда басқа адамның позициясын дәл түсіне алатынын автоматты түрде білдірмейді. Керісінше, болашақ арнайы педагогтың кәсіби эмпатиясы эмоционалдық сезімталдықпен қатар перспективаны қабылдау, кәсіби рефлексия және педагогикалық әрекетті саналы тандау қабілеттерін қажет етеді.

А. Б. Орлов пен М. А. Хазанова (1995) қарастырған эмпатия мен конгруэнттіліктің арақатынасы тұрғысынан да алынған нәтижелер маңызды. Өзге адамның ішкі тәжірибесіне сезімтал болу маманның өзінің эмоциялық реакцияларын танып, оларды саналы түрде реттей алуымен үйлескен жағдайда ғана кәсіби қарым-қатынастың тиімді ресурсына айналады. Сондықтан арнайы педагогтарды даярлауда эмпатияны дамыту студенттерді басқа адамның эмоциясына барынша терең енуге үйрету ретінде емес, эмоционалдық сезімталдық пен кәсіби өзін-өзі реттеудің үйлесімділігін қалыптастыру ретінде қарастырылғаны жөн.

Болашақ педагогтардың эмпатиялық қабілеттерін кәсіби даярлық барысында мақсатты дамыту мүмкіндігі А. В. Козинаның зерттеуінде де негізделеді (Козина, 2004). Осы тұрғыдан біздің зерттеуде анықталған орташа, төмен және өте төмен көрсеткіштер жоғары оқу орнындағы кәсіби даярлық мазмұнына эмпатияны дамытуға бағытталған педагогикалық құралдарды жүйелі енгізудің қажеттілігін көрсетеді. Оларға кәсіби жағдаяттарды талдау, кейс әдісі, рөлдік ойындар, рефлексиялық тапсырмалар, белсенді тыңдау жаттығулары, тренингтер, педагогикалық практика барысында баланың эмоционалдық жағдайын бақылау мен талдау және супервизиялық талқылаулар жатқызылуы мүмкін.

Зерттеу нәтижелерінің арнайы педагогика тұрғысынан практикалық маңызы ерекше. Арнайы педагог баланың вербалды хабарламасын ғана емес, оның эмоционалдық және мінез-құлықтық белгілерін де түсіне білуі қажет. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар бала кей жағдайда өзінің қорқынышын, шаршауын, сенсорлық жайсыздығын, мазасыздығын немесе көмекке деген қажеттілігін тікелей жеткізе алмауы мүмкін. Мұндай жағдайда педагогтің эмпатиялық сезімталдығы баланың мінез-құлқын үстірт бағалаудан гөрі оның ықтимал себептерін түсінуге және сәйкес педагогикалық қолдау көрсетуге мүмкіндік береді.

Сонымен бірге эмпатияны қалыптастыру болашақ арнайы педагогтің кәсіби құзыреттілігінің басқа компоненттерінен оқшауланбауы тиіс. Эмоционалдық жауап беру кәсіби біліммен, диагностикалық бақылаумен, коммуникативтік дағдылармен, рефлексиямен және эмоционалдық өзін-өзі реттеумен бірлікте болған жағдайда ғана педагогикалық тұрғыдан нәтижелі әрекетке айналады. Сондықтан эмпатияны болашақ арнайы педагогтың жеке тұлғалық сапасы ғана емес, оның кәсіби қызметін гуманистік және тұлғаға бағдарланған негізде жүзеге асыруына ықпал ететін интегративті кәсіби қабілет ретінде қарастыру орынды.

Жүргізілген эмпирикалық зерттеудің нәтижелерін интерпретациялау барысында оның шектеулерін де ескеру қажет. Біріншіден, зерттеу бір жоғары оқу орнының бір білім беру бағдарламасындағы 44 студентті қамтығандықтан, алынған нәтижелерді барлық болашақ арнайы педагогтарға тікелей жалпылау шектеулі. Екіншіден, А. Меграбян мен Н. Эпштейн әдістемесі негізінен эмоционалдық эмпатияның көріністерін бағалайды және кәсіби эмпатияның барлық компоненттерін толық қамтымайды. Үшіншіден, сауалнама өзіндік есеп беру әдісіне негізделетіндіктен, респонденттердің жауаптарына әлеуметтік қолайлылық факторының ықпал ету мүмкіндігі бар. Осыған байланысты келешектегі зерттеулерде эмпатияның когнитивтік, эмоционалдық, мінез-құлықтық және рефлексиялық компоненттерін кешенді бағалайтын бірнеше диагностикалық әдісті пайдалану, зерттеу іріктемесін кеңейту және әртүрлі курс студенттерінің көрсеткіштерін салыстыру орынды болады.

Осылайша, жүргізілген зерттеу нәтижелері болашақ арнайы педагогтардың эмоционалдық эмпатиясының әртүрлі деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Студенттердің 25%-ында жоғары және өте жоғары деңгей анықталғанымен, 38%-ында орташа, ал 37%-ында төмен және өте төмен көрсеткіштердің болуы кәсіби даярлық барысында эмпатиялық қабілеттерді мақсатты әрі жүйелі дамыту қажеттілігін көрсетеді. Арнайы педагог үшін эмпатия баланың эмоционалдық жағдайын түсіну, оның жеке қажеттіліктеріне сезімталдық таныту, сенімді қарым-қатынас орнату және нақты педагогикалық қолдау көрсетуге мүмкіндік беретін кәсіби маңызды қабілет болып табылады.

Қорытынды. Болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлау үдерісінде эмпатияны қалыптастыру мәселесін теориялық және эмпирикалық тұрғыдан талдау оның маманның кәсіби-тұлғалық даярлығының маңызды құрамдас бөлігі екенін көрсетті. Арнайы педагогтің кәсіби қызметі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың танымдық және оқу мүмкіндіктерін ескерумен ғана шектелмей, олардың эмоционалдық жағдайын, жеке қажеттіліктерін, мінез-құлық реакцияларының себептерін түсінуді және қолдаушы тұлғааралық қарым-қатынас орнатуды талап етеді. Осыған байланысты эмпатия арнайы педагогтің кәсіби қызметінің гуманистік және тұлғаға бағдарланған сипатын қамтамасыз ететін маңызды психологиялық ресурс ретінде қарастырылуы тиіс.

Ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау эмпатияның күрделі әрі көпкомпонентті психологиялық феномен екенін көрсетті. Отандық және шетелдік зерттеушілердің тұжырымдарын жүйелеу негізінде эмпатияны басқа адамның эмоционалдық жағдайын сезіну немесе оған жанашырлық танытумен ғана шектеуге болмайтыны анықталды. Оның мазмұны өзге адамның жағдайы мен көзқарасын түсінуді, оның эмоционалдық тәжірибесіне адекватты үн қатуды, өз реакцияларын рефлексиялау мен реттеуді және осы түсінікті нақты қолдау әрекетіне айналдыруды қамтиды. Осы тұрғыдан болашақ арнайы педагогтің кәсіби эмпатиясы когнитивтік, эмоционалдық, мінез-құлықтық-коммуникативтік және рефлексиялық-реттеушілік компоненттердің өзара бірлігі ретінде сипатталуы мүмкін.

Эмпатияның мұндай құрылымдық сипаты болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлауда оның мақсатты түрде қалыптастырылуын қажет етеді. Когнитивтік компонент білім алушының эмоционалдық жағдайын, қажеттіліктерін және мінез-құлқының ықтимал себептерін түсінуге мүмкіндік берсе, эмоционалдық компонент оның сезімдеріне сезімталдық пен адекватты эмоционалдық үн қатуды қамтамасыз етеді. Мінез-құлықтық-коммуникативтік компонент эмпатиялық түсінікті қолдау көрсетуге, конструктивті қарым-қатынас пен нақты педагогикалық әрекетке айналдырудан көрінеді. Ал рефлексиялық-реттеушілік компонент болашақ маманның өзінің эмоционалдық реакцияларын түсінуіне, реттеуіне және кәсіби шекараны сақтауына мүмкіндік береді. Сондықтан кәсіби эмпатия осы компоненттердің бірлігінде қалыптасқан жағдайда ғана педагогикалық қызметтің тиімді ресурсына айналады.

Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орнында арнайы педагогтарды кәсіби даярлау мазмұнында эмпатияны дамытуға арнайы назар аудару қажеттігін негіздейді. Бұл бағыттағы жұмыс студенттерге эмпатия туралы теориялық білім берумен ғана шектелмеуі тиіс. Кәсіби жағдаяттарды және кейстерді талдау, рөлдік ойындар, белсенді тыңдау жаттығулары, психологиялық-педагогикалық тренингтер, рефлексиялық тапсырмалар, педагогикалық практика және кәсіби тәжірибені

супервизиялық талқылау сияқты белсенді әдістерді жүйелі пайдалану маңызды. Мұндай жұмыс болашақ маманның ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың эмоционалдық жағдайын түсінуіне, оның дара ерекшеліктеріне сәйкес қарым-қатынас тәсілін таңдауға және кәсіби қолдау көрсетуге даярлығын арттыруға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар эмпатияны дамыту арнайы педагогтің кәсіби эмоционалдық тұрақтылығымен өзара байланыста жүзеге асырылуы тиіс. Өзге адамның қиындықтарына шамадан тыс эмоционалдық ену кәсіби қызмет барысында эмоционалдық кернеудің артуына ықпал етуі мүмкін. Сондықтан эмпатиялық сезімталдықты эмоционалдық өзін-өзі реттеу, кәсіби рефлексия және психологиялық шекараны сақтау қабілеттерімен қатар қалыптастыру маңызды. Бұл эмпатияның кәсіби қызметтегі конструктивті сипатын қамтамасыз етеді.

Осылайша, болашақ арнайы педагогтарды кәсіби даярлауда эмпатияны қалыптастыруды жеке тұлғалық қасиетті дамытуға бағытталған жекелеген міндет ретінде емес, маманның тұтас кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың маңызды бағыты ретінде қарастыру қажет. Эмпатиялық тұрғыдан құзыретті арнайы педагог ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың эмоционалдық жағдайын және жеке қажеттіліктерін тереңірек түсінуге, онымен сенімге негізделген қарым-қатынас орнатуға, педагогикалық әрекетті баланың мүмкіндіктеріне сәйкес ұйымдастыруға және қажетті қолдау көрсетуге қабілетті болады. Сондықтан жоғары білім беру жүйесінде болашақ арнайы педагогтардың эмпатиялық қабілеттерін мақсатты, жүйелі және кәсіби қызмет мазмұнымен кіріктіре дамыту олардың кәсіби даярлығының сапасын арттырудың маңызды психологиялық-педагогикалық шарты болып табылады.

Зерттеудің келешектегі бағыты болашақ арнайы педагогтардың кәсіби эмпатиясын қалыптастыруға арналған арнайы бағдарламаны әзірлеу және оның тиімділігін эксперименттік тұрғыдан тексерумен байланысты болуы мүмкін. Сонымен қатар зерттеу іріктемесін кеңейту, әртүрлі курс студенттерінің эмпатия көрсеткіштерін салыстыру және эмпатияның кәсіби мотивация, рефлексия, эмоционалдық интеллект пен коммуникативтік құзыреттілік сияқты кәсіби маңызды қасиеттермен өзара байланысын анықтау мәселені одан әрі терең зерттеуге мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі:

Богачева, О. Ю. (2014). *Эмпатия как профессионально важное качество врача (на примере врачей-терапевтов и врачей-хирургов)*. Ярославль.

Гаврилова, Т. П. (1977). *Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста [Автореферат диссертации]*. Москва.

Карамуратова, Р. Б. (1984). *Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе*. Алма-Ата.

Карягина, Т. Д. (2013). *Эволюция понятия «эмпатия» в психологии*. Москва.

Козина, А. В. (2004). *Формирование эмпатии будущих педагогов средствами филологического образования*. Ставрополь.

Обозов, Н. Н. (1990). *Психология межличностных отношений*. Киев.

Орлов, А. Б., & Хазанова, М. А. (1995). *Феномены эмпатии и конгруэнтности. Вопросы психологии*, (2).

Панкова, М. В. (2003). *Особенности эмпатии больных невротами*. Санкт-Петербург.

Сатова, А. К., & Тугжанова, А. Т. (б. ж.). *Психолого-педагогические аспекты проблемы эмпатии: Теоретические подходы*.

Davis, M. H. (1983). *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). *The functional architecture of human empathy*. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Rogers, C. R. (1957). *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). *The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach*. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

References

Bogacheva, O. Yu. (2014). *Empatiya kak professional'no vazhnoe kachestvo vracha (na primere vrachei-terapevtov i vrachei-khirurgov) [Empathy as a professionally important quality of a physician (A study of general practitioners and surgeons)]*. Yaroslavl. [in Russian]

Davis, M. H. (1983). *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). *The functional architecture of human empathy*. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

Gavrilova, T. P. (1977). *Empatiya i ee osobennosti u detei mladshogo i srednego shkol'nogo vozrasta [Empathy and its characteristics in children of primary and middle school age] [Abstract of dissertation]*. Moscow. [in Russian]

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Karamuratova, R. B. (1984). *Psikhologicheskoe issledovanie roli otsenочноi empatii v pedagogicheskom protsesse [A psychological study of the role of evaluative empathy in the pedagogical process]*. Alma-Ata. [in Russian]

Karyagina, T. D. (2013). *Evolyutsiya ponyatiya “empatiya” v psikhologii [The evolution of the concept of empathy in psychology]*. Moscow. [in Russian]

Kozina, A. V. (2004). *Formirovanie empatii budushchikh pedagogov sredstvami filologicheskogo obrazovaniya [Developing empathy in future teachers through philological education]*. Stavropol. [in Russian]

Obozov, N. N. (1990). *Psikhologiya mezhluchnostnykh otnoshenii [Psychology of interpersonal relationships]*. Kyiv. [in Russian]

Orlov, A. B., & Khazanova, M. A. (1995). *Fenomeny empatii i kongruentnosti [Phenomena of empathy and congruence]*. *Voprosy Psikhologii*, (2). [in Russian]

Pankova, M. V. (2003). *Osobennosti empatii bol'nykh nevrozami [Characteristics of empathy in patients with neuroses]*. Saint Petersburg. [in Russian]

Rogers, C. R. (1957). *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). *The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach*. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Satova, A. K., & Tugzhanova, A. T. (n.d.). *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty problemy empatii: Teoreticheskie podkhody [Psychological and pedagogical aspects of the problem of empathy: Theoretical approaches]*. [in Russian]

Авторлар туралы мәліметтер:

Оразова Жанна Урумбасаровна – педагогика және психология магистрі, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, orazova.1974@bk.ru

Рыстыгулова Айгуль Таубаевна – хат-хабар авторы, педагогика және психология магистрі, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, arystygulova@zhubanov.edu.kz

Амантаева Бакитгуль Исламғалиевна – педагогика және психология магистрі, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, bamantayeva@zhubanov.edu.kz

Ергарина Жанагуль Маратовна – педагогика және психология магистрі, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, ergarina1987@mail.ru

Сведения об авторах:

Оразова Жанна Урумбасаровна-магистр педагогики и психологии, Актюбинский региональный университет им.К. Жубанова, orazova.1974@bk.ru

Рыстыгулова Айгуль Таубаевна – автор корреспонденции, магистр педагогики и психологии, Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова, arystygulova@zhubanov.edu.kz

Амантаева Бакитгуль Исламғалиевна -магистр педагогики и психологии, Актюбинский региональный университет им.К. Жубанова, bamantayeva@zhubanov.edu.kz

Ергарина Жанагуль Маратовна – магистр педагогики и психологии, Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова, ergarina1987@mail.ru

Information about the Authors:

Orazova Zhanna - Master's degree in Pedagogy and Psychology, Aktobe Regional University named after K.Zhubanov, orazova.1974@bk.ru

Aigul Rystygulova – corresponding Author, Master's degree in Pedagogy and Psychology, Aktobe Regional University named after K.Zhubanov, arystygulova@zhubanov.edu.kz

Amantayeva Bakitgul - Master's degree in Pedagogy and Psychology, Aktobe Regional University named after K. Zhubanov, bamantayeva@zhubanov.edu.kz

Yergarina Zhanagul - Master's degree in Pedagogy and Psychology, Aktobe Regional University named after K.Zhubanov, ergarina1987@mail.ru

GRNTI 15.21.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.016>

Sakhiyeva F.A.¹ , Utebayeva A.T.² , Medetbekova N.N.¹ 

Zheldibaeva A.M.³ , Sadykova A.A.^{1*} 

*E-mail: ainur_sadykova87@mail.ru

¹ M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

² Regional Innovation University, Shymkent, Kazakhstan

Developing soft skills of future educational psychologists through integrative psychotechnologies

Abstract

The article addresses the problem of developing soft skills among future educational psychologists through the use of integrative psychotechnologies in the context of higher education. The relevance of the study is determined by the increasing requirements imposed on the professional training of specialists in the psychological and educational fields, as well as by the need to develop flexible competencies that facilitate successful adaptation to professional activities. The purpose of the study was to provide a theoretical justification for the use of integrative psychotechnologies and to experimentally verify their effectiveness in developing the soft skills of future educational psychologists. The study was conducted at M. Auezov South Kazakhstan University and involved 40 students enrolled in the Educational Psychology program. The research instruments included the Communicative and Organizational Aptitudes Test developed by V.V. Sinyavsky and B.A. Fedorishin, N. Hall's Emotional Intelligence Inventory, and the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). During the formative stage of the experiment, a specially designed program incorporating training techniques, case-based technologies, coaching methods, reflective practices, and professional situation modeling was implemented. The findings demonstrated statistically significant improvements in

communication skills, emotional intelligence, and resilience among students in the experimental group. The obtained results confirm the effectiveness of integrative psychotechnologies in the professional training of future educational psychologists.

Keywords: soft skills, future educational psychologists, integrative psychotechnologies, communication skills, emotional intelligence

Ф.Ә. Сахиева¹, А.Т. Утебаева², Н.Н. Медетбекова¹, А.М. Желдибаева², А.А. Садыкова^{*1}.

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

² Аймақтық инновациялық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

*E-mail: ainur_sadykova87@mail.ru

Болашақ педагог-психологтардың soft skills дағдыларын интегративті психотехнологиялар арқылы дамыту

Аңдатпа

Мақалада жоғары білім беру жағдайында болашақ педагог-психологтардың soft skills дағдыларын интегративті психотехнологиялар арқылы дамыту мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі психологиялық-педагогикалық бейіндегі мамандарды кәсіби даярлауға қойылатын талаптардың артуымен, сондай-ақ кәсіби қызметке табысты бейімделуді қамтамасыз ететін икемді құзыреттерді қалыптастыру қажеттілігімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты – интегративті психотехнологияларды қолданудың теориялық негіздерін айқындау және олардың болашақ педагог-психологтардың soft skills дағдыларын дамытудағы тиімділігін эксперименттік тұрғыдан тексеру. Зерттеу М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінде «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының 40 студентінің қатысуымен жүргізілді. Зерттеуде В.В. Синявский мен Б.А. Федоришиннің коммуникативтік және ұйымдастырушылық бейімділіктерді анықтау әдістемесі, Н. Холлдың эмоционалдық интеллектті диагностикалау әдістемесі және Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) психологиялық тұрақтылық шкаласы қолданылды. Қалыптастырушы эксперимент барысында тренингтік әдістерді, кейс-технологияларды, коучингтік тәсілдерді, рефлексиялық тәжірибелерді және кәсіби жағдаяттарды модельдеу әдістерін қамтитын арнайы бағдарлама жүзеге асырылды. Зерттеу нәтижелері эксперименттік топ студенттерінің коммуникативтік дағдыларының, эмоционалдық интеллектісінің және стресске төзімділігінің статистикалық тұрғыдан мәнді артқанын көрсетті. Алынған нәтижелер болашақ педагог-психологтардың кәсіби даярлығында интегративті психотехнологияларды қолданудың тиімділігін дәлелдейді.

Түйінді сөздер: soft skills, болашақ педагог-психологтар, интегративті психотехнологиялар, коммуникативтік дағдылар, эмоционалдық интеллект

Сахиева Ф.Ә.¹, Утебаева А.Т.², Медетбекова Н.Н.¹, Желдибаева А.М.², Садыкова А.А.^{*1}

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

² Региональный инновационный университет, г. Шымкент, Казахстан

*E-mail: ainur_sadykova87@mail.ru

Развитие soft skills будущих педагогов-психологов интегративными психотехнологиями

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития soft skills будущих педагогов-психологов посредством интегративных психотехнологий в условиях высшего образования. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной подготовке

специалистов психолого-педагогического профиля, а также необходимостью формирования гибких компетенций, обеспечивающих успешную адаптацию к профессиональной деятельности. Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании применения интегративных психотехнологий и экспериментальной проверке их эффективности в развитии soft skills будущих педагогов-психологов. Исследование проводилось на базе Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова с участием 40 студентов образовательной программы «Педагогика и психология». В качестве диагностического инструментария были использованы методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла и шкала психологической устойчивости Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). В ходе формирующего эксперимента была реализована специально разработанная программа, включающая тренинговые методы, кейс-технологии, коучинговые техники, рефлексивные практики и методы моделирования профессиональных ситуаций. Результаты исследования показали статистически значимое повышение уровня развития коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости студентов экспериментальной группы. Полученные результаты подтверждают эффективность применения интегративных психотехнологий в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: soft skills, будущие педагоги-психологи, интегративные психотехнологии, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект.

Introduction. Current trends in higher education are characterized by increasing demands for the quality of professional training and the preparation of specialists capable of effectively adapting to rapidly changing professional environments. In the context of digital transformation, globalization, and growing competition in the labor market, professional knowledge and technical competencies alone are no longer sufficient. Increasing importance is being attached to transversal competencies, commonly referred to as soft skills, which enable effective interpersonal interaction, teamwork, critical thinking, leadership, emotional self-regulation, and sound decision-making [1, 2].

The issue of soft skills development is particularly relevant to the training of future educational psychologists, whose professional activities require a high level of communication culture, emotional intelligence, collaborative abilities, resilience, and constructive problem-solving skills. Contemporary educational practice requires specialists who possess not only professional competencies but also well-developed flexible skills that allow them to provide effective psychological and pedagogical support to all participants in the educational process [3, 4]. An analysis of both domestic and international studies indicates that the development of soft skills has become one of the priorities in the modernization of higher education. A number of researchers emphasize that traditional teaching approaches do not always ensure the adequate development of transversal competencies, thereby necessitating the search for innovative technologies for professional training [5, 6]. In this regard, integrative psychotechnologies are of particular scientific interest. They are viewed as a complex of interconnected psychological and pedagogical methods aimed at activating students' personal potential and fostering professionally significant qualities. Among the most effective approaches are training technologies, coaching methods, case-study techniques, group discussion technologies, reflective practices, psychological modeling methods, and collaborative learning strategies [7].

Despite the considerable number of studies devoted to individual components of soft skills, the issue of their comprehensive development among future educational psychologists through integrative psychotechnologies remains insufficiently explored. Existing research mainly focuses on separate aspects such as communication competence, emotional intelligence, leadership qualities, and critical thinking, whereas the formation of a holistic system of soft skills in higher education requires further theoretical elaboration and empirical verification.

Thus, a contradiction exists between the increasing requirements for the level of soft skills development among future educational psychologists and the insufficient elaboration of scientifically

grounded approaches aimed at fostering these competencies through integrative psychotechnologies within higher education.

The purpose of the study was to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of integrative psychotechnologies in developing the soft skills of future educational psychologists in higher education settings. The research hypothesis assumed that the application of a complex of integrative psychotechnologies, including training methods, coaching techniques, case-based learning, collaborative interaction technologies, and reflective practices, would contribute to a statistically significant improvement in the level of soft skills among future educational psychologists compared with traditional forms of instruction.

The scientific novelty of the study lies in the development and experimental implementation of a program aimed at enhancing the soft skills of future educational psychologists through integrative psychotechnologies, as well as in identifying pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process within higher education. The theoretical analysis of the problem demonstrated that under contemporary conditions of higher education development, particular importance is attached to the formation of transversal competencies (soft skills), which ensure successful professional adaptation of future specialists in the field of psychology and education. The literature indicates that an insufficient level of soft skills development may reduce the effectiveness of professional activity among educational psychologists, especially within inclusive and learner-centered educational environments [8, 9].

Within the framework of the present study, soft skills are regarded as an integrative personal construct encompassing communication skills, emotional intelligence, and resilience [10]. Their development requires the use of active and interactive teaching methods that encourage students' involvement in practice-oriented activities and promote experiential learning [11].

Research framework

1. The contemporary system of higher education requires the purposeful development of soft skills among future educational psychologists as an essential component of their professional competence.

2. The soft skills of future educational psychologists encompass communication skills, emotional intelligence, and resilience, which are fundamental to effective professional performance.

3. Integrative psychotechnologies, including training methods, case-based technologies, coaching techniques, reflective practices, and professional situation modeling, represent effective tools for fostering students' soft skills.

4. The implementation of a specially designed program based on integrative psychotechnologies contributes to a statistically significant improvement in the level of soft skills among students in the experimental group.

5. The effectiveness of the proposed approach is supported by the results of a pedagogical experiment conducted with the participation of 40 university students.

Materials and methods To empirically investigate this issue, a program aimed at fostering soft skills through integrative psychotechnologies was implemented. The program incorporated training sessions, case-study analysis, coaching techniques, group discussions, and reflective analysis of professionally relevant situations. The study was conducted at M. Auezov South Kazakhstan University. A total of 40 undergraduate students enrolled in the Educational Psychology program and aged between 19 and 22 years participated in the research. For the purposes of the pedagogical experiment, the participants were divided into a control group ($n = 20$) and an experimental group ($n = 20$). The study was carried out in three stages: the diagnostic (ascertaining) stage, the formative stage, and the control stage. The methodological framework of the study was based on competency-based, learner-centered, and activity-based approaches, according to which the development of soft skills constitutes an important condition for the professional formation of future specialists in the field of psychology and education [8, 10].

The research methods included theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, questionnaires, psychodiagnostic techniques, pedagogical experimentation, and methods of mathematical statistics [11].

To assess the level of soft skills development among future educational psychologists, the following instruments were employed:

- the Communicative and Organizational Aptitudes Test (KOS-2) developed by V.V. Sinyavsky and B.A. Fedorishin, which is aimed at assessing communication abilities and interpersonal interaction skills [12];

- N. Hall's Emotional Intelligence Inventory, designed to evaluate emotional awareness, empathy, self-regulation, and the ability to influence others emotionally [13];

- the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC), intended to measure resilience and adaptive capabilities of individuals [14];

- the author-developed questionnaire entitled "Self-Assessment of Soft Skills Development among Future Educational Psychologists", designed on the basis of contemporary approaches to the structure of transversal competencies.

The formative stage involved the implementation of a program based on integrative psychotechnologies. The program included training techniques, coaching methods, case-based learning, group discussions, reflective practices, and professional situation modeling. The integrated application of these psychotechnologies was aimed at enhancing communication skills, emotional intelligence, critical thinking, teamwork abilities, and resilience among students.

The collected data were processed using descriptive statistics and Student's t-test for independent samples, which made it possible to determine the significance of differences between the indicators of the control and experimental groups before and after the formative intervention. Differences were considered statistically significant at $p \leq 0.05$.

Results and discussion The results of the pedagogical experiment revealed a positive trend in the development of soft skills among students in the experimental group compared with those in the control group, thereby confirming the effectiveness of the proposed approach.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and taking into account the specific characteristics of educational psychologists' professional activities, communication skills, emotional intelligence, resilience, critical thinking, and teamwork abilities were identified as the main structural components of soft skills. In accordance with these components, the following criteria and indicators for assessing the development of soft skills among future educational psychologists were determined:

- communicative criterion – the ability to establish effective interpersonal interaction and cooperation;

- emotional-regulatory criterion – the ability to understand and manage one's own emotions and recognize the emotional states of others;

- personal-adaptive criterion – resilience and the ability to cope with difficulties and stressful situations;

- cognitive criterion – the ability to analyze information, think critically, and make informed decisions;

- social-activity criterion – teamwork and collaborative interaction skills.

Based on the combination of these criteria, three levels of soft skills development were distinguished: high, medium, and low.

The results obtained during the diagnostic stage demonstrated that both the control and experimental groups were characterized predominantly by medium and low levels of soft skills development. These findings indicated the necessity of purposeful pedagogical intervention aimed at enhancing students' transversal competencies.

A comprehensive set of integrative psychotechnologies was implemented in the experimental group. The intervention included training techniques, coaching methods, case-based learning, group discussions, reflective practices, and professional situation modeling.

The program for developing soft skills among future educational psychologists consisted of twelve sessions organized into three interconnected modules.

The first module focused on communication skills and included activities aimed at developing effective interaction, active listening, and collaborative problem-solving.

The second module concentrated on emotional intelligence and involved reflective exercises, empathy development tasks, and coaching techniques intended to improve emotional awareness and self-regulation.

The third module addressed resilience development and incorporated professional situation modeling, case analysis, and self-regulation techniques designed to strengthen students' adaptive capacities and stress resistance.

The program was implemented in an interactive format, encouraging active participation and group collaboration throughout the learning process.

In contrast, the control group followed their usual curriculum and did not take part in the specialized training program. Once the training phase ended, we conducted a final assessment. The results showed clear improvements in the experimental group: more students reached a high level of soft skills, while the number of those at a low level dropped significantly. Meanwhile, the control group showed barely any noticeable changes. The results are presented in Table 1.

Table 1 - Levels of Soft Skills Development among Future Educational Psychologists at the Diagnostic Stage (%)

Level	Control Group (n = 20)	Experimental Group (n = 20)
High	15,0	10,0
Medium	55,0	60,0
Low	30,0	30,0

The data presented in Table 1 indicate that medium and low levels of soft skills prevailed in both groups. These findings suggest insufficient development of communication skills, emotional intelligence, and resilience among most participants at the beginning of the study.

To improve the identified competencies, a program based on integrative psychotechnologies was developed and implemented. The program incorporated training techniques, case-study methods, coaching strategies, group discussions, reflective exercises, professional situation analysis, and simulations of interactions between educational psychologists and participants in the educational process. The application of these psychotechnologies contributed to students' cognitive engagement, enhanced cooperation skills, and facilitated the development of constructive problem-solving abilities.

After the completion of the formative stage, a repeated assessment using the same diagnostic instruments was carried out. Comparative analysis revealed positive changes in the indicators of soft skills development among students in the experimental group.

The results of the control stage demonstrated that the proportion of students with a high level of soft skills in the experimental group increased from 10.0% to 40.0%, whereas the percentage of students with low levels decreased from 30.0% to 10.0%. In the control group, the changes were less substantial, which confirms the effectiveness of the developed program.

Statistical analysis using Student's t-test revealed statistically significant differences between the control and experimental groups after the completion of the formative intervention ($p \leq 0.05$), indicating the effectiveness of integrative psychotechnologies in developing soft skills among future educational psychologists. After the implementation of the intervention program, comparative results for both groups were obtained and are presented in Table 2.

Table 2 - Levels of Soft Skills Development among Future Educational Psychologists after the Formative Experiment (%)

Level	Control Group (n = 20)	Experimental Group (n = 20)
High	20,0	40,0
Medium	60,0	50,0
Low	20,0	10,0

The results presented in Table 2 demonstrate positive dynamics in the development of soft skills among students in the experimental group. The most pronounced changes were observed in communication skills, emotional intelligence, and teamwork abilities, confirming the effectiveness of integrative psychotechnologies in the professional training of future educational psychologists.

The dynamics of soft skills development in the experimental group before and after the formative experiment are presented in Figure 1.

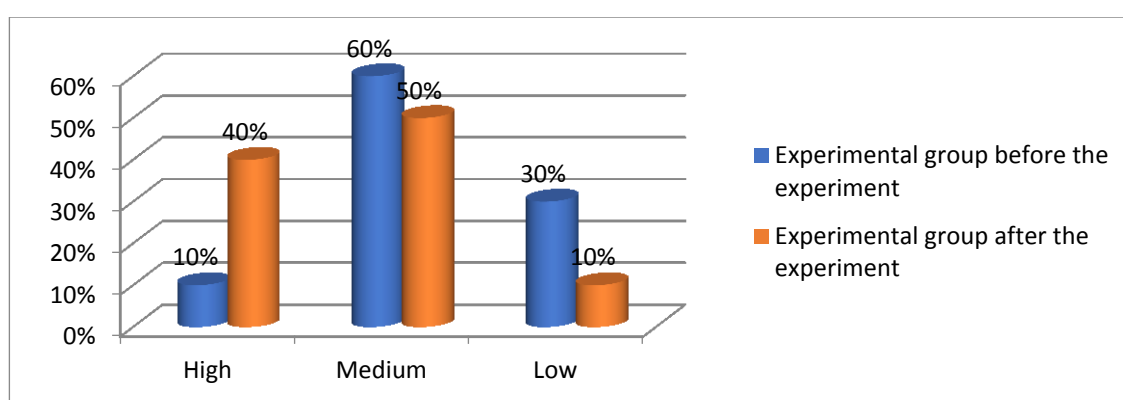


Figure 1. Dynamics of soft skills development in the experimental group before and after the experiment

As shown in Figure 1, the experimental group demonstrated significant positive changes in the development of soft skills after the implementation of the integrative psychotechnologies program. The proportion of students with a high level of soft skills increased, while the number of students with a low level decreased. These results indicate the effectiveness of the proposed intervention in enhancing communication skills, emotional intelligence, and resilience among future educational psychologists.

The dynamics of soft skills development in the control group before and after the experiment are presented in Figure 2.

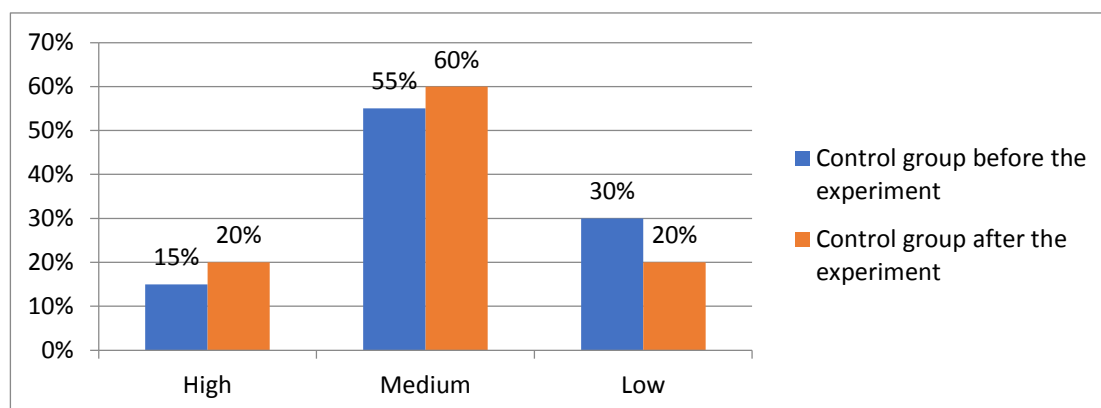


Figure 2. Dynamics of soft skills development in the control group before and after the experiment

As shown in Figure 2, the control group exhibited only minor changes in soft skills development during the same period. These changes were not statistically significant and remained considerably lower compared to the experimental group, which confirms the effectiveness of integrative psychotechnologies used in the experimental group.

The findings obtained in the present study indicate that the application of integrative psychotechnologies has a positive effect on the development of soft skills among future educational psychologists. The implementation of the proposed program contributed to improvements in communication skills, emotional intelligence, resilience, critical thinking, and teamwork abilities. These findings support the competency-based approach, according to which the development of transversal competencies is an essential prerequisite for preparing competitive specialists in higher education.

The results are consistent with the conclusions reported by international researchers emphasizing the growing importance of soft skills in professional education. In particular, M. Succi and M. Canovi note that employers consider communication skills, cooperation, adaptability, and leadership qualities to be among the most important determinants of graduates' professional success. Similar conclusions are presented in the studies of E. Cinque, who argues that the development of soft skills represents one of the priority directions in the modernization of higher education systems.

The findings of the present study are also in agreement with previous national and international research devoted to professional training and the development of transversal competencies among specialists in psychology and education.

The positive changes observed in the experimental group suggest that integrative psychotechnologies possess considerable potential for enhancing students' soft skills. The effectiveness of the program can be explained by the comprehensive nature of the applied methods, which were based on active interaction among participants, engagement in professionally oriented situations, reflective activities, and collaborative problem-solving.

At the same time, several limitations of the study should be acknowledged. First, the research was conducted at a single higher education institution, which limits the generalizability of the findings to a broader population of university students. Second, the sample size was restricted to 40 participants. Future studies may involve students from different universities and expand the range of soft skills components under investigation.

Overall, the results obtained confirm the effectiveness of integrative psychotechnologies in fostering soft skills among future educational psychologists and suggest that these approaches represent a promising direction for improving the professional training of specialists in psychology and education.

Conclusion The present study made it possible to provide a theoretical foundation and experimentally verify the effectiveness of integrative psychotechnologies in the development of soft skills among future educational psychologists in higher education.

1. An analysis of national and international studies revealed that the development of soft skills represents one of the priority areas in the professional training of future educational psychologists. Communication skills, emotional intelligence, critical thinking, resilience, and teamwork abilities were identified as the most significant transversal competencies.

2. Criteria, indicators, and levels of soft skills development were determined, making it possible to conduct a comprehensive assessment of the formation of these qualities.

3. A program aimed at developing soft skills through integrative psychotechnologies was designed and implemented. The program incorporated training methods, case-based learning, coaching techniques, group discussions, reflective practices, and professional situation modeling.

4. The results of the formative experiment demonstrated positive changes in the indicators of the experimental group. Statistically significant improvements in communication skills, emotional intelligence, resilience, and teamwork abilities were observed compared with the control group ($p \leq 0.05$).

5. Integrative psychotechnologies are highly effective because they simultaneously engage a student's thoughts, emotions, and behaviors. Rather than just learning theory, students actively tackle real-world professional tasks.

The practical value of this study lies in its immediate readiness for university classrooms. The developed program can easily be integrated into core training for future educational psychologists, used in professional development courses, or offered as an elective subject. Ultimately, the findings prove that integrative psychotechnologies are powerful tools for building essential soft skills. These results offer a solid foundation for future research aimed at upgrading professional training in psychology and education.

References:

1. Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" No. 319-III dated July 27, 2007 (as amended and supplemented).
2. Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029. Approved by Resolution No. 248 of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023.
3. Succi C., Canovi M. Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students' and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020;45(9):1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
4. Cinque M. *Soft Skills and Transversal Competences in Higher Education*. Cham: Springer International Publishing; 2016. 119 p.
5. Heckman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. 2012;19(4):451–464.
6. Robles M.M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012;75(4):453–465.
7. Andrews J., Higson H. Graduate employability, soft skills versus hard business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*. 2008;33(4):411–422.
8. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentsii kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key Competencies as the Performance-Oriented Basis of the Competency-Based Approach in Education]. Moscow: Research Center for Problems of Quality in Specialist Training; 2004. 42 p.
9. Zeer E.F. *Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya* [Psychology of Professional Education]. Moscow: Akademiya; 2019. 416 p.
10. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow: International Humanitarian Foundation "Znanie"; 1996. 312 p.
11. Panfilova A.P. *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: aktivnoe obuchenie* [Innovative Pedagogical Technologies: Active Learning]. Moscow: Akademiya; 2019. 192 p.
12. Sinyavsky V.V., Fedorishin B.A. Methodology for diagnosing communicative and organizational abilities (COS-2). In: *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnosticheskie materialy* [Workshop on Psychodiagnosis. Psychodiagnostic Materials]. Moscow; 1990. p. 45–52.
13. Hall N. *Emotional Intelligence Inventory*. New York; 1999.
14. Connor K.M., Davidson J.R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003;18(2):76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

Авторлар туралы мәліметтер:

Сахиева Фарида Әбубәкірқызы – философия докторы (PhD), М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті Жалпы педагогика және психология кафедрасының доценті. E-mail: farida777-84@mail.ru

Утебаева Әлия Түлкібайқызы – Аймақтық инновациялық университетінің стратегиялық даму және цифрландыру жөніндегі проректоры. E-mail: zav_alia@mail.ru

Медетбекова Нұргүл Ниязбекқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті Мектепке дейінгі және бастауыш оқыту теориясы мен әдістемесі кафедрасының доценті. E-mail: nurgul_medetbekova@mail.ru

Желдібаева Айша Мәдібекқызы – магистр, Аймақтық инновациялық университеті Жалпы білім беретін пәндер кафедрасының аға оқытушысы. E-mail: zheldibaeva.606@mail.ru

Садыкова Айнұр Әділханқызы – хат-хабарларға жауапты автор, магистр, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің аға оқытушысы. E-mail: ainur_sadykova87@mail.ru

Сведения об авторах:

Сахиева Фариды Абубакировна – доктор философии (PhD), доцент кафедры общей педагогики и психологии Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова. E-mail: farida777-84@mail.ru

Утебаева Алия Тулкибаевна – проректор по стратегическому развитию и цифровизации Регионального инновационного университета. E-mail: zav_alia@mail.ru

Медетбекова Нургуль Ниязбековна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального обучения Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова. E-mail: nurgul_medetbekova@mail.ru

Желдибаева Айша Мадиековна – магистр, старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Регионального инновационного университета. E-mail: zheldibaeva.606@mail.ru

Садыкова Айнура Адильхановна – автор для корреспонденции, магистр, старший преподаватель Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова. E-mail: ainur_sadykova87@mail.ru

Information about the Authors:

Farida Abubakirovna Sakhiyeva – Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University. E-mail: farida777-84@mail.ru

Aliya Tulkibayevna Utebayeva – Vice-Rector for Strategic Development and Digitalization at Regional Innovation University. E-mail: zav_alia@mail.ru

Nurgul Niyazbekovna Medetbekova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, M. Auezov South Kazakhstan University. E-mail: nurgul_medetbekova@mail.ru

Aisha Madibekovna Zheldibaeva – Master's Degree Holder, Senior Lecturer at the Department of General Education Disciplines, Regional Innovation University. E-mail: zheldibaeva.606@mail.ru

Ainur Adilkanovna Sadykova – Corresponding Author, Master's Degree Holder, Senior Lecturer at M. Auezov South Kazakhstan University. E-mail: ainur_sadykova87@mail.ru

MPНТИ: 15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.017>

Абдреймова К.А.¹ , Абдрахманова Р.Б.¹ , Сарбасова Г.Ж.² , Абилямжинова О.С.¹ 
Жубакова С.С.³  Калимолдаева А.К.^{1*} 
E-mail: ardak.kenesbay@gmail.com

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Университет имени Алихана Бокеевхана, Семей, Казахстан

³Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Автономность личности и стрессоустойчивость студентов педагогического вуза

Аннотация

В условиях интенсивных информационных нагрузок стрессоустойчивость выступает ключевым ресурсом профессионального становления будущих педагогов. Несмотря на интерес к механизмам адаптации, роль личностной автономии как субъектного ресурса совладания со стрессом остается недостаточно изученной. Цель исследования — определить характер взаимосвязи между личностной автономностью и уровнем стрессоустойчивости студентов педагогического вуза, а также выявить динамику данных характеристик от младших курсов к старшим. В эмпирическом исследовании приняли участие 132 студента Казахского национального педагогического университета имени Абая (1–4 курсы, 18–22 года; 78% девушек, 22% юношей), разделенные на две сопоставимые группы: 1–2 курсы (n = 66) и 3–4 курсы (n = 66). Диагностический инструментарий включал субшкалу «Автономность» методики К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихина и «Опросник психологической устойчивости к стрессу» Е. В. Распопина. Статистическая обработка проводилась с применением критерия

Шапиро-Уилка, U-критерия Манна-Уитни и ранговой корреляции Спирмена. Результаты опровергли исходную гипотезу: корреляционный анализ не выявил статистически значимой прямой связи между автономностью и стрессоустойчивостью. Показатели стрессоустойчивости между студентами младших и старших курсов достоверно не различаются, однако у студентов старших курсов зафиксирован статистически значимо более высокий уровень автономии. Сделан вывод, что личностная автономность и стрессоустойчивость представляют собой относительно независимые векторы развития: глубинная ценностно-смысловая автономия не гарантирует устойчивости без сформированных операциональных навыков совладания. Практическая ценность работы заключается в обосновании психологических программ, направленных на развитие осознанной саморегуляции как медиатора совладания со стрессом.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, личностная автономность, самодетерминация, студенты-педагоги, саморегуляция, копинг-стратегии.

Абдреимова К.А.¹, Абдрахманова Р.Б.¹, Сарбасова Г. Ж.², Абильмажинова О.С.¹
Жубакова С.С.³, Калимолдаева А.К.^{1*}

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Университет имени Ахметана Бокейхана, Семей, Казахстан

³Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

E-mail: ardak.kenesbay@gmail.com

Педагогикалық жоғары оқу орны студенттерінің тұлғалық дербестігі мен стресске төзімділігі

Аңдатпа

Қарқынды ақпараттық жүктемелер жағдайында стресске төзімділік болашақ педагогтердің кәсіби қалыптасуының маңызды субъектілік ресурсы болып табылады. Алайда тұлғалық дербестіктің (автономияның) стресспен күресудегі рөлі әлі де жеткілікті деңгейде ашылмаған. Зерттеу мақсаты — педагогикалық жоғары оқу орны бакалавриат студенттерінің тұлғалық дербестігі мен стресске төзімділік деңгейі арасындағы өзара байланыс сипатын анықтау, сондай-ақ бұл көрсеткіштердің оқу кезеңдері бойынша (төменгі және жоғары курстар) жас ерекшелік динамикасын саралау. Эмпирикалық зерттеуге Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 132 студенті (1–4 курс, 18–22 жас; 78% қыздар, 22% ұлдар) қатысты; таңдама 1–2 курс (n = 66) және 3–4 курс (n = 66) болып тең екі топқа бөлінді. Әдістемелер ретінде К. Риффтің «Психологиялық амандық шкалаларынан» «Дербестік» шкаласы (Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихин бейімдеуінде) және Е. В. Распопиннің «Стресске психологиялық төзімділік сауалнамасы» қолданылды. Мәліметтерді өңдеу Шапиро-Уилк, Манн-Уитнидің U-критерийі және Спирменнің ранктік корреляциясы арқылы жүзеге асырылды. Нәтижелер дербестік пен стресске төзімділік арасындағы тікелей байланыс туралы гипотезаны теріске шығарды: көрсеткіштер арасында статистикалық маңызды тәуелділік анықталмады. Топтар арасында стресске төзімділік бойынша айтарлықтай айырмашылық байқалмағанымен, жоғары курс студенттерінің дербестік деңгейі төменгі курсқа қарағанда сенімді түрде жоғары екені дәлелденді. Тұлғалық дербестік пен стресске төзімділік дамудың бір-біріне тәуелсіз векторлары болып табылады; құндылықтық автономия өзін-өзі реттеудің операциялық дағдыларынсыз эмоционалдық тұрақтылыққа кепілдік бермейді. Жұмыстың практикалық маңызы педагог-студенттерде стресс-менеджмент және саналы өзін-өзі реттеуді медиатор ретінде қалыптастыруға арналған психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу қажеттілігімен айқындалады.

Түйін сөздер: стресске төзімділік, тұлғалық дербестік, өздігінен айқындалу, болашақ педагогтер, өзін-өзі реттеу

Abdreimova K.A.¹, Abdrakhmanova R.B.¹, Sarbasova G.Zh.², Abilmazhinova O.S.¹,
Zhubakova S.S.³, Kalimoldayeva A.K.^{1*}

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

² Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan

³ L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

E-mail: ardak.kenesbay@gmail.com

Personal autonomy and stress resistance of pedagogical university students

Abstract

In conditions of intense academic and informational demands, stress resistance serves as a key resource for future teachers' professional development. Despite ongoing research into adaptation mechanisms, the role of personal autonomy as a subjective coping resource remains insufficiently explored. This study aims to determine the relationship between personal autonomy and stress resistance among undergraduate pedagogical students, as well as to analyze the developmental dynamics of these characteristics from junior to senior years. The empirical sample comprised 132 students aged 18–22 (78% female, 22% male) from Abai Kazakh National Pedagogical University, divided into junior (1st–2nd years, $N = 66$) and senior (3rd–4th years, $N = 66$) cohorts. Diagnostic instruments included the "Autonomy" subscale of C. Ryff's Scales of Psychological Well-Being (adapted by L. V. Zhukovskaya and E. G. Troshikhin) and E. V. Raspopin's Questionnaire of Psychological Resistance to Stress. Data processing was conducted using the Shapiro-Wilk test, Mann-Whitney U-test, and Spearman's rank correlation coefficient. The findings refuted the initial hypothesis: no statistically significant direct correlation was found between autonomy and stress resistance. While stress resistance showed no significant differences across cohorts, senior students demonstrated significantly higher personal autonomy than junior students. It is concluded that personal autonomy and stress resistance represent relatively independent developmental vectors; value-oriented autonomy does not ensure emotional stability without operational self-regulation skills. The practical value highlights the need for psychological support programs targeting conscious self-regulation and coping strategies as mediating mechanisms of professional resilience.

Keywords: stress resistance, personal autonomy, self-determination, pedagogical students, self-regulation.

Введение. Научный дискурс в области стрессоустойчивости прошел эволюцию от чисто биологизаторских моделей к сложным социально-психологическим концепциям. В российской психологической школе значительный вклад в понимание этого феномена внесли К. Платонов и А. Г. Маклаков, которые определяют стрессоустойчивость как способность личности сохранять эмоциональную стабильность и психическую устойчивость в экстремальных условиях. Этот подход подчеркивает важность поддержания внутреннего равновесия как базового условия для выживания и функционирования психики. В то же время В. А. Бодров рассматривает стрессоустойчивость через призму продуктивности, определяя ее как свойство личности, способствующее эффективной деятельности в сложных ситуациях. Здесь акцент смещается с сохранения внутреннего покоя на внешнюю результативность, что особенно важно в контексте профессиональной психологии. А. Петровский расширяет это понимание, вводя категорию надситуативной активности, под которой понимается способность человека выходить за рамки текущей ситуации и управлять ею, не позволяя обстоятельствам диктовать условия поведения [1,2].

Зарубежные исследователи, такие как Р. Лазарус и С. Фолкман, предложили транзактную модель стресса, в которой центральное место занимает когнитивная оценка ситуации. С этой точки зрения стрессоустойчивость определяется не столько силой стимула, сколько тем, как индивид интерпретирует угрозу и оценивает свои ресурсы для совладания с ней. В последние

годы популярность приобрела концепция резильентности, определяемая как способность восстанавливать адаптивное функционирование после травматических событий [3].

Современная образовательная среда характеризуется возрастающей интенсивностью информационных нагрузок и социальной нестабильностью, что делает проблему психологического благополучия и стрессоустойчивости обучающихся крайне актуальной. Как отмечают Т.Г. Фомина, Е.В. Филиппова и соавторы [4], рост стрессовой нагрузки напрямую коррелирует с нарушением психического здоровья, снижением качества жизни и успеваемости, выступая негативным прогностическим фактором для будущей профессиональной карьеры. В этом контексте стрессоустойчивость перестает рассматриваться лишь как защитный механизм и приобретает статус ключевого ресурса развития личности. А.Г. Самохвалова и Н.С. Шипова [5] подчеркивают, что психологическое благополучие является интегральной характеристикой, обеспечивающей субъектную целостность и жизнеспособность студента в условиях неопределенности.

Важным детерминантом успешного преодоления трудностей выступает жизнестойкость. В исследовании Н.Н. Вишняковой и И.О. Логиновой [6] обосновывается, что жизнестойкость тесно связана с типом локуса контроля: студенты с внутренним локусом контроля (интерналы) демонстрируют более высокие показатели адаптивности и готовности к активному преодолению стрессогенных ситуаций. При этом процесс социализации на ранних этапах обучения остается уязвимым. И.В. Малышев и В.С. Федосеева [7] указывают на наличие негативных тенденций в характеристиках стрессоустойчивости первокурсников, несмотря на формально удовлетворительный уровень их адаптивности, что требует более глубокого изучения внутренних факторов сопротивляемости стрессу.

Помимо когнитивных и волевых аспектов, значительную роль играют эмоционально-личностные и психофизиологические особенности. М.И. Морозова и К.В. Купчик [8] акцентируют внимание на том, что устойчивость к хроническим стрессогенным факторам определяется специфическим набором личностных черт, а А.Н. Сумин и Н.Н. Загорская [9] дополняют эту картину данными о влиянии типа личности на психофизиологическую реактивность. Тем не менее, несмотря на многоаспектность существующих подходов, в структуре стрессоустойчивости зачастую недостаточно учитывается роль личностной автономности. Период обучения в вузе является ключевым этапом обретения независимости, однако именно дефицит автономности в начале этого пути может становиться источником дезадаптации. В рамках теории самодетерминации автономия определяется как базовая психологическая потребность ощущать себя инициатором собственных действий. Это чувство соответствия поведению внутренним ценностям и интересам, что принципиально отличается от простого отсутствия внешней зависимости. Согласно этой теории, мотивация человека распределяется по континууму от внешней регуляции, основанной на наградах и наказаниях, до полной внутренней автономии, связанной с интересом и удовольствием от процесса. Промежуточные уровни включают интроецированную мотивацию, продиктованную чувством вины или давлением на самооценку, и идентифицированную мотивацию, основанную на осознании личной значимости цели [10,11].

Лица с высоким уровнем автономной ориентации склонны воспринимать среду как поддерживающую и предлагающую выбор. В профессиональном контексте автономная ориентация выступает мощным буфером против выгорания, тогда как безличная ориентация, связанная с ощущением неподконтрольности среды, является сильнейшим предиктором истощения. Одним из наиболее ценных аспектов автономии является способность к самоподдерживающей регуляции в ситуациях, когда внешняя поддержка отсутствует. Применение стратегий регуляции автономии, таких как крафтинг автономии или интернализация внешних требований, позволяет индивидам преодолевать мотивационные барьеры самостоятельно и делать усилия менее психологически затратными. Исследования подтверждают, что поддержка автономии со стороны руководства снижает фрустрацию базовых потребностей и стимулирует положительные эмоции, повышая креативность и благополучие сотрудников [12,13].

Основной проблемой исследования является то, что стрессоустойчивость воспринимается

как комплексный феномен, но сами механизмы детерминирующие и влияющие на этот феномен являются малоизученными. Студенты на постоянной основе сталкиваются с необходимостью самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них. Это делает автономию одной из ключевых составляющих их личности студента, ее способности к сопротивлению стрессу. Именно кризис автономности, по предположению авторов исследования, является одним из главных факторов, снижающих общий уровень стрессоустойчивости, путем снижения степени самостоятельности личности и ее готовности к ответственности за собственные поступки. В то же время постепенное разрешение этого кризиса и укрепление суверенности личности может объяснять рост резистентности к стрессу к моменту завершения обучения.

Целью настоящего исследования является выявление взаимосвязи между показателями личностной автономности и уровнем стрессоустойчивости студентов на разных этапах обучения в вузе, а также анализ динамики этих характеристик от младших к старшим курсам.

Гипотеза исследования строится на предположении о том, что если уровень личностной автономности студента повышается в процессе обучения и взросления, то закономерно возрастает и его общая стрессоустойчивость, потому что сформированная субъектная независимость и готовность к самодетерминации позволяют личности эффективнее использовать внутренние ресурсы для преодоления академических и социальных трудностей, минимизируя деструктивное влияние внешних факторов.

Материалы и методы. Эмпирическое исследование проводилось на базе Казахского национального педагогического университета имени Абая в течение 2025 года. В диагностическом этапе приняли участие 132 студента в возрасте от 18 до 22 лет. Для реализации цели исследования и проверки гипотезы о влиянии автономности на стрессоустойчивость выборка была разделена на две сопоставимые группы: студенты младших 1–2 курсы (66 респондентов) и старших 3–4 курсы (66 респондентов), что позволило проследить возрастную динамику изучаемых психологических характеристик и выявить специфику кризиса автономности на начальном этапе профессионального становления. Гендерное соотношение: 78% девушек и 22% юношей, что является частым явлением для педагогических вузов.

В качестве основного метода исследования автономности личности была использована «Шкала психологического благополучия» К. Риффа в адаптации Л. В. Жуковской, Е.Г. Трошихина. Адаптация включает в себя 84 утверждения, которые систематизированы по 7 шкалам. На каждое утверждение предлагается 6 вариантов ответов, дифференцированные согласно принципу шкалы Ликерта. В рамках данного исследования ключевое внимание было уделено шкале автономности, которая состоит из 14 пунктов и согласно оригинальному описанию К. Риффа определяет самоопределение личности, внутреннюю регуляцию и её устойчивость к давлению. Подсчет результатов по данной шкале производится путем суммирования всех ответов, полученных в рамках 14 пунктов. Степень согласованности по шкале «Автономность» составляет 0.71. Степень согласованности по результатам всех шкал методики составляет 0.91, что подтверждает высокий уровень согласованности ответов и валидность адаптации для русскоязычного контингента [14].

Для определения стрессоустойчивости личности был выбран «Опросника психологической устойчивости к стрессу» Е. В. Распопина. Опросник включает в себя 70 утверждений и варианты ответов по 4-х балльной шкале, которые систематизированы также по принципу Ликерта. Всего в опроснике имеется 12 субшкал, которые позволяют дифференцировать стрессоустойчивость личности по виду стрессогенного фактора, а также охарактеризовать общий уровень стрессоустойчивости. Методика также содержит одну дополнительную шкалу, отражающую степень социальной желательности ответов. Интегральный показатель стрессоустойчивости формируется, исходя из суммы всех субшкал и перевода их в стеноны. Результаты изучения валидности методики показали на степень внутренней согласованности на уровне 0.89., при этом степень согласованности каждой субшкалы не менее 0.81, что позволяет сделать вывод, что методику

можно использовать на русскоязычной выборке [15]. Статистическая обработка полученных эмпирических данных выполнялась с использованием пакета программ статистического анализа. Для выявления взаимосвязи между автономностью и стрессоустойчивостью применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Сравнение показателей между студентами разных курсов проводилось с помощью U-критерия Манна-Уитни, для оценки достоверности различий в уровнях изучаемых характеристик на разных этапах обучения. Весь массив данных проверялся на нормальность распределения посредством критерия Шапиро-Уилка

Результаты. Полученные в рамках исследования данные были проверены посредством критерия Шапиро-Уилка. Это позволило выделить неоднородность результатов. Показатели по шкале стрессоустойчивости продемонстрировали значительное отклонение от среднего распределения (0,736 и 0,760; $p < 0,001$). В случае же со шкалой автономии картина немногим изменяется. Отклонения от нормы незначительные и приближены к нормальному распределению (0,941 и 0,971; $p < 0,05$). Наличие двух показателей, которые отклоняются от нормального распределения, указывает на необходимость использования непараметрических критериев (см. Табл. 1).

Табл. 1 – Проверка нормальности распределения в исследуемой группе

Переменная	Группа	Шапиро-Уилк		
		Статистика	ст. св.	Значимость
Стрессоустойчивость	Старшие курсы	0,73	66	< 0,001
	Младшие курсы	0,76	66	< 0,001
Автономия	Старшие курсы	0,94	66	0,00
	Младшие курсы	0,97	66	0,10

Ввиду полученных результатов проверки нормального распределения, был выбран U-критерий Манна-Уитни, предназначенный для непараметрических исследований и позволяющий выполнить все необходимые статистические сравнения без требований к нормальному распределению.

Было проведено сравнение уровней автономии у студентов старшего и младшего курса. В ходе проведенного сравнительного анализа было выявлено, что студенты старших курсов отличаются более выраженным уровнем автономии. В то же время, сопоставляя результаты стрессоустойчивости студентов старших и младших курсов, не было выявлено достоверных статистических различий между показателями (см. Табл 2).

Табл. 2 – Сравнение результатов автономности и стрессоустойчивости среди обучающихся 1-2 и 3-4 курсов бакалавриата

	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Стрессоустойчивость	Младшие курсы	66	67,95	4485,00
	Старшие курсы	66	65,05	4293,00
	Всего	132		
Автономия	Младшие курсы	66	55,41	3657,00
	Старшие курсы	66	77,59	5121,00
	Всего	132		

	Стрессоустойчивость	Автономия
U Манна-Уитни	2082,000	1446,000
W Уилкоксона	4293,000	3657,000
Z	-,494	-3,333
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,621	<,001

Для определения степени взаимосвязи между автономией и стрессоустойчивостью был использован критерий ранговой корреляции Спирмена. Проведенный корреляционный анализ позволил сделать однозначные выборы об отсутствии статистически значимой связи (табл. 3)

Табл. 3 – Выявление корреляции между показателями стрессоустойчивости и автономности студентов

Корреляции

			Стрессоустойчивость	Автономия
Ро Спирмена	Стрессоустойчивость	Коэффициент корреляции	1,000	,013
		знач. (двухсторонняя)	.	,881
		N	132	132
	Автономия	Коэффициент корреляции	,013	1,000
		знач. (двухсторонняя)	,881	.
		N	132	132

Обсуждение. Полученные в рамках исследования результаты позволили прийти к выводу о том, что выдвинутая гипотеза не нашла собственного подтверждения. Тот факт, что корреляционный анализ не обнаружил статистически значимой связью между такими показателями, как автономность личности и ее стрессоустойчивость, указывает на сложность и многомерность данных конструктов, которые в условиях образовательного процесса развиваются как относительно независимые. В то же время нельзя отрицать отсутствие связи косвенного типа через иные переменные.

Наличие у студентов старших курсов более высокого уровня автономности по сравнению с младшими курсами является естественным течением их жизни. В виду наличия опыта самостоятельности, их чувство инициативности и внутренней согласованности действий, согласно Э. Деси и Р. Райану, позволяет им в большей мере самостоятельно контролировать собственную

социальную среду и ощущать благополучие [16]. В то же время важно очень учитывать и то, что по мере того, как личность приобретает опыт, она также во время образовательного процесса приобретает важные компетенции, в том числе профессиональные. И наличие нового опыта, наличие новых компетенций позволяет ей чувствовать себя более самостоятельной, что также подкрепляет чувство автономности личности и указывает на её постепенный процесс взросления. Это также подтверждает то, что образовательная среда во многом способствует укреплению автономности личности, ее способности к самостоятельности, а также построению реальных ожиданий от профессии [17].

Тот факт, что выдвинутая гипотеза не была подтверждена, в первую очередь заставляет задуматься о роли автономии в структуре стрессоустойчивости личности и её адаптационного потенциала. Весьма важно отметить, что автономия личности относится к ценностному смысловому уровню и в первую очередь определяет поведение личности и её свободу выбора. В то же время как стрессоустойчивость в большей степени базируется на операциональных навыках совладания и способностей сопротивляться стрессу окружающей среды. Исходя из этого, мы понимаем, что по своей природе автономность является более глубокой личностной чертой, в то время как стрессоустойчивость – это приобретаемый навык [18,19]. Вероятнее всего, автономия и стрессоустойчивость связаны, но эта связь является косвенной, либо медиативной, и важным дальнейшим направлением развития данной исследовательской работы является определение медиатора между автономностью и стрессоустойчивостью личности.

Повторно обращаясь к теме того, что автономность представляет собой черту личности ценно-смыслового уровня, мы обращаем внимание на ценностные ориентации личности. Одной из важнейших составляющих формирования ценности является деятельность, в особенности образовательная, характерная для данного возрастного периода. Наличие деятельности в первую очередь подразумевает под собой хорошо осознаваемую личностью цель, которой он постепенно стремится. Отсутствие подобной цели также является важным фактором риска формирования автономности. Но при этом это не указывает, что отсутствие образовательной цели влечет за собой снижение автономности. Цель может касаться не только образовательных мотивов, но и мотивов, связанных с иной деятельностью, в том числе семейной, либо же профессиональной. В случае наличия хорошо осознаваемой цели, личность видит смысл в собственной деятельности и от чего будет стремиться к эффективному освоению навыков, которые обеспечат её успешность [20, с.150-246]. В дальнейшем это будет подразумевать формирование у себя автономных навыков управления ситуацией или ведения деятельности. Основываясь на вышеизложенном, мы снова подчеркиваем важность высших образовательных учреждений в формировании автономности личности, ее развития как субъекта социальных отношений.

Важно также учитывать, что стрессоустойчивость как важный навык включает в себя не только автономность, но и другие компоненты личности человека. Согласно С. Мадди, помимо автономности, также весьма важной является и включенность в деятельность, а также готовность к совершению риска. Эти показатели, согласно С. Мадди, являются важными показателями того, насколько личность является стрессоустойчивой и именно их интегральный показатель представляет собой критерий жизнестойкости, согласно автору [21, с.280-290].

В. И. Моросанова подчеркивает, что автономность в большей мере также зависит от среды, в которую попадает личность. Личность, попавшая в среду, которая стимулирует формирование автономности, в конечном итоге сможет её сформировать. В то же время имеются примеры и противные, когда личность попадает в ситуацию, где её решения и ее действия не влияют ни на что, а ответственность несут иные лица, что является наиболее неблагоприятной ситуацией для формирования собственной личной автономности [22, с.38-46]. Это снова подчеркивает роль образовательного учреждения в формировании автономности личности. Если студенту-бакалавру доступна возможность самостоятельно выбирать стратегию собственного образовательного пути, то и высокий уровень автономности является одним из результатов данного процесса. В то время как если основную роль в образовательном процессе выполняет именно

само образовательное учреждение, либо же иное лицо, такие как куратор, эдвайзер, то автономность студентов будет снижена по сравнению с потенциальным ее уровнем. Фактически, если учебное заведение смогло выстроить эффективную стратегию развития студентов, то уровень их автономности со временем будет расти, что также наблюдается в рамках проведенного нами эмпирического исследования.

Анализируя все предложенные аргументы, мы можем сделать выводы о том, что автономность личности является глубокой, внутренней, ценностно ориентированной чертой, и ее влияние на поведение личности во многом обеспечивается за счет социальных условий, в которых она проявляется, а также в социальной ситуации развития. При этом данное влияние может быть как прямым, так и косвенным, преобразуя его через определенные формы деятельности, в том числе образовательной. Значительную роль в формировании автономности играют высшие учебные заведения, которые создают условия, в которых решения и действия студентов напрямую влияют на их будущее и они обучаются ответственности за собственные решения.

Весьма примечательно то, что уровень стрессоустойчивости у студентов старших и младших курсов статистически не различается, что не указывает на то, что они в равной мере являются стрессоустойчивыми, но указывает на то, что они способны поддерживать собственное состояние стресса в допустимом диапазоне. Группы старшекурсников в большей мере сталкиваются с сложными задачами, но имея необходимые навыки решения этих задач, они поддерживают собственную стрессоустойчивость на необходимом уровне, тогда как студенты более младших курсов данными навыками еще не обладают, но при этом и задачи перед ними ставятся достаточно легкие и прозрачные.

Заключение. Проведенное исследование позволило провести анализ личностной автономности и стрессоустойчивости студентов педагогического вуза на разных этапах обучения. В результате эмпирической проверки гипотезы о наличии связи между уровнем автономности и стрессоустойчивости был сделан вывод о том, что гипотеза не была подтверждена. Стрессоустойчивость студентов на старших и младших курсах статистически значимо не различается, в то время как уровень автономности у студентов старшего курса выше по сравнению со студентами младшего курса. При этом проведенный корреляционный анализ также подтвердил, что между уровнем автономности и уровнем стрессоустойчивости отсутствует прямая корреляционная связь. Важно и то, что в ходе анализа результатов исследований и его обсуждения было определено, что автономность является глубокой ценностной ориентацией личности, и ее влияние на большинство форм поведения и черт характера неоспоримо, но оно проявляется не всегда через прямые связи, а зачастую оно проходит через определенные черты-медиаторы. Определение данных медиаторов является важным направлением продолжения данного исследования в будущем, что позволит не только определить роль автономии личности в формировании ее стрессоустойчивости, но и позволит предложить конкретные пути формирования стрессоустойчивости. Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании разделения ценностно-смысловых и операционально-технических ресурсов личности. Практическая ценность работы состоит в выявлении необходимости целенаправленного психологического сопровождения студентов-педагогов. Программы развития должны быть направлены не только на поддержку субъектной независимости, но и на формирование конкретных механизмов-медиаторов: осознанной саморегуляции, проактивных копинг-стратегий и навыков эмоционального менеджмента. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении многофакторных моделей адаптации, где автономия выступает не прямым предиктором устойчивости, а базовым условием для формирования индивидуального стиля профессиональной саморегуляции будущего учителя.

Список использованной литературы

1. Илларионова Н. Стрессоустойчивость как интегративное свойство личности: теоретический анализ // *Инновационная Наука. Россия, Уфа: Общество с ограниченной*

ответственностью «Аэтерна».-2025.-№1-2-2.-С.152–154.-URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoichivost-kak-integrativnoe-svoystvo-lichnosti-teoreticheskii-analiz>.

2. Liu H., Boyatzis R. E. Focusing on Resilience and Renewal From Stress: The Role of Emotional and Social Intelligence Competencies // *Front. Psychol. Frontiers*.-2021.- Т.12. - <https://doi.org10.3389/fpsyg.2021.685829>.

3. [Kvintová J. и др. Resilience displays similar associative patterns with academic achievement regardless of the personality and mental health profile of future teachers // BMC Psychol. - 2025.- Т. 14. -С.163. - https://doi.org10.1186/s40359-025-03697-7.](https://doi.org10.1186/s40359-025-03697-7)

4. Фомина А., Рогожкина В. Система жизненных смыслов студентов вуза // *Вестник Российского Университета Дружбы Народов Серия Психология И Педагогика. Россия, Москва: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов».* - 2012.- №3.-С.66–71.- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-zhiznennyh-smyslov-studentov-vuza>.

5. Samokhvalova A. G. и др. Subjective Assessment of Psychological Well-Being Factors by Russian and Armenian Students // *RUDN J. Psychol. Pedagog. Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University).* - 2024. - Т.21.- №2.- С.608–632.- <https://doi.org10.22363/2313-1683-2024-21-2-608-632>.

6. Vishnyakova N. N., Loginova I. O., Malutkina E. P. Comparative analysis of resilience indicators depending on the type of locus of control in medical students // *Russ. J. Educ. Psychol. Science and Innovation Center Publishing House*.-2025.-Т.16.-№4.-С.473–492. - <https://doi.org10.12731/2658-4034-2025-16-4-907>.

7. Malyshev I. V., Fedoseeva V. S. Characteristics of stress resistance and adaptability of personality offirst-year students // *Russ. J. Educ. Psychol. Science and Innovation Center Publishing House*.- 2019.- Т.10. - №6. -С.39–44. -<https://doi.org10.12731/2658-4034-2019-6-39-44>.

8. Morozova M. I., Kupchik K. V., Yashneva M. Y. Emotional and personal characteristics of stress resistance among employees of internal affairs officers // *Экстремальная Психология И Безопасность Личности. Moscow State University of Psychology and Education*.- 2025. -Т.2.-№ 3. - С.48–65. -<https://doi.org10.17759/epps.2025020303>.

9. Sumin A. N. и др. Personality Type D and Psychophysiological Stress Reactivity During Mental Stress in Young Healthy Individuals // *Behav. Sci. MDPI AG*.- 2025. -Т.15.-№7.- С.852.- <https://doi.org10.3390/bs15070852>.

10. Di Giuseppe M., Perry J. C. The Hierarchy of Defense Mechanisms: Assessing Defensive Functioning With the Defense Mechanisms Rating Scales Q-Sort // *Front. Psychol*.- 2021. -Т.12. -С. 71-84. -<https://doi.org10.3389/fpsyg.2021.718440>.

11. Flunger B. и др. Testing self-supportive strategies to regulate autonomy and motivation // *PLOS ONE*. -2024. -Т.19.- №10. -С.31-64. <https://doi.org10.1371/journal.pone.0311264>.

12. Neufeld A. и др. Examining Resident Burnout Through the Lens of Self-Determination Theory: The Role of General Causality Orientations // *J. Grad. Med. Educ.* -2025. -Т.17.- № 2. -С. 224–228. - <https://doi.org10.4300/JGME-D-24-00481.1>.

13. Matheus Pinto T., Marangoni Noro Veiga V., Coutinho Macedo E. Effectiveness of cognitive-behavioral therapy on resilience of adults: A systematic review and meta-analysis // *J. Behav. Cogn. Ther*.- 2024. -Т.34.-№2.- С.100-495.- <https://doi.org10.1016/j.jbct.2024.100495>.

14. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия R. Рифф // *Психологический Журнал*.-2011.-Т.32.-№2.-С.82–93.-URL: <https://www.researchgate.net/publication/289921260>.

15. Распопин Е. Психологическая устойчивость к внешним и внутренним источникам стресса: на примере сотрудников уголовно-исполнительной системы: кандидат наук. Екатеринбург.- 2013.-С.190. -URL: <https://dissercat.com/content/psikhologicheskaya-ustoichivost-k-vneshnim-i-vnutrennim-istochnikam-stressa-na-primere-sotru>.

16. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation,

social development, and well-being // *Am. Psychol.* -2000. -Т.55.- №1. -С.68–78. <https://doi.org10.1037//0003-066x.55.1.68>.

17. Реан А. А. Психология личности. Санкт-Петербург: Питер (Айлиб).- 2022. -512с. -URL: <https://www.litres.ru/book/a-rean/psihologiya-lichnosti-19160550/>.

18. Дергачева О. Личностная автономия как предмет психологического исследования: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.- 2005. -20с.

19. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва: Институт психологии Российской академии наук.-2002.- 56с.

20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл.- 2004.- 343с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20076893>.

21. Maddi S. R. Hardiness: An Operationalization of Existential Courage // *J. Humanist. Psychol. US: Sage Publications.* -2004.-Т.44.-№3.-С.279–298. <https://doi.org10.1177/0022167804266101>.

22. Моросанова В. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // *Вестник Московского Университета Серия 14 Психология. Россия, Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова».* - 2010.- № 1.- С.36–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-osobennosti-osoznannoy-samoregulyatsii-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka>.

References

1. Illarionova N. Stressoustojchivost' kak integrativnoe svojstvo lichnosti: teoreticheskij analiz // *Innovacionnaya Nauka. Rossiya, Ufa: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Aeterna».* -2025.- №1-2-2. -S.152–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-kak-integrativnoe-svoystvo-lichnosti-teoreticheskij-analiz>. [in rus]

2. Liu H., Boyatzis R. E. Focusing on Resilience and Renewal From Stress: The Role of Emotional and Social Intelligence Competencies // *Front. Psychol. Frontiers.* - 2021. -Т.12. <https://doi.org10.3389/fpsyg.2021.685829>.

3. Kvintová J. et al. Resilience displays similar associative patterns with academic achievement regardless of the personality and mental health profile of future teachers // *BMC Psychol.* -2025. -Т.14.- S.163. <https://doi.org10.1186/s40359-025-03697-7>.

4. Fomina A., Rogozhkina V. Sistema zhiznennyh smyslov mezhd studentov vuza // *Vestnik Rossijskogo Universiteta Druzhby Narodov Seriya Psihologiya I Pedagogika. Rossiya, Moskva: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Rossijskij universitet družby narodov».* -2012.-№3.-S.66–71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-zhiznennyh-smyslov-studentov-vuza>. [in rus]

5. Samokhvalova A. G. et al. Subjective Assessment of Psychological Well-Being Factors by Russian and Armenian Students // *RUDN J. Psychol. Pedagog. Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University).* - 2024.- Т.21.- №2.- S.608–632. <https://doi.org10.22363/2313-1683-2024-21-2-608-632>.

6. Vishnyakova N. N., Loginova I. O., Malutkina E. P. Comparative analysis of resilience indicators depending on the type of locus of control in medical students // *Russ. J. Educ. Psychol. Science and Innovation Center Publishing House.* -2025. -Т.16.- №4.- S.473–492. <https://doi.org10.12731/2658-4034-2025-16-4-907>.

7. Malyshev I. V., Fedoseeva V. S. Characteristics of stress resistance and adaptability of personality offirst-year students // *Russ. J. Educ. Psychol. Science and Innovation Center Publishing House.* - 2019. -Т.10.- №6. - S.39–44. <https://doi.org10.12731/2658-4034-2019-6-39-44>.

8. Morozova M. I., Kupchik K. V., Yashneva M. Y. Emotional and personal characteristics of stress resistance among employees of internal affairs officers // *Ekstremal'naya Psihologiya I Bezopasnost'*

Lichnosti. Moscow State University of Psychology and Education.- 2025. -T.2.- №3.- S.48–65. <https://doi.org/10.17759/epps.2025020303>. [in rus]

9. Sumin A. N. et al. Personality Type D and Psychophysiological Stress Reactivity During Mental Stress in Young Healthy Individuals // *Behav. Sci. MDPI AG*.-2025. -T.15.- №7. - S.852. <https://doi.org/10.3390/bs15070852>.

10. Di Giuseppe M., Perry J. C. The Hierarchy of Defense Mechanisms: Assessing Defensive Functioning With the Defense Mechanisms Rating Scales Q-Sort // *Front. Psychol.* -2021. -T.2.- S. 718440. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718440>.

11. Flunger B. et al. Testing self-supportive strategies to regulate autonomy and motivation // *PLOS ONE*. -2024. -T 19.-№10.- S.311-264. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311264>.

12. Neufeld A. et al. Examining Resident Burnout Through the Lens of Self-Determination Theory: The Role of General Causality Orientations // *J. Grad. Med. Educ.* -2025.-T.17.- №2.- S. 224–228. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-24-00481.1>.

13. Matheus Pinto T., Marangoni Noro Veiga V., Coutinho Macedo E. Effectiveness of cognitive-behavioral therapy on resilience of adults: A systematic review and meta-analysis // *J. Behav. Cogn. Ther.*- 2024. -T.34.-№2. -S.100-495. <https://doi.org/10.1016/j.jbct.2024.100495>.

14. Zhukovskaya L. V., Troshikhina E. G. Shkala psihologicheskogo blagopoluchiya R. Riff // *Psihologicheskij Zhurnal*. -2011.- T.32.- №2. -S.82–93. URL: https://www.researchgate.net/publication/289921260_K_Ryff's_scale_of_Psychological_Well-being [in rus]

15. Raspopin E. Psihologicheskaya ustojchivost' k vneshnim i vnutrennim istochnikam stressa: na primere sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noj sistemy: kandidat nauk. Ekaterinburg- 2013. -S. 190. URL: <https://dissercat.com/content/psihologicheskaya-ustojchivost-k-vneshnim-i-vnutrennim-istochnikam-stressa-na-primere-sotru>. [in rus]

16. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *Am. Psychol.* -2000.- T.55.- №1. - S.68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>.

17. Rean A. A. Psihologiya lichnosti. Sankt-Peterburg: Piter (Ajlib).-2022. -512s. URL: <https://www.litres.ru/book/a-rean/psihologiya-lichnosti-19160550/>. [in rus]

18. Dergacheva O. Lichnostnaya avtonomiya kak predmet psihologicheskogo issledovaniya: Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M.V. Lomonosova.- 2005. -20 s. [in rus]

19. Dikaya L. G. Psihologiya samoregulyacii funkcional'nogo sostoyaniya sub'ekta v ekstremal'nyh usloviyah deyatel'nosti: Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora psihologicheskikh nauk. Moskva: Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk.- 2002.- 56 s. [in rus]

20. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. Moskva: Smysl.- 2004. -343s. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20076893>. [in rus]

21. Maddi S. R. Hardiness: An Operationalization of Existential Courage // *J. Humanist. Psychol. US: Sage Publications*.-2004.- T.44.- №3.- S.279–298. <https://doi.org/10.1177/0022167804266101>.

22. Morosanova V. Individual'nye osobennosti osoznannoj samoregulyatsii proizvol'noj aktivnosti cheloveka // *Vestnik Moskovskogo Universiteta Seriya 14 Psihologiya, Rossiya, Moskva: Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M. V. Lomonosova»*.- 2010. -№1.- S.36–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-osobennosti-osoznannoy-samoregulyatsii-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka> [in rus]

Авторлар туралы мәліметтер:

Абдреимова Күлмесхан Әуелханқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Педагогика және психология кафедрасының доценті, Алматы, Қазақстан. E-mail: abdreimova@mail.ru

Абдрахманова Роза Бисенқызы – психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Педагогика және психология кафедрасының доценті, Алматы, Қазақстан. E-mail: abdraxmanova50@mail.ru

Сарбасова Гүлзат Жақейқызы – философия докторы (PhD), Alikhan Bokeikhan University аға оқытушысы, Семей, Қазақстан. E-mail: sarbasova.g@abu.edu.kz

Калимолдаева Ардақ Кеңесбайқызы – хат-хабарларға жауапты автор, педагогика ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан. E-mail: ardak.kenesbay@gmail.com

Абильмажинова Орынғұл Слямбекқызы – философия докторы (PhD), Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: oryngul.a72@mail.ru

Жұбақова Сәуле Сайбулатқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Абдреимова Кульмешхан Ауельхановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: abdreimova@mail.ru

Абдрахманова Роза Бисеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: abdraxmanova50@mail.ru

Сарбасова Гүлзат Жакеевна – доктор философии (PhD), старший преподаватель Alikhan Bokeikhan University, Семей, Казахстан. E-mail: sarbasova.g@abu.edu.kz

Калимолдаева Ардақ Кенесбаевна – автор для корреспонденции, доктор педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: ardak.kenesbay@gmail.com

Абильмажинова Орынғұл Слямбековна – доктор философии (PhD), Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: oryngul.a72@mail.ru

Жубакова Сауле Сайбулатовна – кандидат педагогических наук, исполняющая обязанности ассоциированного профессора кафедры педагогики Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилёва, Астана, Казахстан.

Information about the Authors

Kulmешhan Auelkhanovna Abdreimova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: abdreimova@mail.ru

Roza Bisenovna Abdrakhmanova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: abdraxmanova50@mail.ru

Gulzat Zhakeevna Sarbasova – Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer at Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan. E-mail: sarbasova.g@abu.edu.kz

Ardak Kenesbayevna Kalimoldayeva – Corresponding Author, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: ardak.kenesbay@gmail.com

Oryngul Slyambekovna Abilmazhinova – Doctor of Philosophy (PhD), Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: oryngul.a72@mail.ru

Saule Saibulatovna Zhubakova – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor at the Department of Pedagogy, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

FTAXP: 15.21.31.

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.018>

Б.Д. Жигитбекова ¹  Н.Али ² 

¹ Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

² * Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*E-mail: nalihobi@icloud.com

Инклюзивті білім беру жағдайында ағылшын тілі сабағын ұйымдастырудың психологиялық ерекшеліктері

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті сыныпта ағылшын тілі сабағын ұйымдастыру кезінде байқалатын психологиялық қиындықтар талданады. Зерттеу 10–12 жастағы 24 оқушының сабақтағы белсенділігіне, тілдік мазасыздығына, өзін-өзі бағалауына және мұғалім қолдауын қабылдауына бағытталды. Теориялық бөлімде инклюзивті білім беру, жұмыс жады, аффективті фильтр, тілдік мазасыздық және оқу мотивациясы жөніндегі ғылыми көзқарастар қарастырылды. Эмпирикалық бөлімде бақылау, қысқартылған сауалнама және педагогикалық эксперимент материалдары пайдаланылды. Нәтижелер ауызша сөйлеу кезінде қысылу 54,1%, жаңа сөздерді есте сақтаудағы қиындық 45,8% деңгейінде көрінгенін көрсетті. Төрт апта бойы позитивті кері байланыс, сараланған тапсырмалар және шағын топтық жұмыс қолданылғаннан кейін оқушылардың сабаққа қатысуы біршама белсенді болды, ал тілдік мазасыздық төмендеді. Зерттеу нәтижесі ағылшын тілін оқытуда әдістемелік тәсілмен қатар оқушының эмоциялық қауіпсіздігі, қателікке деген көзқарас және мұғалімнің қолдау стилі маңызды екенін аңғартады.

Түйін сөздер: психологиялық ерекшеліктер, мотивация, тілдік мазасыздық, саралап оқыту, психологиялық қолдау.

Жигитбекова Б.Д. ¹  Али Нургул ² 

¹ Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

² Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

*E-mail: nalihobi@icloud.com

Психологические особенности организации урока английского языка в условиях инклюзивного образования

Аннотация

В статье рассматриваются психологические трудности, возникающие при организации урока английского языка в инклюзивном классе. В центре внимания были 24 ученика 10–12 лет: их активность на уроке, языковая тревожность, самооценка и реакция на поддержку учителя. В теоретической части проанализированы подходы к инклюзивному образованию, рабочей памяти, аффективному фильтру, языковой тревожности и учебной мотивации. В эмпирической части использованы наблюдение, краткая анкета и материалы педагогического эксперимента. По результатам исследования трудности устного ответа проявились у 54,1% учащихся, а затруднения при запоминании новых слов — у 45,8%. В течение четырех недель на уроках изменялись позитивная обратная связь, дифференцированные задания и работа в малых группах. После этого учащиеся стали активнее включаться в учебные действия, а уровень языковой тревожности снизился. Полученные данные показывают, что эффективность урока английского языка в инклюзивной среде зависит не только от методики, но и от эмоциональной безопасности ученика, отношения к ошибке и поддерживающего стиля педагогического общения.

Ключевые слова: психологические особенности, мотивация, языковая тревожность, дифференцированное обучение, психологическая поддержка.

Жизутбекова Б.Д.¹, Али Н.^{2*}

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan E-mail:

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

*E-mail: nalihobi@icloud.com

Psychological features of organizing english Language lessons in inclusive education settings

Abstract

The article analyzes psychological difficulties that emerge when English language lessons are organized in an inclusive classroom. The study focused on 24 pupils aged 10–12 and examined their classroom participation, language anxiety, self-esteem, and response to teacher support. The theoretical part discusses inclusive education, working memory, the affective filter, foreign language anxiety, and learning motivation. The empirical part is based on classroom observation, a short questionnaire, and a small pedagogical experiment. The findings showed that 54.1% of pupils experienced hesitation during oral responses, while 45.8% had difficulties memorizing new vocabulary. During a four-week intervention, the teacher used positive feedback, differentiated tasks, and small-group cooperation. After the intervention, pupils became more involved in classroom activities and language anxiety decreased. The results suggest that English teaching in an inclusive classroom depends not only on instructional techniques, but also on emotional safety, the way mistakes are handled, and the supportive style of teacher communication.

Keywords: psychological characteristics, motivation, language anxiety, differentiated instruction, psychological support.

Кіріспе. Инклюзивті білім беру қазіргі мектеп тәжірибесінде жиі айтылатын ұғымдардың біріне айналды. Алайда оны тек ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыны жалпы сыныпқа қосу деп түсіндіру жеткіліксіз. Мұндай оқушы сабаққа қатысып қана қоймай, тапсырманы түсініп, өз ойын айтуға және сыныппен бірге әрекет етуге мүмкіндік алуы керек (Autaeva & Makhambetova, 2025).

Ainscow (2005, 2011) еңбектерінде инклюзия мектептің ішкі мәдениеті мен күнделікті жұмыс тәртібін өзгертуді талап ететін үдеріс ретінде түсіндіріледі.

Инклюзивті тәжірибе мектеп әкімшілігі, мұғалім, психолог, ата-ана және сынып ұжымы бір бағытта жұмыс істегенде ғана орнығады. Бір сыныпта қолдау болып, келесі сабақта бұрынғы талап сақталса, оқушы үшін орта тұрақсыз көрінеді Fullan (2007).

Психологиялық тұрғыдан алғанда, инклюзивті сыныптағы негізгі сұрақтардың бірі - оқушы өзін осы ұжымның толық мүшесі ретінде сезіне ала ма деген мәселе. Өзін бөтен сезінген бала жауап беруге, сұрақ қоюға немесе жұптық жұмысқа қосылуға жиі қиналады.

Қолдау бірден жоғары нәтиже әкелмеуі мүмкін. Дегенмен мұғалімнің сабырлы сөзі, сыныптастардың қабылдауы және тапсырманың мүмкін деңгейге сай берілуі біртіндеп сенімділік қалыптастырады. Мұндай ортада қалған оқушылар да әртүрлілікпен жұмыс істеуді, тыңдауды, келісуді және бір-біріне көмектесуді үйренеді.

Ағылшын тілі сабағының ерекшелігі - оқушы тек ережені меңгермейді, ол тыңдайды, оқиды, жазады және сөйлейді. Әсіресе ауызша жауап кезінде бала өзінің тілдік білімін де, ішкі сенімін де көрсетеді.

Ellis (2003) шетел тілін меңгеруде тапсырмаға негізделген қарым-қатынастың маңызын атап көрсетеді. Демек, ағылшын тілі сабағында диалог, қысқа жауап, өзін таныстыру немесе пікір айту сияқты әрекеттер басты орын алады. Бірақ мұндай әрекеттер нәтижелі болуы үшін оқушы қателесуден қатты қорықпауы керек.

Krashen (1982) ұсынған «аффективті фильтр» тұжырымдамасы осы жағдайды түсіндіруге көмектеседі. Мазасыздық, ұялу және қорқыныш күшейген сайын оқушы тілдік материалды

қабылдауда және қолдануда қиналады. Инклюзивті сыныпта бұл мәселе күрделірек, өйткені кей балаларда зейін, есте сақтау немесе сөйлеу қарқыны бойынша қосымша қиындықтар болады.

Вygotskyдің (1978) әлеуметтік-мәдени теориясында тіл мен ойлаудың дамуы қарым-қатынас арқылы жүретіні көрсетіледі. Сондықтан ағылшын тілі сабағы жеке орындауға арналған жаттығулармен ғана шектелмеуі тиіс. Оқушы басқа баламен сөйлескенде, мұғалімнің көмегін қабылдағанда және жауапты бірге құрастырғанда тілдік тәжірибе жинақтайды.

Инклюзивті сыныпта оқушылардың мүмкіндігі бірдей болмайды: біреуі сөзді тез есте сақтайды, екіншісі тыңдалым мәтінін қабылдауға уақыт қажет етеді, үшіншісі speaking кезінде тоқтап қалуы мүмкін. Осы айырмашылықтар ескерілмесе, ағылшын тілі сабағы қолдау алаңы емес, қосымша қысым көзіне айналады.

ЕБҚ бар оқушыларға қосымша педагогикалық және психологиялық қолдау қажет екені оқу қиындықтарын зерттеген еңбектерде де айтылады (Kavale & Forness, 2000). Ағылшын тілінде жаңа сөзді есту, түсіну, есте сақтау және сөйлемде қолдану бір сабақ ішінде қатар жүреді. Бұл жұмыс жадына, назарға және өзіне деген сенімге бір мезетте күш түсіреді.

Мәселенің ғылыми өзектілігі. Қазақстанда инклюзивті білім беру нормативтік тұрғыда бекітіліп, мектептерде психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтері дамып келеді. Бірақ нақты пән ішіндегі қолдау мәселесі әлі де талдауды қажет етеді. Ағылшын тілінде speaking, listening, reading және writing тапсырмаларын ЕБҚ бар оқушыға қалай бейімдеу керек деген сұрақ тәжірибеде жиі кездеседі.

Ағылшын тілі ЕБҚ бар оқушы үшін күрделі пән болуы мүмкін, өйткені ол жылдам тыңдауды, сөзді есте сақтауды, жауап дайындауды және оны дауыстап айтуды талап етеді. Мұндай қарқын тілдік мазасыздықты күшейтіп, баланың сабақтағы белсенділігін төмендетуі ықтимал.

Осы себепті зерттеу тек теориялық мәселені емес, нақты сабақта байқалатын жағдайларды түсіндіруге бағытталды. Оқушының жауап беруге қорқуы, тапсырманы қабылдауы, топқа қосылуы және мұғалімнен қолдау алуы оқу нәтижесімен тікелей байланысты қарастырылды.

Зерттеудің мақсаты - инклюзивті білім беру жағдайында ағылшын тілі сабағын ұйымдас-тырудың психологиялық ерекшеліктерін анықтау және қолдау тәсілдерін негіздеу. Міндеттер ретінде инклюзивті білім берудің теориялық негіздерін қарастыру, ағылшын тілін оқытудағы танымдық және эмоционалдық қиындықтарды сипаттау, ЕБҚ бар оқушылардың сабақтағы белсенділігін талдау, сондай-ақ психологиялық қолдау мен саралап оқыту жолдарын ұсыну белгіленді.

Әдебиеттерге шолу. Инклюзивті білім беру туралы әдебиеттерде ортақ бір ой бар: баланы мектепке қабылдау жеткіліксіз, мектептің өзі әртүрлі оқушыға бейімделуі керек. Бұл ұстаным халықаралық құжаттарда да, қазіргі педагогикалық-психологиялық зерттеулерде де тұрақты көрінеді.

Инклюзияның мақсаты - ЕБҚ бар оқушыны сыныпқа жай орналастыру емес. Егер тапсырма түсініксіз болса, бала жауап беруге қорықса немесе мұғалім нақты тірек ұсынбаса, сырттай инклюзия болғанымен, оның мазмұны әлсіз қалады.

1994 жылғы Саламанка декларациясында ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың жалпы білім беретін мектепте оқу құқығы айқындалды (UNESCO, 1994). Бұл құжат инклюзивті білім беруді халықаралық білім саясатының маңызды бағыты ретінде бекітті. Сонымен бірге декларацияны күнделікті сабақ тәжірибесіне енгізу әр мектепте әртүрлі деңгейде жүзеге асады.

М. Эйнскоу инклюзивті жүйені дамыту үшін мектеп мәдениеті, басқару шешімдері және мұғалім тәжірибесі қатар өзгеруі қажет екенін көрсетеді. Мұндай көзқарас оқушыны дайын жүйеге бейімдеуден гөрі, жүйені оқушы қажеттілігіне жақындатуға бағытталған.

Index for Inclusion моделінде инклюзивті даму үш өлшем арқылы сипатталады: мәдениет, саясат және тәжірибе. Мәдениет оқушының өзін қабылданған сезінуімен, саясат мектептегі қолдау жүйесімен, ал тәжірибе нақты сабақта тапсырманың қалай берілетінімен байланысты.

Халықаралық тәжірибе көрсеткендей, ерте диагностика, жеке қолдау жоспары және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу тұрақты ұйымдастырылған жағдайда ЕБҚ бар оқушының жалпы сыныпқа бейімделуі жеңілдейді. Дегенмен бұл тәсілдердің нәтижесі оларды нақты пән мазмұнына енгізуге тәуелді.

ЮНЕСКО инклюзивті білім беруді сапалы білім мен әлеуметтік теңдік мәселесімен байланыстырады (UNESCO, 2020). Бұл тұрғыдан инклюзия тек арнайы педагогиканың емес, жалпы мектеп мәдениетінің көрсеткіші болып саналады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың білім алу құқығы белгіленген (Republic of Kazakhstan, 2007). Қолдау қызметтері мен кедергісіз орта туралы талаптар да бар. Алайда заңнамалық негіз автоматты түрде сапалы сабақ тәжірибесіне айналып кетпейді.

Нақты қиындық көбіне пән сабағында көрінеді. Мысалы, ағылшын тілі мұғалімі listening тапсырмасында қосымша уақыт бере ме, speaking кезінде дайын тірек ұсына ма, қате жауапқа қалай әрекет етеді - осы шағын шешімдер инклюзияның шынайы деңгейін көрсетеді.

ЕБҚ бар оқушылардың психологиялық дамуында біркелкілік болмайды. Бір бала ақпаратты баяу қабылдайды, біреуі тез шаршайды, енді бірі сынып алдында сөйлеуден тартынады. Сондықтан бір ғана әдісті барлық оқушыға қолдану кей жағдайда қолдау емес, кедергі болуы мүмкін.

Танымдық процестердің ішінде зейін, есте сақтау және ақпаратты өңдеу жылдамдығы ағылшын тілі сабағында ерекше байқалады. Оқушы жаңа сөзді тыңдап, мағынасын түсініп, оны қысқа уақыт ішінде сөйлемде қолдануы керек. Бұл бір әрекет сияқты көрінгенімен, бірнеше психикалық процестің қатар жұмысын талап етеді.

Baddeleyдің (2000) жұмыс жады туралы теориясы осы мәселені түсіндіреді. Егер жұмыс жадына түсетін салмақ көп болса, оқушы нұсқаулықтың басын ұмытып қалуы немесе жауап құрауға үлгермеуі мүмкін. Мұндай жағдайда қысқа нұсқаулық, визуалды тірек және кезең-кезеңмен берілген тапсырма қажет.

Кавале мен Форнесс оқу қиындықтарын тек білім деңгейімен түсіндіру жеткіліксіз екенін көрсетеді. Төмен нәтиженің артында зейін тұрақсыздығы, ақпаратты баяу өңдеу, есте сақтау көлемінің шектеулілігі және мазасыздық қатар тұруы мүмкін (Сурет 1).



Сурет 1 - Танымдық ерекшеліктер

Келесі мәселе - эмоционалдық даму. ЕБҚ бар оқушы кейде сабаққа дайын келсе де, өзіне сенімсіз болады. Бұрын қате айтқаны үшін күлкіге қалса немесе мұғалімнің ескертуін ауыр қабылдаса, ол келесі жолы жауап беруден қашуы мүмкін.

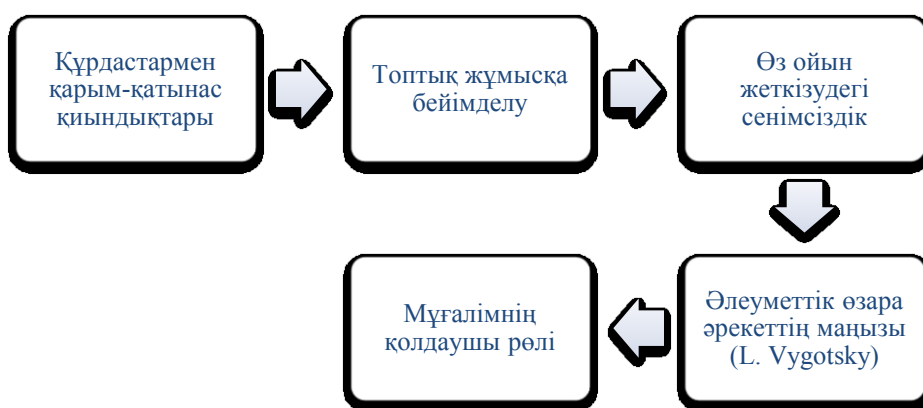
С. Крашен теориясына сүйенсек, эмоционалдық кедергі күшейген сайын тілдік ақпаратты қабылдау қиындайды. Сондықтан «оқушы білмейді» деген қорытындыға асықпау керек: кейде бала біледі, бірақ айтуға қорқады.

Сәтсіздік тәжірибесі жиі қайталанса, оқушыда «менің қолымнан келмейді» деген ішкі ұстаным қалыптасады. Сырттай ол қызықпай отырғандай көрінгенімен, шын мәнінде өзін

қорғап отыруы мүмкін. Мұндай кезде қысым жасау емес, қысқа әрі орындауға болатын тапсырма, уақыт беру және қатені жұмсақ түзету маңызды.

Әлеуметтік бейімделу де ағылшын тілі сабағында анық көрінеді. Жұппен сөйлесу, топта рөл алу, қысқа жауапты бірге дайындау - бұлардың бәрі оқушының тілдік ғана емес, әлеуметтік белсенділігін де дамытады. Выготскийдің әлеуметтік өзара әрекет туралы көзқарасы осы тұста маңызды.

ЕБҚ бар оқушы үшін топтық жұмыс әрдайым жеңіл бола бермейді. Кейбірі ойды біледі, бірақ айтуға үлгермейді; кейбірі белсенді сыныптастарының арасында үнсіз қалып қояды. Сондықтан мұғалім жұпты, топ көлемін және әр баланың рөлін алдын ала ойластыруы керек (Сурет 2).

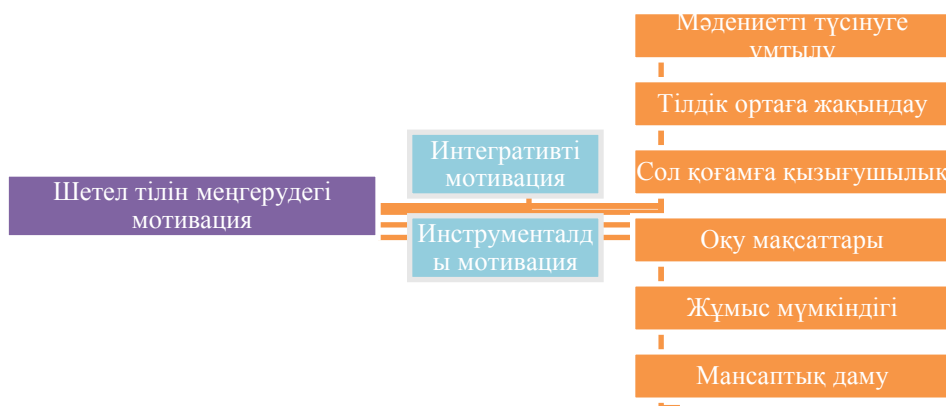


Сурет 2 – Әлеуметтік бейімделу

Шетел тілін меңгеруде мотивация маңызды, бірақ оны тек «қызығады» немесе «қызықпайды» деп бөлу дұрыс емес. Кейбір оқушы ағылшын тілін үйренгісі келеді, бірақ бірнеше сәтсіздіктен кейін өз мүмкіндігіне күмәнданады.

Gardner (1985) мотивацияны интегративті және инструменталды түрлерге бөледі. Бір оқушы тіл арқылы басқа мәдениетті түсінуге ұмтылса, екіншісі оны болашақ оқуына немесе жұмысына қажет деп қабылдайды. Инклюзивті сыныпта осы екі түрдің де көрінуі мүмкін, бірақ оларды қолдау оқушының жетістік тәжірибесіне байланысты.

Десі мен Руанның (2000) өзін-өзі анықтау теориясы бойынша, ішкі мотивация оқушы өзін дербес, қабілетті және қолдау көрген жағдайда күшейеді. Сондықтан тапсырманы шамадан тыс жеңілдету де, тым күрделендіру де тиімсіз. Оқушы орындай алатын шағын қадам мотивацияны сақтауға көмектеседі (Сурет 3).



Сурет 3 – Шетел тілін меңгерудегі мотивация

Ағылшын тілін үйренудегі сезімтал кедергілердің бірі - тілдік мазасыздық. Оқушы сынып алдында сөйлегенде жауабын басқалармен салыстырып, қателесуден қорқуы немесе дұрыс білсе де үндемей қалуы мүмкін.

Horwitz et al. (1986) шетел тілі сабағындағы мазасыздықты арнайы зерттеп, Foreign Language Classroom Anxiety Scale әдістемесін ұсынған. Олардың еңбектерінде мазасыздықтың сөйлеу белсенділігі мен оқу нәтижесіне әсері көрсетіледі.

Инклюзивті сыныпта бұл мазасыздық күшейе түсуі ықтимал. Зейін, есте сақтау, сөйлеу қарқыны немесе өзін-өзі бағалау бойынша қиындықтары бар оқушы қатені қатты сезінеді. Сондықтан қате жазаланатын жағдай емес, үйренудің бір бөлігі ретінде қабылдануы тиіс.

Негізгі бөлім. Ағылшын тілі сабағында оқушы бір мезетте бірнеше әрекет орындайды: тыңдайды, мағынаны түсінеді, сөзді есінде ұстайды, жауап құрастырады және оны айтуға тырысады. 10–12 жастағы балалар үшін мұндай жүктеме әрдайым жеңіл емес.

Инклюзивті сыныпта бұл жүктеме әртүрлі көрінеді. Бір оқушының назары тез бөлінеді, екіншісіне жауап дайындауға көбірек уақыт қажет, үшіншісі жаңа сөзді бірден қолдана алмайды. Сондықтан «бір тапсырма - бір уақыт - бір талап» қағидасы барлық оқушыға бірдей тиімді бола бермейді.

Зейін тұрақсыздығы сабақ барысында жиі байқалатын қиындықтардың қатарына жатады. Кей оқушы бірнеше минуттан кейін сыртқы дыбысқа, көршісінің әрекетіне немесе мұғалімнің келесі нұсқаулығына алаңдап кетеді. Тыңдалым және ауызша жауап кезінде мұндай бөліну бірден көрінеді.

Осы жағдайда тапсырманы қысқа бөліктерге бөлу, әрекет түрін алмастыру және визуалды тірек қолдану көмектеседі. Мысалы, тыңдалым алдында үш-төрт тірек сөзді көрсету немесе сурет арқылы мазмұнды болжау оқушыға мәтінді ұстауға жеңілдік береді.

Есте сақтау көлемі де шетел тілін меңгеруде маңызды. Жаңа сөз, грамматикалық үлгі және сөйлем құрау жұмыс жадына салмақ түсіреді. А. Бадделидің теориясына сәйкес, ақпаратты уақытша сақтау және өңдеу мүмкіндігі оқу әрекетіне тікелей ықпал етеді.

Сондықтан материалды аз көлеммен, бірақ бірнеше тәсілмен бекіткен дұрыс. Бір сабақта көп сөзді жаттатудан гөрі, 5–6 сөзді суретпен, қысқа диалогпен және жазбаша үлгімен қайталау оқушыға қолайлырақ болуы мүмкін.

Ақпаратты өңдеу жылдамдығы да ескерілуі керек. Кейбір оқушы сұрақты бірден түсінсе, кейбіріне ойлануға қосымша уақыт қажет. Ағылшын тіліндегі жылдам жауап талабы мазасыздықты күшейтеді, сондықтан мұғалім жауаптың жылдамдығынан бұрын мағынаны түсінуге көңіл бөлгені дұрыс.

Эмоционалдық ерекшеліктер

Ағылшын тілінде сөйлеу барлық бала үшін бірдей оңай емес. Сынып алдында жауап бергенде оқушы тек сөздік қорын емес, өзіне деген сенімін де көрсетеді. Қате дыбыстау немесе сыныптастардың реакциясы кей балаға үлкен кедергі болып сезіледі.

Инклюзивті сыныпта эмоционалдық тұрақтылықтың мәні артады. Бір оқушы тапсырманы түсінсе де жауап беруге ұялады, екіншісі қате жібергеннен кейін келесі әрекетке қосылмай қалады. Мұғалім мұны жай қызығушылықтың төмендігі деп қабылдаса, мәселенің негізгі себебі назардан тыс қалады.

Өзін-өзі бағалау сабақтағы мінез-құлықпен тығыз байланысты. Егер бала «мен бәрібір ағылшынша айта алмаймын» деп ойласа, ол белсенділіктен қашады. Rosenberg (1965) өзін-өзі бағалаудың әлеуметтік белсенділік пен мінез-құлыққа әсерін көрсеткен.

Қате жауапқа мұғалімнің реакциясы шешуші болуы мүмкін. Қатты тоқтату немесе көпшілік алдында түзету оқушыны жабады. Ал «сөйлемнің басы дұрыс, енді сөз тәртібін бірге қарайық» деген нақты кері байланыс әрекетті жалғастыруға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктер

Ағылшын тілі сабағы сөз жаттау мен грамматикадан ғана тұрмайды. Оқушы жұппен сөйлеседі, топта рөл алады, біреудің жауабын тыңдайды. Сондықтан инклюзивті сыныпта бұл пән әлеуметтік бейімделудің де алаңы бола алады.

Құрдастармен қарым-қатынас ЕБҚ бар оқушыға кейде қиынға соғады. Бір бала ойын баяу жеткізеді, екіншісі топта өз орнын таба алмайды, үшіншісі жауап бергісі келгенімен, басқалар тез сөйлеп кеткенде үнсіз қалады. Выготскийдің теориясы бойынша, даму әлеуметтік өзара әрекет ішінде жүреді.

Дегенмен топтық жұмыс автоматты түрде пайдалы болмайды. Егер мұғалім тек «топқа бөлініңдер» деп шектелсе, белсенді оқушылар тапсырманы өздері орындап, баяу оқушылар сыртта қалуы мүмкін. Сондықтан рөлдер нақты бөлінуі қажет: біреуі оқиды, біреуі жазады, біреуі жауап береді, тағы біреуі карточкамен жұмыс істейді.

Шағын топтар тиімдірек болуы мүмкін. 5–6 адамдық топта ЕБҚ оқушы байқалмай қалады, ал жұптық немесе үш адамдық жұмыс оның қатысуын арттырады. Мұғалім жұп құрамын да ойластыруы тиіс: қолдаушы сыныптас бір жағдайда көмектесе, тым белсенді оқушы кейде керісінше кедергі жасайды.

Мұғалімнің психологиялық рөлі

Инклюзивті сыныптағы ағылшын тілі мұғалімі тек тілдік материалды түсіндіруші емес. Ол сабақтағы психологиялық қауіпсіздікті ұйымдастыратын тұлға. Оқушының қателесуден қорықпауы, сұрақ қоюы және топқа қосылуы мұғалімнің қарым-қатынас стиліне тәуелді.

Шетел тілін меңгеру кезінде оқушы үнемі шағын тәуекелге барады: сөзді қате айтуы, жауапты ұмытуы немесе нұсқаулықты толық түсінбеуі мүмкін. ЕБҚ бар оқушы үшін бұл тәуекел күштірек сезіледі. Сол себепті мұғалімнің дауыс ырғағы, күту уақыты және түзету тәсілі маңызды.

Десі мен Руанның (2000) өзін-өзі анықтау теориясында қолдау көрген орта ішкі мотивацияны арттыратыны айтылады. Сабақта бұл қарапайым әрекеттерден көрінеді: мұғалім уақыт береді, оқушының дұрыс бөлігін атап өтеді, қате жауабын бірден жоққа шығармайды.

Позитивті кері байланыс нақты болғанда ғана әсерлі. «Жақсы» деген жалпы баға оқушыға не дұрыс болғанын түсіндірмеуі мүмкін. Ал «сен сұрақтың мағынасын дұрыс ұқтың, енді жауапты қысқартамыз» деген сөз келесі әрекетке бағыт береді. Dweckтің (2006) өсуге бағытталған ойлау туралы пікірі осы тәсілмен байланысты.

Саралап және даралап оқыту инклюзивті ортада қажетті шарттардың бірі. Бір оқушы тапсырманы үш минутта орындаса, екіншісіне көбірек уақыт керек. Біреуі мәтінді көзбен жақсы қабылдайды, біреуі тыңдау арқылы есте сақтайды. Сондықтан сабақ бір ғана тәсілге сүйенбеуі тиіс.

Vygotskyдің (1978) «жақын даму аймағы» идеясы бойынша, бала кей тапсырманы ересек адамның немесе құрдасының көмегімен орындай алады. Ағылшын тілі сабағында бұл дайын тірек сөздер, үлгі сөйлем, қысқартылған мәтін немесе жұптық көмек түрінде көрінуі мүмкін.

Саралау тапсырманы жай азайту емес, материалды ұсыну жолын өзгерту. Визуалды карточка, аудиожазба, қысқа диалог, қимылға негізделген жаттығу немесе жұптық қолдау оқушының қабылдау ерекшелігіне қарай таңдалады. Мұғалім осы тәсілдерді жүйелі қолданғанда ғана инклюзивті сабақ нақты нәтиже береді.

Зерттеу іріктемесі. Зерттеу инклюзивті білім беру жағдайында өткізілетін ағылшын тілі сабақтарында оқушылардың танымдық, эмоционалдық және әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін зерделеуге бағытталды. Негізгі назар оқушылардың сабақ барысындағы нақты мінез-құлықтық көріністеріне аударылды. Атап айтқанда, олардың тыңдалым тапсырмаларына қатысуы, сұрақтарға жауап беруге дайындығы, жұптық және топтық жұмыстарға араласуы, сондай-ақ педагог тарапынан көрсетілген қолдаудан кейінгі өзгерістері бақылауға алынды.

Зерттеуге барлығы $N = 24$ оқушы қатысты. Қатысушылардың жасы 10–12 жас аралығын қамтып, олар 5–6 сыныптарда білім алды. Бұл кезең баланың шетел тілін меңгеруімен қатар, өзіндік бағалауының, құрдастарымен өзара әрекеттесуінің және оқу мотивациясының белсенді қалыптасуымен ерекшеленеді. Сондықтан аталған жас кезеңіндегі оқу әрекетінің психологиялық ерекшеліктерін ескеру зерттеу үшін маңызды болды.

Іріктемеге ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен қатар, қалыпты даму көрсеткіштеріне ие балалар да енгізілді. ЕБҚ бар оқушылардың кейбірінде оқу материалын меңгеруге байланысты жеңіл қиындықтар, зейінді шоғырландырудағы тұрақсыздық және сөйлеу тіліндегі ерекшеліктер байқалды. Қатысушылардың бұл сипаттамалары мектептің психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің қорытындылары негізінде ескерілді.

Зерттеу қалалық жалпы білім беретін мектептің инклюзивті сыныбында ұйымдастырылды. Білім беру ұйымында оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсететін арнайы қызмет жұмыс істейді. Дегенмен, зерттеу барысында мектептегі жалпы қолдау жүйесінің жұмысына емес, оның ағылшын тілі сабағында оқушылардың оқу әрекетіне ықпалына басымдық берілді.

Зерттеу әдістері. Ағылшын тілін меңгеру барысында байқалатын психологиялық ерекшеліктерді бір ғана диагностикалық әдістің көмегімен толық сипаттау мүмкін емес. Осыған байланысты зерттеуде өзара толықтыратын бірнеше әдіс қолданылды: табиғи бақылау, сауалнама, психодиагностикалық тапсырмалар және педагогикалық эксперимент.

Бақылау оқушылар үшін қалыпты болып саналатын сабақ жағдайында жүргізілді. Бақылау барысында олардың оқу белсенділігі, сұрақтарға жауап беруге әзірлігі, зейінді сақтау қабілеті, жіберілген қателерге реакциясы және жұптық немесе топтық тапсырмаларға қатысу ерекшеліктері тіркелді. Мұндай тәсіл оқушылардың мінез-құлқын арнайы эксперименттік жағдайдан тыс, күнделікті оқу үдерісінде бағалауға мүмкіндік берді.

Сауалнама оқушылардың эмоционалдық жағдайын, ағылшын тілінде сөйлеу кезіндегі мазасыздық деңгейін және өзін-өзі бағалау ерекшеліктерін анықтау үшін жүргізілді. Құралдың мазмұны қатысушылардың жас ерекшелігіне сәйкестендіріліп, сұрақтар қысқа әрі түсінікті тілмен берілді.

Психодиагностикалық тапсырмалар тілдік мазасыздықтың, өзін-өзі бағалаудың және зейінді тұрақты ұстау ерекшеліктерінің жалпы көрінісін анықтау мақсатында пайдаланылды. Бұл тапсырмалардың нәтижелері клиникалық диагноз қоюға арналмаған. Олар оқушылардың ағылшын тілі сабағындағы психологиялық және оқу жағдайын салыстырмалы түрде сипаттайтын қосымша көрсеткіш ретінде қарастырылды.

Педагогикалық эксперимент төрт апта бойы жүргізілді. Эксперимент барысында ағылшын тілі сабақтарына оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге бағытталған үш негізгі педагогикалық тәсіл енгізілді: нақты әрі позитивті кері байланыс беру, оқу тапсырмаларын саралау және жұптық немесе шағын топтық өзара қолдауды ұйымдастыру.

Эксперимент басталғанға дейінгі және аяқталғаннан кейінгі көрсеткіштер салыстырылды. Талдау барысында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың нәтижелері қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының көрсеткіштерімен салыстырылып, кездесетін қиындықтардың танымдық, эмоционалдық немесе ұйымдастырушылық сипатына назар аударылды.

Жиналған мәліметтерді өңдеу кезінде салыстырмалы талдау тәсілі қолданылды. Бағалау үшін оқушының сабақ барысында жауап беруге қатысуы, қателік жібергеннен кейін тапсырманы жалғастыруы, топтық жұмысқа қосылуы, тілдік мазасыздық көрсеткіші және оқу мотивациясының деңгейі негізгі индикаторлар ретінде алынды.

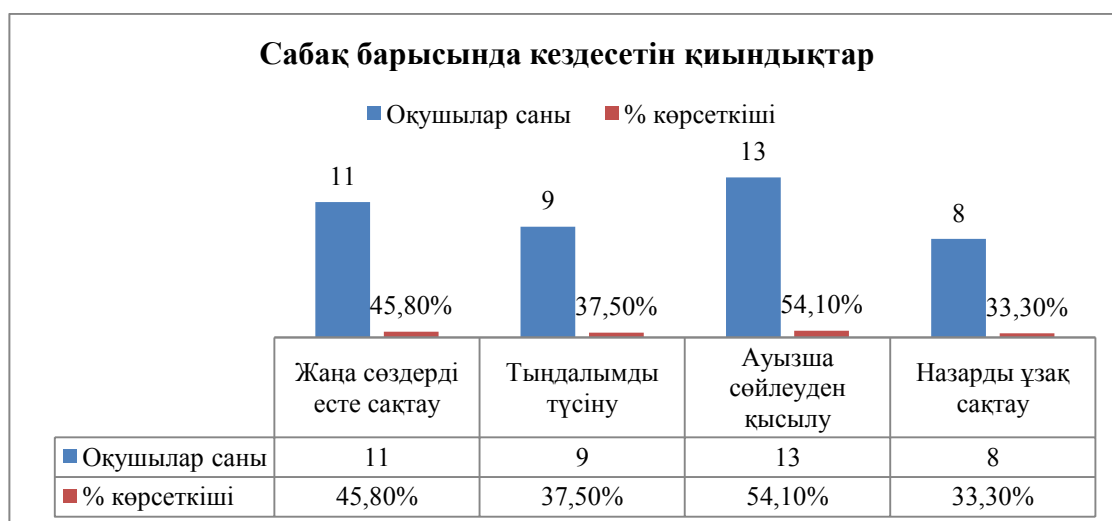
Зерттеу әдістерін кешенді түрде қолдану оқушылардың оқу әрекетін бірнеше қырынан қарастыруға мүмкіндік берді. Сондықтан нәтижелерді интерпретациялау кезінде тек сандық көрсеткіштерге сүйенбей, сабақ барысында жүргізілген жүйелі бақылаудан алынған сапалық мәліметтер де ескерілді.

Нәтижелер және талқылау. Зерттеу нәтижелері ағылшын тілін меңгеру барысында туындайтын қиындықтардың тек грамматикалық немесе лексикалық материалды игерумен шектелмейтінін көрсетті. 24 оқушының сабақтағы жауаптары мен әрекеттерін талдау кезінде ауызша сөйлеу кезіндегі қысылу, жана сөздерді есте сақтаудың қиындығы, оқу мотивациясының тұрақсыздығы және тілдік мазасыздық негізгі проблемалық бағыттар ретінде анықталды.

Ең жиі байқалған қиындық ауызша сөйлеу кезінде қысылу болды. Оның көрсеткіші 54,1% құрады. Бұл нәтиже зерттеуге қатысқан оқушылардың жартысынан астамында ағылшын тілінде жауап беру кезінде белгілі бір деңгейде сенімсіздік немесе қателесуге алаңдау байқалғанын көрсетеді.

Аталған жағдайды тек сөйлеу дағдысының жеткіліксіз қалыптасуымен байланыстыру дұрыс болмас еді. Сабақ барысындағы бақылау кейбір оқушылардың қажетті сөздерді білетінін және тапсырманың мазмұнын түсінетінін, алайда сынып алдында өз ойын ауызша жеткізуге қиналатынын көрсетті. Мұндай ерекшелік әсіресе мұғалімнің сұрағына бірден жауап беру кезінде және жұптық диалогқа қосылған сәтте анық байқалды. Демек, тілдік білімнің болуы әрдайым оны еркін қолданумен қатар жүрмейді; оқушының эмоционалдық жай-күйі мен өз күшіне деген сенімі де маңызды рөл атқарады.

Жаңа сөздерді есте сақтау қиындығы 45,8% жағдайда анықталды. Бұл көрсеткіш лексикалық материалды меңгеру кезінде оқушыға бір мезетте бірнеше психикалық операцияны орындауға тура келетінін көрсетеді. Бала жаңа сөзді тыңдап қабылдайды, оның мағынасын түсінеді, есте сақтауға тырысады және кейін оны сөйлем ішінде қолдануы қажет. Ақпарат көлемі мен тапсырманың қарқыны артқан кезде кейбір оқушылардың осы әрекеттерді бірізді орындауы қиындай түседі. Нәтижесінде жаңа лексиканы меңгеру баяулап, сабақтағы белсенділік төмендеуі мүмкін (Сурет 4).



Сурет 4 – Сабақ барысында кездесетін қиындықтар (N = 24)

Мотивация деңгейі үш топқа бөлінді. Оқушылардың жартысында, яғни 50%-ында, мотивация орташа деңгейде болды. Бұл олардың ағылшын тіліне мүлде қызықпайтынын білдірмейді; керісінше, қызығушылық тұрақсыз, сабақтағы жағдайға тәуелді екенін көрсетеді.

Төмен мотивация 20,8% оқушыда тіркелді. Бұл топта ЕБҚ бар оқушылар көбірек кездесті. Олардың кейбірі тапсырманы бастамай ұзақ отырады немесе жауап беруден қашады. Мұндай мінез-құлықты пәнге қызықпау деп емес, сәтсіздік тәжірибесінің салдары ретінде де түсіндіруге болады (Кесте 1).

Кесте 1 – Мотивация деңгейі

Мотивация деңгейі	Оқушылар саны	%
Жоғары	7	29,1%
Орташа	12	50%
Төмен	5	20,8%

Жоғары мотивация көрсеткен 7 оқушы сабақта белсендірек болды: сұрақтарға жауап берді, жұптық жұмысқа оңай қосылды, қате болса да тапсырманы жалғастырды. Төмен мотивация тобында керісінше, көзге түспеуге тырысу және тапсырманы кейінге қалдыру жиі байқалды. Тілдік мазасыздық бойынша 29,1% оқушыда жоғары деңгей анықталды. Басқаша айтқанда, шамамен әрбір үшінші оқушы ағылшын тілінде сөйлеген кезде айқын ішкі қысым сезінеді. Орташа деңгей 54,1% болды. Бұл дерек оқушылардың басым бөлігінде мазасыздық бар екенін, бірақ оның қарқыны әртүрлі көрінетінін көрсетеді: бір оқушы мүлде үндемейді, ал екіншісі жауап береді, бірақ қатты қобалжиды (Кесте 2).

Кесте 2 – Психологиялық көрсеткіштер

Көрсеткіш	Төмен деңгей	Орташа	Жоғары
Тілдік мазасыздық	4 (16,6%)	13 (54,1%)	7 (29,1%)
Өзін-өзі бағалау	5 (20,8%)	14 (58,3%)	5 (20,8%)

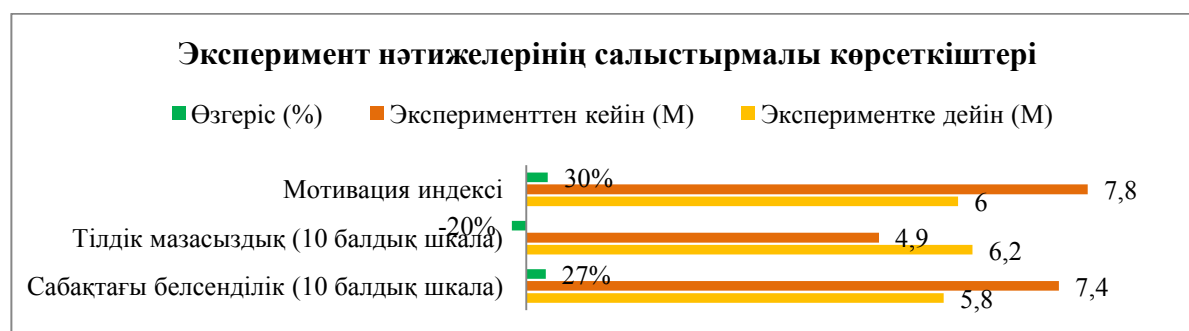
Өзін-өзі бағалау нәтижесінде оқушылардың көпшілігі орташа деңгейде болды - 58,3%. Сонымен бірге 20,8% оқушыда өзін-өзі бағалау төмен деңгейде анықталды. Бұл балалар ағылшын тіліндегі жауаптарын жиі күмәнмен қабылдап, «қате айтып қоямын» деген ойға бейім болды. Осы жерде мұғалімнің реакциясы үлкен мәнге ие. Қате жауапты көпшілік алдында қатты түзету сенімсіздікті күшейтеді, ал сабырлы әрі нақты қолдау оқушыны келесі тапсырмаға қайта қосады.

Төрт апталық эксперимент барысында сабаққа үш негізгі тәсіл енгізілді: позитивті кері байланыс, саралап оқыту және топтық қолдау. Бұл тәсілдер оқушыны жасанды түрде белсенді көрсету үшін емес, оған түсінікті әрі қауіпсіз оқу жағдайын жасау үшін қолданылды.

Позитивті кері байланыста мұғалім қателікті ғана емес, дұрыс орындалған бөлікті де атады. Мысалы, «дұрыс емес» деген қысқа бағадан гөрі «ойың түсінікті, енді сөз тәртібін бірге түзетейік» деген қолдау түрі қолданылды. Мұндай тәсіл сөйлеуге қысылатын оқушыларға пайдалы болды.

Саралап оқытуда кей оқушыларға қысқартылған тапсырма, тірек сөздер, сурет немесе үлгі сөйлем ұсынылды. Бұл олардың тапсырманы мүлде орындамай қоюының алдын алды. Шағын жұптар мен үш адамдық топтар ЕБҚ бар оқушылардың жұмысқа қосылуын жеңілдетті.

Экспериментке дейінгі және кейінгі нәтижелер салыстырылғанда, мотивацияның артуы мен тілдік мазасыздықтың төмендеуі $p < 0,05$ деңгейінде мәнді болды. Бұл өзгерістер қолданылған тәсілдердің ықпалын көрсетуі мүмкін, бірақ шағын іріктеме болғандықтан нәтижені сақтықпен түсіндіру қажет (Сурет 5).



Сурет 5 – Эксперимент нәтижелерінің салыстырмалы көрсеткіштері

Зерттеу нәтижелерін интерпретациялау кезінде олардың ауқымын шектен тыс кеңейтіп түсіндіруден сақ болу қажет. Зерттеу іріктемесінің көлемі 24 оқушымен ғана шектеліп, педагогикалық эксперимент төрт апта ішінде жүргізілді. Сондықтан алынған көрсеткіштерді барлық

инклюзивті сынып оқушыларына тән жалпы заңдылық ретінде қарастыруға негіз жеткіліксіз. Дегенмен, жүргізілген бақылау нәтижелері сабақ барысында көрсетілген психологиялық-педагогикалық қолдаудың оқушылардың оқу үдерісіне қатысу белсенділігіне, ауызша жауап беруге деген талпынысына және өз мүмкіндіктеріне деген сеніміне оң ықпал етуі мүмкін екенін көрсетті.

Нәтижелерді талдау. Алынған деректер инклюзивті сынып жағдайында ағылшын тілін оқыту барысында психологиялық факторларды ескерудің маңыздылығын көрсетті. Оқушының тілдік материалды меңгеру деңгейімен қатар, оның эмоционалдық жағдайы, өзіне деген сенімі, қателесуге көзқарасы және сыныптағы өзара әрекетке қатысуы да оқу нәтижесіне ықпал ететін факторлар ретінде қарастырылды. Осы бөлімде эмпирикалық нәтижелер зерттеудің теориялық негізінде қарастырылған тұжырымдармен салыстырыла отырып талданады.

Ауызша сөйлеу кезіндегі қысылу көрсеткішінің 54,1% болуы ағылшын тілін қолдану барысында байқалатын тілдік мазасыздықтың нақты көріністерінің бірі ретінде қарастырылуы мүмкін. Бұл нәтиже Horwitz et al. (1986) ұсынған шетел тілін меңгеру кезіндегі мазасыздық тұжырымдамасымен мазмұндық жағынан сәйкес келеді. Сабақ барысындағы бақылау кезінде мазасыздық деңгейі жоғары оқушылардың өз еркімен жауап беруге сирек бастама көтеретіні және топтық тапсырмаларға қосылу үшін көбірек уақыт қажет ететіні байқалды. Осыдан оқушының тілдік білімі жеткілікті болған жағдайда да эмоционалдық қысым оның білімін ауызша көрсетуіне кедергі келтіруі мүмкін деген қорытынды жасауға болады.

Жаңа сөздерді есте сақтау кезіндегі қиындықтың 45,8% деңгейінде анықталуы Baddeley (2000) сипаттаған жұмыс жадының қызмет ету ерекшеліктерімен түсіндірілуі мүмкін. Оқушы жаңа сөздің мағынасын түсінгенімен, оны келесі тапсырма барысында өздігінен еске түсіріп, сөйлем ішінде қолдануда қиындыққа тап болуы ықтимал. Мұндай жағдай ақпаратты уақытша сақтау мүмкіндігінің шектеулілігімен және бір мезгілде бірнеше оқу әрекетін орындау нәтижесінде туындайтын когнитивтік жүктеменің жоғарылауымен байланысты болуы мүмкін.

Осы нәтижелерге сүйене отырып, жаңа лексикалық материалды бірден үлкен көлемде ұсынудың орнына, оны шағын бөліктерге бөліп меңгертудің тиімділігі байқалады. Мысалы, 10–12 жаңа сөзді бір уақытта берудің орнына, 5–6 сөзден тұратын шағын топтарды сурет, қысқа диалог және үлгі сөйлемдер арқылы бекіту оқушының материалды қабылдауына және кейін қайта қолдануына қолайлы жағдай жасайды. Мұндай ұйымдастыру тәсілі оқушыға қойылатын талапты төмендету ретінде емес, оның жас және танымдық ерекшеліктеріне сәйкес оқу материалын ұсынудың бір жолы ретінде қарастырылды.

Сонымен бірге бұл нәтижелерді себеп-салдарлық байланыс ретінде қабылдауға болмайды. Жұмыс жадының ерекшеліктері, тілдік мазасыздық және оқу белсенділігі арасында байланыс болуы ықтимал болғанымен, аталған зерттеу олардың арасындағы тікелей себептік тәуелділікті дәлелдеуге бағытталмаған. Сондықтан анықталған көрсеткіштер инклюзивті сыныптағы ағылшын тілін оқыту жағдайын сипаттайтын эмпирикалық деректер ретінде бағалануы тиіс.

Мотивация бойынша оқушылардың 50%-ы орташа деңгейде болды, ал эксперименттен кейін мотивация индексі 30%-ға артты. Бұл өзгерісті Deci мен Ryanның (2000) өзін-өзі анықтау теориясымен байланыстыруға болады. Қолдау көрген, таңдау мүмкіндігі бар және қатеден қорықпайтын ортада оқушының ішкі ынтасы күшейе түседі.

Эксперимент барысында кей оқушылар бірден еркін сөйлеп кеткен жоқ, бірақ тапсырмаға қатысуға талпынысы артты. Инклюзивті сыныпта мұндай шағын өзгерістің өзі маңызды, себебі ол баланың сабақтан шет қалмай, әрекетке қайта қосыла бастағанын көрсетеді.

Белсенділіктің 27%-ға өсуін Dweckтің (2006) өсуге бағытталған ойлау тұжырымымен де түсіндіруге болады. Қате бұрын сәтсіздік белгісі ретінде қабылданса, эксперимент кезінде оны түзетуге болатын оқу кезеңі ретінде қарастыруға көңіл бөлінді.

Тілдік мазасыздықтың 20%-ға төмендеуі Krashenнің (1982) аффективті фильтр теориясымен үйлеседі. Мазасыздық азайған сайын оқушының тілдік әрекетке қосылуы жеңілдейді. Бұл өзгеріс статистикалық тұрғыдан $p < 0,05$ деңгейінде мәнді болды, бірақ оны кең көлемді

қорытынды ретінде емес, бастапқы эмпирикалық нәтиже ретінде қабылдаған дұрыс. Топтық жұмысқа қатысудың артуы Vygotskudің (1978) әлеуметтік-мәдени теориясымен байланысты. Оқушы тілдік дағдыны тек жеке жаттығу арқылы емес, сөйлесу, тыңдау, бірлесіп жауап дайындау және құрдасынан қолдау алу арқылы да дамытады.

Жалпы алғанда, зерттеу позитивті кері байланыс, саралап оқыту және шағын топтық қолдау инклюзивті ағылшын тілі сабағында пайдалы болуы мүмкін екенін көрсетті. Дегенмен нәтиже әдістің атауына емес, оның қалай қолданылғанына тәуелді: оқушыға уақыт беріле ме, қате қалай түзетіледі, тапсырма мүмкіндігіне сай ма, топта оның дауысы естіле ме - негізгі сұрақтар осылар.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері инклюзивті ортада ағылшын тілі сабағын ұйымдастыруда психологиялық факторларды ескеру қажет екенін көрсетті. Сабақтың нәтижесі тек грамматиканы түсіндірумен немесе жаттығу санымен өлшенбейді. Оқушының зейіні, есте сақтау мүмкіндігі, ақпаратты өңдеу жылдамдығы, өзіне сенімі және сыныптағы қарым-қатынасы бірдей маңызды. Ағылшын тілі сабағында бұл байланыс ерекше байқалады. Оқушы тыңдағанын түсініп, жауап дайындап, оны дауыстап айтуы керек. Егер ол қателесуден қорықса, өз білімін толық көрсете алмауы мүмкін. Сондықтан төмен нәтиженің артында кейде білім тапшылығы емес, мазасыздық пен сенімсіздік тұрады.

Педагогикалық эксперимент позитивті кері байланыс пен психологиялық қолдау қолданылған кезде мотивация артатынын, ал тілдік мазасыздық төмендейтінін көрсетті. Мәнділік деңгейі $p < 0,05$ болды. Бұл сабақтағы психологиялық орта оқушының көңіл күйіне ғана емес, оқу белсенділігіне де ықпал ететінін дәлелдейді.

Инклюзивті сыныпта әр оқушының оқу қарқыны әртүрлі. Бір оқушы тез орындайды, біреуі қосымша уақыт қажет етеді, тағы бірі сурет немесе дайын үлгі арқылы жақсы түсінеді. Сондықтан саралап және даралап оқыту тапсырманы жеңілдету емес, оны оқушы орындай алатын деңгейде қайта ұйымдастыру болып табылады.

Практикалық тұрғыдан визуалды тіректер, материалды шағын бөліктерге бөлу, нақты рөлдері бар жұптық және топтық жұмыс, қатені жазалау емес, түзету мүмкіндігі ретінде қарастыру тиімді болды. Мұғалімнің кері байланысы нақты болғанда, оқушы қай жері дұрыс екенін және нені жақсарту керегін жақсы түсінеді.

Психологиялық қолдау инклюзивті сабақта қосымша элемент емес, оқу үдерісінің қажетті шарты. Қауіпсіз ортада оқушы сөйлеуге батылырақ болады, қате жіберсе де әрекетін тоқтатпайды және біртіндеп топтық жұмысқа қосылады. Қолдау әлсіз болған жағдайда мазасыздық пен оқшаулану оқу нәтижесін төмендетуі мүмкін.

Зерттеудің шектеулері де бар: іріктеме шағын, эксперимент мерзімі қысқа және зерттеу бір мектептің инклюзивті сыныбымен шектелді. Болашақта әртүрлі мектептерді, жас топтарын және ұзақ мерзімді бақылауды қамтитын зерттеулер жүргізу қажет.

Келесі зерттеулерде мұғалімдердің психологиялық құзыреттілігіне және цифрлық құралдардың әсеріне бөлек назар аударуға болады. Интерактивті платформалар мен жасанды интеллект құралдары кей оқушыға қолдау беруі мүмкін, бірақ олар дұрыс қолданылмаса, қосымша қысым да тудыруы ықтимал.

References

- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Autava, A., & Makhambetova, A. (2025). *Inkliuzivti bilim beru zhagdayynda erekshe bilim berudi qajet etetin balalardy psikhologiyalyq qoldau [Psychological support for children with special educational needs in inclusive education]*. *Bulletin of Abai KazNPU. Series: Psychology*, 83(2), 328–335. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.029>
- Baddeley, A. (2000). *The episodic buffer: A new component of working memory?* *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239–256. <https://doi.org/10.1177/002221940003300303>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Republic of Kazakhstan. (2007). *Law of the Republic of Kazakhstan “On Education”* (with amendments).

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Авторлар туралы мәліметтер:

Жігітбекова Бақыт Дастанқызы – психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, Алматы, Қазақстан. E-mail: Bakhytdastan@mail.ru

Нұргүл Әли – хат-хабарларға жауапты автор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Арнайы педагогика кафедрасының магистранты, Алматы, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Жигитбекова Бакыт Дастановна – кандидат психологических наук, исполняющая обязанности ассоциированного профессора Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: Bakhytdastan@mail.ru

Нургуль Али – автор для корреспонденции, магистрант кафедры специальной педагогики Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан.

Information about the Authors:

Bakyt Dastanovna Zhigitbekova – Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Bakhytdastan@mail.ru

Nurgul Ali – Corresponding Author, Master's Student at the Department of Special Education, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.

Баюканская С.¹ , Хасанова И.^{1*} , Мусагалиева Г.¹ , Ерняязова С.¹ ,
Глепбергенова Г.¹ 

¹Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, Уральск, Республика Казахстан

*E-mail: Khassanova.inkar@mail.ru

Влияние стиля общения учителя на эмоциональное состояние учеников

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена возрастающей необходимостью создания эмоционально поддерживающей образовательной среды, способствующей повышению учебной мотивации, снижению тревожности и укреплению конструктивных межличностных отношений между педагогом и обучающимися в условиях модернизации системы образования Республики Казахстан. С позиции педагогической психологии педагогическое общение рассматривается не только как механизм организации учебного взаимодействия, но и как значимый психологический фактор, влияющий на эмоциональную адаптацию, стрессоустойчивость и субъективное восприятие безопасности обучающихся. Цель - выявление взаимосвязи между особенностями педагогического общения и эмоциональным состоянием обучающихся, а также оценка психологической готовности будущих педагогов к эмоционально поддерживающему профессиональному взаимодействию. Эмпирическое исследование было реализовано на базе Западно-Казахстанского университета имени Махамбета Утемисова с применением смешанного исследовательского дизайна. В выборку вошли 64 студента образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» и 112 учащихся начальных классов общеобразовательных школ г. Уральска. В качестве диагностического инструментария использовались методика диагностики эмпатических способностей В.В. Бойко, цветовой тест Люшера, структурированное наблюдение, полуструктурированное интервью, а также авторская анкета эмоционального самочувствия студентов. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программы SPSS 26.0 с применением методов описательной статистики, корреляционного анализа Пирсона, критерия нормальности Шапиро–Уилка и однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Результаты исследования выявили статистически значимые различия в уровне развития эмпатических способностей между студентами первого и выпускного курсов ($F = 7,96$; $p = 0,001$), что свидетельствует о положительном влиянии профессиональной подготовки на формирование эмоционально значимых педагогических компетенций. Диагностика эмоционального состояния младших школьников показала, что 59,8% обучающихся демонстрируют различные формы эмоционального напряжения, включая умеренную и скрытую тревожность, а также высокий уровень стресса, при этом наиболее уязвимой группой оказались учащиеся первых классов. Также были выявлены гендерные различия в эмоциональном реагировании. Исследование подтверждает, что эмоционально поддерживающее педагогическое взаимодействие выступает важным психологическим механизмом эмоциональной регуляции и формирования психологически безопасной образовательной среды. Практическая значимость работы заключается в обосновании необходимости усиления психологической подготовки будущих педагогов в области развития эмпатии, эмоциональной компетентности и коммуникативной рефлексии.

Ключевые слова: стиль общения, эмоциональное состояние, тревожность, мотивация, демократический стиль

С.Баюканская¹, И.Хасанова^{1*}, Г.Мусағалиева¹, С.Ерниязова¹, Г.Гленбергенава¹.

Махамбет Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Орал, Қазақстан

*E-mail: Khassanova.inkar@mail.ru

Оқушылардың эмоционалдық күйіне мұғалімдердің коммуникациялық стилдерінің әсері

Аңдатпа

Зерттеудің өзектілігі Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында оқу мотивациясын арттыруға, мазасыздық деңгейін төмендетуге және педагог пен білім алушылар арасындағы конструктивті тұлғааралық қарым-қатынасты нығайтуға ықпал ететін эмоционалдық қолдаушы білім беру ортасын құру қажеттілігінің артуымен айқындалады. Педагогикалық психология тұрғысынан педагогикалық қарым-қатынас тек оқу үдерісін ұйымдастыру механизмі ретінде ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың эмоционалдық бейімделуіне, стресске төзімділігіне және қауіпсіздікті субъективті қабылдауына әсер ететін маңызды психологиялық фактор ретінде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – педагогикалық қарым-қатынас ерекшеліктері мен білім алушылардың эмоционалдық жағдайы арасындағы өзара байланысты анықтау, сондай-ақ болашақ педагогтердің эмоционалдық қолдау көрсететін кәсіби өзара әрекетке психологиялық дайындығын бағалау. Эмпирикалық зерттеу Махамбет Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университетінің базасында аралас зерттеу дизайны негізінде жүргізілді. Іріктеуге «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының 64 студенті және Орал қаласының жалпы білім беретін мектептерінің 112 бастауыш сынып оқушысы қатысты. Диагностикалық құралдар ретінде В.В. Бойконың эмпатиялық қабілеттерді диагностикалау әдістемесі, Люшердің түстік тесті, құрылымданған бақылау, жартылай құрылымданған сұхбат және студенттердің эмоционалдық әл-ауқатын бағалауға арналған авторлық сауалнама қолданылды. Мәліметтерді статистикалық өңдеу SPSS 26.0 бағдарламасы арқылы сипаттамалық статистика, Пирсон корреляциялық талдауы, Шапиро–Уилк қалыптылық критерийі және бір факторлы дисперсиялық талдау (ANOVA) әдістерін қолдану арқылы жүзеге асырылды. Зерттеу нәтижелері бірінші курс пен бітіруші курс студенттері арасында эмпатиялық қабілеттердің даму деңгейінде статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылықтардың бар екенін көрсетті ($F = 7,96$; $p = 0,001$), бұл кәсіби даярлықтың эмоционалдық маңызды педагогикалық құзыреттердің қалыптасуына оң әсер ететінін дәлелдейді. Бастауыш сынып оқушыларының эмоционалдық жағдайын диагностикалау нәтижесінде білім алушылардың 59,8%-ында эмоционалдық шиеленістің әртүрлі формалары, соның ішінде орташа мазасыздық, жасырын мазасыздық және жоғары стресс деңгейі анықталды, ал ең осал топ ретінде бірінші сынып оқушылары танылды. Сонымен қатар эмоционалдық реакцияларда гендерлік айырмашылықтар анықталды. Зерттеу эмоционалдық қолдаушы педагогикалық өзара әрекеттесудің эмоционалдық реттеудің және психологиялық қауіпсіз білім беру ортасын қалыптастырудың маңызды психологиялық механизмі екенін растайды. Жұмыстың практикалық маңыздылығы болашақ педагогтердің эмпатиясын, эмоционалдық құзыреттілігін және коммуникативтік рефлексиясын дамытуға бағытталған психологиялық даярлықты күшейту қажеттілігін негіздеуде көрінеді.

Түйінді сөздер: қарым-қатынас стилі, мұғалім, эмоционалдық күй, қобалжу, мотивация, мектеп оқушылары, педагогика, демократиялық стиль, Қазақстан

S.Bayukanskaya¹, I.Khassanova^{1}, G.Musagalieva¹, S.Yerniyazova¹, G.Tlepbergenova¹.*

Makhambet Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan;

E-mail: Khassanova.inkar@mail.ru

Influence of teacher communication style on students' emotional state

Abstract

The relevance of the study is determined by the increasing need to create an emotionally supportive educational environment that promotes academic motivation, reduces anxiety, and strengthens constructive interpersonal relationships between teachers and learners in the context of the modernization of the education system of the Republic of Kazakhstan. From the perspective of educational psychology, pedagogical communication is considered not only as a mechanism for organizing instructional interaction, but also as a significant psychological factor influencing learners' emotional adaptation, stress resilience, and subjective perception of safety. The aim of the study was to identify the relationship between the characteristics of pedagogical communication and the emotional state of learners, as well as to assess the psychological readiness of future teachers for emotionally supportive professional interaction. The empirical study was conducted at Makhambet Utemisov West Kazakhstan University using a mixed research design. The sample included 64 students of the educational program "Pedagogy and Methodology of Primary Education" and 112 primary school pupils from public schools in Uralsk. The diagnostic tools included V.V. Boyko's empathy diagnostic methodology, the Luscher Color Test, structured observation, semi-structured interviews, and an author-developed questionnaire assessing students' emotional well-being. Statistical data processing was carried out using SPSS 26.0, applying descriptive statistics, Pearson correlation analysis, the Shapiro–Wilk normality test, and one-way analysis of variance (ANOVA). The findings revealed statistically significant differences in the level of empathy development between first-year and graduating students ($F = 7.96$; $p = 0.001$), indicating the positive influence of professional training on the development of emotionally significant pedagogical competencies. The assessment of the emotional state of primary school pupils showed that 59.8% of learners demonstrated various forms of emotional tension, including moderate anxiety, latent anxiety, and high stress, with first-grade pupils identified as the most vulnerable group. Gender differences in emotional responses were also identified. The study confirms that emotionally supportive pedagogical interaction serves as an important psychological mechanism for emotional regulation and the formation of a psychologically safe educational environment. The practical significance of the study lies in substantiating the need to strengthen the psychological training of future teachers in the areas of empathy development, emotional competence, and communicative reflection..

Key words: communication style, emotional state, anxiety, motivation, democratic style.

Введение. В Республике Казахстан в условиях модернизации образования и внедрения обновленного содержания обучения повышаются требования к качеству педагогического взаимодействия. Одним из ключевых факторов, определяющих успешность образовательного процесса, является стиль общения педагога, формирующий эмоциональную атмосферу в классе. Система образования РК направлена на развитие личности обучающегося, его социальной активности, креативности и внутренней мотивации, что невозможно без эмоционального благополучия учеников.

Эмоциональное благополучие обучающихся признаётся приоритетной задачей не только в национальной, но и в международной образовательной политике. В частности, в Конвенции ООН о правах ребёнка (1989), ратифицированной Казахстаном, подчеркивается право каждого ребёнка на уважение человеческого достоинства, защиту от любого вида насилия и создание условий, способствующих его всестороннему развитию (ст. 29) [1]. Эффективное педагогичес-

кое взаимодействие и создание позитивного эмоционального климата в классе прямо соотносятся с этими международными обязательствами.

Рекомендации ЮНЕСКО по социально-эмоциональному обучению (Social and Emotional Learning, 2021) акцентируют внимание на том, что эмоционально поддерживающая среда в школе способствует лучшему усвоению знаний, формированию устойчивых межличностных отношений и снижению уровня тревожности среди учащихся. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в рамках инициативы "Health Promoting Schools" подчёркивает важность психологически безопасной среды как ключевого условия для сохранения и укрепления ментального здоровья детей [2, 3].

Особое значение вопросы педагогического взаимодействия приобретают в рамках подготовки будущих учителей начальных классов. В этом контексте деятельность Западно-Казахстанского университета имени Махамбета Утемисова представляет особый интерес: здесь осуществляется подготовка квалифицированных специалистов в области начального образования, способных выстраивать эффективную коммуникацию со своими будущими учениками, включая развитие эмпатии, умения слушать, наблюдать и поддерживать детей. Настоящее исследование также базируется на данных, собранных среди студентов данного вуза, обучающихся по образовательной программе "Педагогика и методика начального обучения", что позволяет рассматривать проблему с позиции практико-ориентированного подхода и профессиональной готовности к эмоционально-чуткому педагогическому взаимодействию.

Материалы и методы Исследование проводилось на базе педагогического факультета Западно-Казахстанского университета имени Махамбета Утемисова с использованием смешанного исследовательского дизайна, сочетающего количественные и качественные методы анализа. Эмпирическую выборку составили 64 студента старших курсов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения», проходившие педагогическую практику, а также 112 учащихся 1–4 классов четырёх общеобразовательных школ города Уральска.

Для изучения психологических характеристик будущих учителей, значимых в контексте педагогического общения и формирования эмоционально безопасной образовательной среды, в исследовании применялась методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко. Данный психодиагностический инструмент позволяет оценить степень выраженности эмпатии как профессионально значимого качества педагога, включая способность к эмоциональному сопереживанию, пониманию внутреннего состояния другого человека, эмоциональной отзывчивости и межличностной чувствительности. Структура методики включает несколько диагностических шкал, отражающих различные каналы эмпатического восприятия: рациональный, эмоциональный и интуитивный компоненты, а также установки, способствующие или препятствующие эффективному эмоциональному взаимодействию. Выбор данной методики обусловлен тем, что эмпатия в педагогической психологии рассматривается как ключевой механизм гуманистического педагогического общения, психологической поддержки обучающихся и создания благоприятного эмоционального климата в образовательной среде. Диагностика проводилась среди 64 студентов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» с целью оценки их психологической готовности к эмоционально чувствительному и поддерживающему педагогическому взаимодействию.

Для оценки эмоционального состояния младших школьников (N=112) использовался цветовой тест Люшера как проективный психодиагностический инструмент, позволяющий выявить эмоциональное напряжение, уровень тревожности, эмоциональный комфорт и скрытые стрессовые реакции. Выбор данной методики обусловлен её применимостью в работе с детьми младшего школьного возраста, поскольку она не требует сложной вербализации эмоциональных состояний и позволяет фиксировать эмоциональные реакции через цветовые предпочтения.

Для углублённого анализа использовались методы педагогического наблюдения и полуструктурированного интервью со студентами, что позволило уточнить особенности

педагогического взаимодействия учителей, являющихся наставниками в период прохождения учебно-педагогической практики и интерпретировать количественные результаты.

Исследование проводилось в несколько этапов: на первом этапе осуществлялся сбор данных в период педагогической практики посредством наблюдения и диагностики стилей общения; на втором этапе проводилась оценка эмоционального состояния учащихся; на третьем этапе осуществлялась обработка и интерпретация полученных данных. Для повышения достоверности результатов использовалась триангуляция данных, включающая сопоставление информации, полученной от учащихся, студентов-практикантов и педагогов.

Количественная обработка результатов осуществлялась с использованием программы SPSS 26.0 с применением методов описательной статистики, корреляционного анализа Пирсона для выявления взаимосвязей между стилем педагогического общения и эмоциональными показателями учащихся, а также однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) для определения статистически значимых различий между исследуемыми группами. Качественные данные анализировались методом контент-анализа с последующей тематической категоризацией ответов участников.

Результаты и их обсуждение В рамках теоретического анализа исследуемая проблема была рассмотрена с позиций педагогической психологии, психологии эмоций и психологии образовательной среды. Одним из ключевых психологических конструктов настоящего исследования выступает педагогическое общение как форма межличностного взаимодействия, опосредующая не только передачу учебного содержания, но и эмоциональное состояние обучающихся. В психологической литературе стиль педагогического общения трактуется как устойчивая система коммуникативного поведения педагога, отражающая особенности его личностной позиции, эмоциональной саморегуляции, способов обратной связи и характера взаимодействия с обучающимися (Зимняя И.А., Селевко Г.К.) [4, 5]. С точки зрения социальной психологии и классических исследований групповой динамики, характер коммуникативного лидерства взрослого оказывает существенное влияние на эмоциональный климат группы, уровень тревожности, мотивацию и поведенческую активность её участников (Lewin K.) [6].

Центральным психологическим понятием исследования является эмоциональная регуляция, понимаемая как совокупность внутренних психических механизмов, обеспечивающих осознание, управление и модификацию эмоциональных реакций в ответ на внешние и внутренние стимулы. В младшем школьном возрасте процессы эмоциональной регуляции находятся на стадии активного формирования, вследствие чего ребёнок в значительной степени зависит от эмоционального сопровождения со стороны значимого взрослого, прежде всего педагога. Эмоциональное состояние обучающегося в данном контексте рассматривается как показатель субъективного психологического благополучия, отражающий уровень тревожности, эмоционального напряжения, адаптационных ресурсов и эмоциональной устойчивости (Лазарус Р., Майерс Д., Давыдов В.В.) [7, 8, 9]. С позиций когнитивно-оценочной теории эмоций эмоциональная реакция ребёнка формируется не только под влиянием объективных условий, но и в зависимости от субъективного восприятия образовательной ситуации как безопасной либо угрожающей.

Особое значение в исследовании приобретает концепт психологически безопасной образовательной среды, которая в психолого-педагогическом дискурсе рассматривается как пространство межличностного взаимодействия, обеспечивающее эмоциональную защищённость личности, отсутствие психологического давления, поддержку субъектной позиции обучающегося и условия для позитивного личностного развития. Безопасная образовательная среда тесно связана с качеством педагогической коммуникации, поскольку именно педагог выступает центральным медиатором эмоционального климата учебного пространства. Авторитарные формы взаимодействия могут усиливать эмоциональное напряжение и тревожность, тогда как поддерживающий диалогический стиль способствует снижению

стрессовых реакций и формированию чувства психологической защищённости (Реан А.А., Зимняя И.А.).

Позиции казахстанских исследователей также подтверждают значимость психологически ориентированного педагогического взаимодействия в образовательном процессе. В работах Ж.А. Караева, З.К. Кульшариповой, Г.Ж. Кобдиковой подчёркивается, что современная педагогическая практика должна опираться на личностно-ориентированные и гуманистические модели общения, учитывающие эмоциональные потребности обучающихся, их индивидуально-психологические особенности и необходимость создания поддерживающей образовательной среды [10, 11, 12]. С психологической точки зрения это особенно значимо в подготовке будущих педагогов, поскольку коммуникативные стратегии, усваиваемые в период профессионального становления, становятся основой их последующего профессионального поведения.

Обобщая изложенное, теоретический анализ позволил обосновать положение о том, что стиль педагогического общения выступает важным психологическим фактором эмоциональной регуляции обучающихся и формирования психологически безопасной образовательной среды. Это определило направленность эмпирического исследования, ориентированного на выявление взаимосвязей между психологическими характеристиками будущих педагогов, особенностями педагогического взаимодействия и эмоциональным состоянием младших школьников в условиях образовательного процесса.

Экспериментальное исследование проводилось с участием студентов образовательной программы "Педагогика и методика начального обучения" (N=64) Западно-Казахстанского университета имени Махамбета Утемисова и учащихся начальных классов (N=112) общеобразовательных школ г.Уральск.

Для оценки психологической готовности будущих учителей к эмоционально поддерживающему педагогическому взаимодействию была проведена диагностика уровня эмпатических способностей с использованием методики В.В. Бойко. С целью выявления динамики формирования профессионально значимых психологических качеств будущих педагогов был проведён сравнительный анализ уровня эмпатических способностей студентов первого и выпускного курсов с использованием методики В.В. Бойко. Предварительная проверка распределения данных с применением критерия Шапиро–Уилка не выявила статистически значимых отклонений от нормального распределения ($W = 0,968$; $p = 0,093$), что позволило использовать параметрические методы статистической обработки.

Результаты исследования показали выраженные различия между студентами разных этапов профессиональной подготовки. Среди студентов первого курса высокий уровень эмпатических способностей был выявлен у 6 человек (18,8%), средний уровень — у 13 студентов (40,6%), низкий уровень — у 13 студентов (40,6%). Полученные данные свидетельствуют о том, что на начальном этапе профессионального становления значительная часть студентов ещё не обладает достаточным уровнем эмоциональной восприимчивости и навыками психологически чувствительного взаимодействия.

Среди студентов выпускного курса показатели оказались более благоприятными: высокий уровень эмпатии выявлен у 12 студентов (37,5%), средний — у 13 человек (40,6%), низкий уровень — у 7 студентов (21,9%). Это указывает на положительную динамику развития эмпатических способностей в процессе профессиональной подготовки, педагогической практики и накопления опыта межличностного взаимодействия в образовательной среде.

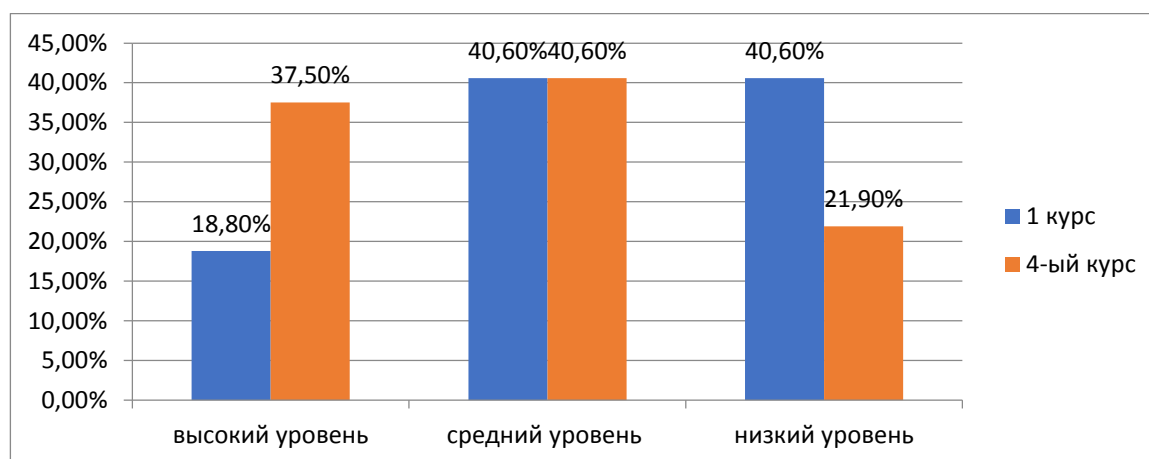


Рисунок 1. Сравнительный анализ уровня эмпатических способностей студентов по методике В.В. Бойко (N = 64)

Сравнительный анализ с использованием однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) выявил статистически значимые различия между группами ($F = 7,96$; $p = 0,001$). Корреляционный анализ Пирсона показал положительную связь между этапом профессиональной подготовки и уровнем эмпатических способностей ($r = 0,46$; $p < 0,01$), что позволяет рассматривать профессиональное обучение как значимый фактор развития эмоционально-психологической готовности будущего педагога.

Таблица 1. Сравнительный анализ уровня эмпатических способностей студентов по методике В.В. Бойко (N = 64)

Уровень эмпатических способностей	1 курс (n=32)	Выпускной курс (n=32)	Всего (N=64)
Высокий	6 (18,8%)	12 (37,5%)	18 (28,1%)
Средний	13 (40,6%)	13 (40,6%)	26 (40,6%)
Низкий	13 (40,6%)	7 (21,9%)	20 (31,3%)

С позиции педагогической психологии полученные результаты свидетельствуют о том, что эмпатия является динамически формируемым профессионально значимым качеством личности учителя, непосредственно связанным с развитием коммуникативной компетентности, эмоциональной регуляции и способности к созданию психологически безопасной образовательной среды.

Для оценки того, каким образом особенности педагогического взаимодействия отражаются на эмоциональном состоянии младших школьников в условиях реального образовательного процесса, в базовых школах г.Уральск прохождения учебно-педагогической практики студентов был проведён цветовой тест Люшера.

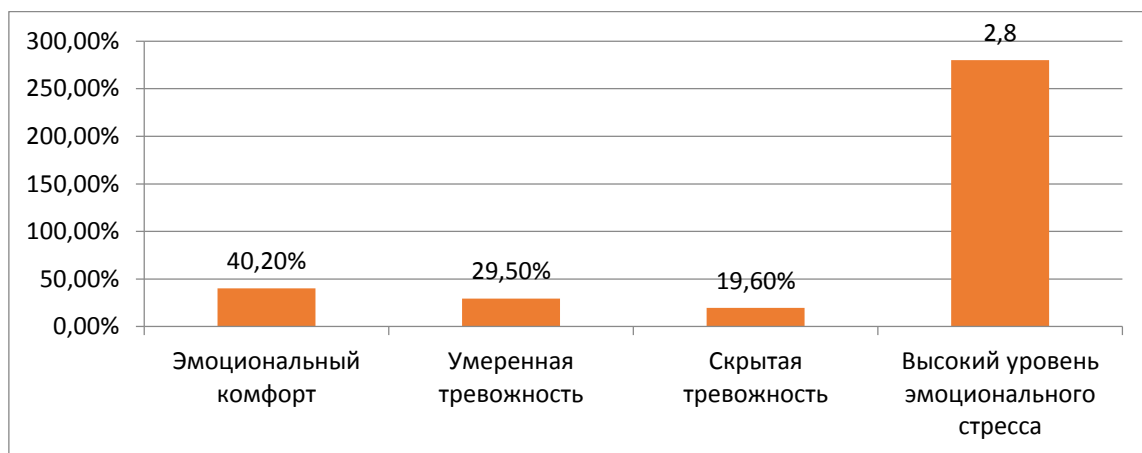


Рисунок 2. Распределение младших школьников по типам эмоционального состояния по результатам цветового теста Люшера (N = 112)

Таблица 2. Результаты диагностики эмоционального состояния младших школьников по классам (по методике Люшера)

Класс	n	Эмоциональный комфорт	Умеренная тревожность	Скрытая тревожность	Высокий стресс
1 класс	28	8 (28,6%)	10 (35,7%)	6 (21,4%)	4 (14,3%)
2 класс	28	10 (35,7%)	9 (32,1%)	6 (21,4%)	3 (10,8%)
3 класс	28	13 (46,4%)	8 (28,6%)	5 (17,9%)	2 (7,1%)
4 класс	28	14 (50,0%)	6 (21,4%)	5 (17,9%)	3 (10,7%)

Анализ результатов цветового теста Люшера показал, что эмоциональное состояние младших школьников имеет выраженные возрастные различия. Наиболее высокий уровень тревожности и эмоционального напряжения выявлен у учащихся 1-х классов, что может быть объяснено особенностями адаптационного периода, изменением социальной ситуации развития и необходимостью приспособления к новым требованиям школьной среды. По мере взросления отмечается тенденция к увеличению доли эмоционально устойчивых учащихся, что свидетельствует о постепенном развитии механизмов психологической адаптации и эмоциональной саморегуляции.

Таблица 3. Результаты диагностики эмоционального состояния младших школьников по полу (по методике «Цветовой тест Люшера», N = 112)

Эмоциональное состояние	Мальчики (n = 56)	Девочки (n = 56)	Всего (N = 112)
Эмоциональный комфорт	24 (42,9%)	21 (37,5%)	45 (40,2%)
Умеренная тревожность	14 (25,0%)	19 (33,9%)	33 (29,5%)
Скрытая тревожность	10 (17,9%)	12 (21,4%)	22 (19,6%)
Высокий уровень эмоционального стресса	8 (14,2%)	4 (7,2%)	12 (10,7%)

Сравнительный анализ результатов цветового теста Люшера по полу выявил определённые различия в эмоциональном реагировании младших школьников. У мальчиков несколько выше доля эмоционального комфорта (42,9%) по сравнению с девочками (37,5%), однако одновременно у них чаще фиксируется высокий уровень эмоционального стресса (14,2% против 7,2%). Это может свидетельствовать о более выраженных внешних стрессовых реакциях и меньшей гибкости эмоциональной саморегуляции. У девочек, напротив, чаще выявляются

состояния умеренной (33,9%) и скрытой тревожности (21,4%), что может быть связано с большей эмоциональной чувствительностью, внутренней переработкой переживаний и повышенной восприимчивостью к межличностным аспектам образовательной среды. Полученные результаты согласуются с положениями возрастной и педагогической психологии о гендерных особенностях эмоционального реагирования в младшем школьном возрасте.

С целью более углублённого изучения влияния стиля педагогического общения на психоэмоциональное состояние будущих педагогов было проведено анкетирование студентов, проходящих учебно-педагогическую практику. В исследовании использовалась авторская анкета эмоционального самочувствия обучающихся, включающая закрытые и открытые вопросы, направленные на выявление субъективного восприятия психологического климата в образовательной среде, чувства психологической безопасности, особенностей взаимодействия с преподавателем, уровня тревожности и эмоционального комфорта в процессе профессиональной подготовки. С позиции педагогической психологии особую значимость представляет восприятие студентами коммуникативного стиля преподавателя как фактора, влияющего не только на их эмоциональное состояние, но и на формирование профессиональных моделей педагогического поведения. Для углубления интерпретации количественных данных были дополнительно использованы методы педагогического наблюдения и полуструктурированного интервью со студентами и педагогами-наставниками, что позволило комплексно проанализировать особенности педагогического взаимодействия. Результаты проведённого исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4. Влияние стиля педагогического общения на эмоциональное самочувствие студентов в процессе профессиональной подготовки

Стиль педагогического общения	Количество студентов, n (%)	Характеристика эмоционального состояния	Преобладающие эмоциональные реакции
Демократический	30 (46,9%)	Высокий уровень психологического комфорта, эмоциональная устойчивость	Уверенность, учебная мотивация, чувство психологической безопасности, позитивное отношение к профессиональной подготовке
Авторитарный	20 (31,3%)	Повышенное эмоциональное напряжение, умеренный или сниженный уровень психологического комфорта	Тревожность, эмоциональная скованность, страх ошибки, внутреннее напряжение
Либеральный	14 (21,8%)	Эмоциональная нестабильность, недостаточное ощущение структурированности и педагогической поддержки	Неопределённость, растерянность, эмоциональная отстранённость, снижение вовлечённости

Анализ результатов, представленных в таблице 4, свидетельствует о наличии статистически значимой взаимосвязи между стилем педагогического общения и эмоциональным самочувствием студентов в процессе профессиональной подготовки. Предварительная проверка распределения данных на нормальность с использованием критерия Шапиро–Уилка показала допустимость применения параметрических методов анализа ($p > 0,05$). Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) выявили статистически значимые различия между группами студентов, взаимодействующих с преподавателями различных коммуникативных стилей ($F = 6,84$; $p = 0,002$). Наиболее высокие показатели психологического комфорта зафиксированы у студентов, воспринимающих стиль взаимодействия преподавателя как

демократический (46,9%), что указывает на позитивное влияние поддерживающего, диалогического и структурированного педагогического общения на эмоциональное благополучие обучающихся.

Корреляционный анализ по Пирсону подтвердил наличие положительной связи между демократическим стилем общения и уровнем эмоционального комфорта студентов ($r = 0,61$; $p < 0,01$), тогда как авторитарный стиль продемонстрировал умеренную положительную связь с тревожностью и эмоциональным напряжением ($r = 0,48$; $p < 0,01$). Либеральный стиль статистически ассоциировался с эмоциональной нестабильностью, снижением вовлечённости и ощущением неопределённости ($r = 0,36$; $p < 0,05$). С психологической точки зрения полученные результаты подтверждают, что характер педагогической коммуникации выступает значимым фактором эмоциональной регуляции студентов, влияя не только на их текущее психоэмоциональное состояние, но и на формирование профессиональных представлений о моделях педагогического взаимодействия в будущей педагогической деятельности.

Проведённое исследование позволило комплексно проанализировать влияние психологических характеристик педагогического взаимодействия на эмоциональное состояние обучающихся в условиях образовательной среды. Полученные результаты позволяют не только уточнить психологические механизмы влияния педагогического общения на эмоциональное благополучие детей и студентов, но и сформулировать ряд обобщающих выводов, имеющих теоретическую и практическую значимость для педагогической психологии и системы профессиональной подготовки будущих учителей.

Так, была подтверждена статистически значимая связь между психологическими характеристиками будущих педагогов и качеством эмоционального взаимодействия в образовательной среде. Результаты диагностики по методике В.В. Бойко показали, что уровень эмпатических способностей студентов педагогической специальности достоверно возрастает на более поздних этапах профессиональной подготовки ($F = 7,96$; $p = 0,001$; $r = 0,46$; $p < 0,01$), что позволяет рассматривать эмпатию как динамически формируемый компонент профессионально-психологической готовности будущего учителя. Полученные данные указывают на то, что профессиональная подготовка оказывает влияние не только на формирование предметно-методических компетенций, но и на развитие эмоционально-регуляторных механизмов педагогического взаимодействия.

Эмоциональное состояние младших школьников тесно связано с характеристиками образовательной среды и возрастными особенностями эмоциональной адаптации. Результаты цветового теста Люшера выявили, что у 59,8% младших школьников наблюдаются различные формы эмоционального напряжения (умеренная тревожность, скрытая тревожность или стресс), что свидетельствует о психологической уязвимости данной возрастной группы. Наиболее выраженные показатели тревожности зафиксированы у учащихся первых классов, что соответствует закономерностям возрастной психологии и подтверждает высокую чувствительность младших школьников к условиям социальной адаптации и качеству эмоционального сопровождения со стороны взрослого.

Выявлены гендерные различия в эмоциональном реагировании младших школьников. Анализ результатов показал, что девочки чаще демонстрируют внутренне направленные формы эмоционального напряжения (умеренная и скрытая тревожность), тогда как у мальчиков чаще проявляются выраженные стрессовые реакции. Это свидетельствует о различиях в механизмах эмоциональной регуляции и подтверждает необходимость психологически дифференцированного подхода к организации педагогического взаимодействия с детьми младшего школьного возраста.

Стиль педагогического общения выступает значимым предиктором эмоционального благополучия студентов и восприятия психологической безопасности образовательной среды. Статистический анализ показал достоверные различия между группами студентов в зависимости от воспринимаемого стиля педагогического общения ($F = 6,84$; $p = 0,002$). Демократический

стиль продемонстрировал устойчивую положительную связь с эмоциональным комфортом и чувством психологической защищённости ($r = 0,61$; $p < 0,01$), тогда как авторитарный стиль коррелировал с тревожностью и внутренним напряжением ($r = 0,48$; $p < 0,01$). Эти результаты позволяют интерпретировать педагогическую коммуникацию как психологический механизм регуляции эмоционального состояния обучающихся.

Психологическая безопасность образовательной среды определяется не только организационными условиями, но и качеством межличностного педагогического взаимодействия. Полученные результаты подтверждают положения современной педагогической психологии о том, что эмоционально поддерживающая, предсказуемая и субъектно-ориентированная коммуникация педагога снижает уровень психоэмоционального напряжения и способствует формированию психологически безопасной образовательной среды. В противоположность этому директивные или недостаточно структурированные коммуникативные модели повышают эмоциональную дезадаптацию обучающихся.

Результаты исследования обосновывают целесообразность включения в программы педагогического образования модулей, направленных на развитие эмпатии, эмоциональной компетентности, навыков эмоциональной саморегуляции, коммуникативной рефлексии и психологически безопасного педагогического взаимодействия, поскольку именно эти качества выступают значимыми предикторами профессиональной эффективности будущего учителя.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило, что педагогическое общение представляет собой значимый психологический фактор, оказывающий непосредственное влияние на эмоциональное состояние обучающихся и восприятие психологической безопасности образовательной среды. Теоретический анализ, основанный на положениях педагогической психологии, психологии эмоций и концепции эмоциональной регуляции, позволил обосновать взаимосвязь между качеством межличностного педагогического взаимодействия и психоэмоциональным благополучием участников образовательного процесса. Эмпирические результаты показали, что уровень эмпатических способностей будущих педагогов статистически значимо возрастает в процессе профессиональной подготовки, что свидетельствует о формировании эмоционально-психологической готовности к педагогической деятельности. Одновременно установлено, что эмоциональное состояние младших школьников характеризуется выраженной чувствительностью к условиям образовательной среды, особенно на этапе начальной школьной адаптации, когда механизмы эмоциональной саморегуляции ещё недостаточно устойчивы. Полученные данные подтверждают, что поддерживающее, психологически безопасное педагогическое взаимодействие способствует формированию эмоционального комфорта, снижению тревожности и укреплению внутренней учебной мотивации, тогда как эмоционально дистанцированные или психологически небезопасные модели коммуникации повышают риск эмоционального напряжения и дезадаптационных реакций. Практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости усиления психологической составляющей профессиональной подготовки будущих учителей, включая развитие эмпатии, эмоционального интеллекта, коммуникативной рефлексии и навыков эмоциональной саморегуляции. В условиях современного образования это позволяет рассматривать психологическую компетентность педагога как одно из ключевых условий сохранения эмоционального благополучия обучающихся и обеспечения эффективности образовательного процесса.

Список использованных источников:

1. World Health Organization. *Health Promoting Schools: A Framework for Action*. - Geneva: WHO, 2020 [Электронный ресурс]: URL: <https://wahpsa.org.au/healthpromotingschools/health-promoting-schools-framework/> (дата обращения: 15.06.2020).
2. UNESCO. *Social and Emotional Learning*. - Paris: UNESCO [Электронный ресурс]: URL: <https://unesdoc.unesco.org> (дата обращения: 23.12.2024).

3. Конвенция о правах ребёнка - Женева. [Электронный ресурс]: URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 20.11. 1989)
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр.и перераб. - М.: Советские учебники, 2025. - 400 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. - М.: Народное образование, 2006. -256 с.
6. Сериков А. Е. Концептуальный конструкт «поведение» в теории поля Курта Левина // Гуманитарный вектор, 2020. - Т. 15, № 4. - С. 180–187. DOI: 10.21209/1996-7853-2020-15-4-180-187.
7. Уразаева К.В. Роль психологического стресса в формировании здоровья: обзор основных теорий, объясняющих связь между стрессом и здоровьем // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. - № 04 (93) [Электронный ресурс]: URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/rol-psikhologicheskogo-stressa-v-formirovanii-zdorovya-obzor-osnovnykh-teorij-obyasnyayushhih-svyaz-mezhdu-stressom-i-zdorovem.html> (Дата обращения: 30.04.2024)
8. Майерс Д. Социальная психология: учебник: пер. с англ. - СПб.: Питер, 2010. - 800 с.
9. Громыко Ю.В. Давыдов - основатель деятельностной практики образования. // Психологическая наука и образование, 2020 - 25(5) – С.5–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250501>.
10. Еркибаева Г.Г. Место и роль дифференцированного обучения в обеспечении специализации учебного процесса для различных групп обучаемых. // Международный журнал экспериментального образования, 2014 - №3 - С. 8 -13.
11. Berkinov N.R., Aiguzhinova G.Z., Seksenov V.A., Omarova A.M.. Development of emotional intelligence of schoolchildren in the context of a holistic pedagogical process. // Bulletin of Karaganda University, 2023. – 3 – С. 75-84. DOI: <https://doi.org/10.31489/2023ped3/75-84>
12. Кобдикова Ж. У. "Научно - теоретические вопросы конструирования развивающих учебников на основе технологического подхода", // Білім - Образование, 2019 - № 2 - С. 15–23
13. Реан, А. А., Ставцев, А. А., Шевченко, А. О. Сильные стороны личности (модель VIA) у педагогов разных поколений. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 2022 - 12(4), 507–526. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.408>.

References

1. World Health Organization. Health Promoting Schools: A Framework for Action. -Geneva: WHO, 2020 [Электронный ресурс]: URL: <https://wahpsa.org.au/healthpromotingschools/health-promoting-schools-framework/> (дата обращения: 15.06.2020).
2. UNESCO. Social and Emotional Learning.- Paris: UNESCO [Электронный ресурс]: URL: <https://unesdoc.unesco.org> (дата обращения: 23.12.2024).
3. Конвенция о правах ребенка - Женева. [Электронный ресурс]: URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 20.11. 1989)
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр.и перераб. - М.: Советские учебники, 2025. - 400 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. - М.: Народное образование, 2006. -256 с.
6. Сериков А. Е. Концептуальный конструкт «поведение» в теории поля Курта Левина // Гуманитарный вектор, 2020. - Т. 15, № 4. - С. 180–187. DOI: 10.21209/1996-7853-2020-15-4-180-187.
7. Уразаева К.В. Роль психологического стресса в формировании здоровья: обзор основных теорий, объясняющих связь между стрессом и здоровьем // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. - № 04 (93) [Электронный ресурс]: URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/rol-psikhologicheskogo-stressa-v-formirovanii-zdorovya-obzor-osnovnykh-teorij-obyasnyayushhih-svyaz-mezhdu-stressom-i-zdorovem.html>

osnovnykh-teorij-obyasnyayushhikh-svyaz-mezhdu-stressom-i-zdorovem.html (data obrashcheniya: 30.04.2024)

8. Majers D. *Social'naja psihologija: uchebnik: per. s angl. - SPb.: Piter, 2010. - 800 s.*

9. Gromyko Ju.V. Davydov - osnovatel' dejatel'nostnoj praktiki obrazovanija. // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, 2020 - 25(5) – S.5–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250501>.

10. Erkibaeva G.G. Mesto i rol' differencirovannogo obuchenija v obespechenii specializacii uchebnogo processa dlja razlichnyh grupp obuchaemyh. // *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija*, 2014 - №3 - S.8 -13.

11. Berkinov N.R., Aiguzhinova G.Z., Seksenov V.A., Omarova A.M.. Development of emotional intelligence of schoolchildren in the context of a holistic pedagogical process. // *Bulletin of Karaganda University*, 2023. – 3 – С. 75-84. DOI: <https://doi.org/10.31489/2023ped3/75-84>

12. Kobdikova Zh. U. "Nauchno - teoreticheskie voprosy konstruirovaniya razvivajushhih uchebnikov na osnove tehnologicheskogo podhoda", // *Bilim - Obrazovanie*, 2019 - № 2 - S. 15–23

13. Rean, A. A., Stavcev, A. A., Shevchenko, A. O. Sil'nye storony lichnosti (model' VIA) u pedagogov raznyh pokolenij. // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologija*, 2022 - 12(4) - S.507–526. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.408>.

Сведения об авторах:

Баяюканская Светлана Феликсовна – магистр психологии, старший преподаватель образовательной программы «Педагогика дошкольного и начального образования» Западно-Казахстанского университета имени М. Утемисова, г. Уральск, Республика Казахстан. E-mail: Bayukanskaya@mail.ru

Хасанова Инкар Утебаевна – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, старший преподаватель образовательной программы «Педагогика дошкольного и начального образования» НАО «Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова», г. Уральск, Республика Казахстан. E-mail: Khassanova.inkar@mail.ru

Мусағалиева Гүлнұр Бактығалиевна – старший преподаватель образовательной программы «Педагогика дошкольного и начального образования» НАО «Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова», г. Уральск, Республика Казахстан. E-mail: gulnur.musagaliyeva@bk.ru

Ерниязова Салтанат Наурызбаевна – старший преподаватель образовательной программы «Педагогика дошкольного и начального образования» НАО «Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова», г. Уральск, Республика Казахстан. E-mail: erniyazova82@mail.ru

Тлепбергенова Гаухар Елемесовна – магистр, преподаватель образовательной программы «Педагогика дошкольного и начального образования» НАО «Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова», г. Уральск, Республика Казахстан. E-mail: yelemesovna90@bk.ru

Авторлар туралы мәліметтер:

Баяюканская Светлана Феликсовна – психология магистрі, М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университетінің Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру педагогикасы білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, Орал қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: Bayukanskaya@mail.ru

Хасанова Инкар Утебаевна – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, «М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті» КеАҚ Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру педагогикасы білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, Орал қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: Khassanova.inkar@mail.ru

Мусағалиева Гүлнұр Бактығалиевна – «М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті» КеАҚ Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру педагогикасы білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, Орал қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: gulnur.musagaliyeva@bk.ru

Ерниязова Салтанат Наурызбаевна – «М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті» КеАҚ Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру педагогикасы білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, Орал қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: erniyazova82@mail.ru

Тлепбергенова Гаухар Елемесовна – магистр, «М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті» КеАҚ Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру педагогикасы білім беру бағдарламасының оқытушысы, Орал қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: yelemesovna90@bk.ru

Information about the Authors:

Svetlana F. Bayukanskaya – Master of Psychology, Senior Lecturer of the Educational Program in Preschool and Primary Education Pedagogy, M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Republic of Kazakhstan. E-mail: Bayukanskaya@mail.ru

Inkar U. Khassanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Educational Program in Preschool and Primary Education Pedagogy, M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Republic of Kazakhstan. E-mail: Khassanova.inkar@mail.ru

Gulmur B. Musagaliyeva – Senior Lecturer of the Educational Program in Preschool and Primary Education Pedagogy, M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Republic of Kazakhstan. E-mail: gulmur.musagaliyeva@bk.ru

Saltanat N. Yerniyazova – Senior Lecturer of the Educational Program in Preschool and Primary Education Pedagogy, M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Republic of Kazakhstan. E-mail: erniyazova82@mail.ru

Gaukhar Y. Tlepbergenova – Master's degree holder, Lecturer of the Educational Program in Preschool and Primary Education Pedagogy, M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Republic of Kazakhstan. E-mail: yelemesovna90@bk.ru

FTAMP: 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.020>

Ж.Б. Катишбекова^{1*} , С.Б. Малых² , И.К. Аманова³ , Ж.Н. Сабирова⁴ ,
А.К. Тусубекова⁵ 

¹ Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан

² Ресей білім академиясы (ФМБМ РБА), Мәскеу қ., Ресей

³ Университет Нархоз, Алматы қ., Қазақстан

⁴ Х. Досмухамедов атындағы Атырау университеті, Атырау қ., Қазақстан

⁵ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

*E-mail: zhuldyz.alem07@gmail.com

Білім алушылардың зейін қасиеттерінің оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастырудағы рөлін зерттеу

Аңдатпа

Мақалада студенттердің жоғарғы оқу орнындағы оқу іс-әрекетін оңтайлы ұйымдастырудың зейін қасиеттерін дамытумен байланыстылығы теориялық және эмпирикалық тұрғыдан зерделенді. Зерттеу мақсаты зейіннің психологиялық қасиеттерін теориялық талдай отырып, студенттер зейінінің негізгі зияткерлік қасиеттерін анықтау және соның негізінде когнитивтік дамыту болып табылады. Зейіннің негізгі қасиеттері ретінде оның ұзақ мерзімдік тұрақтылығы, бір мәселеге шоғырлана алуы, ауысу шапшаңдығы мен көлемі талданып, зерттелді. Бастапқыда зейін ұғымының анықтамасы беріліп, қазіргі білім алушы жастардың зейінін дамыту мәселесі қарастырылды, өзектілігі айқындалды. Теориялық бөлімде зейінге қатысты ғылыми көзқарастар мен тұжырымдамаларды зерделеп, жүйелеу мақсатында, ғылыми әдебиеттерге талдау жасалды. Зейін қасиеттерінің сызбалық жіктелуі көрсетілді. Сондай-ақ, ЖОО студенттеріндегі зейін сияқты маңызды психологиялық танымдық процестің ерекшеліктері жан-жақты талданды. Эмпирикалық зерттеу Алматы қаласының екі жоғарғы оқу орындарында 3-4 курстың студенттеріне жүргізілді. Барлығы 240 адамнан тұратын таңдама тобы бақылау және эксперименттік топтарға бөлінді. Диагностикалық зерттеуде Бурдон-Анисимов тесті, Шульте кестелері, сондай-ақ Рюффе сынағы қолданылды. Зейіннің қасиеттерін дамытуға бағытталған зияткерлік тапсырмалар мен жаттығулар, психологиялық тренингтер кешені тек эксперименттік топ зерттелушілеріне жүргізілген болатын. Қалыптастырушы эксперимент нәтижелері

эксперименттік топта зейіннің бірқатар қасиеттерінің елеулі өсімін көрсетті. Бұл оқу тапсырмаларын орындау сапасын жақсартуға ықпал етті. Зерттеу соңында жоғарғы білім беру жүйесінде оқу іс-әрекетін тиімді ету үшін студент-тердің зейінін мақсатты түрде дамыту қажеттілігі жөнінде қорытынды жасалды.

Түйін сөздер: зейін процесі, зейіннің когнитивті қасиеттері, ЖОО студенттері, оқу іс-әрекеті, зейін деңгейін дамыту, оқу процесінің тиімділігі.

Ж.Б. Катшибекова^{1*}, С.Б. Малых², И.К. Аманова³, Ж.Н.Сабирова⁴, А.К. Тусубекова⁵

¹ Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан

² Российская академия образования (ФГБУ РАО), Москва, Россия

³ Университет Нархоз, г. Алматы, Казахстан

⁴ Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, г. Атырау, Казахстан

⁵ Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан

*E-mail: zhuldyz.alem07@gmail.com

Исследование роли качеств внимания обучающихся в эффективной организации учебной деятельности

Аннотация

В статье изучена теоретическая и эмпирическая взаимосвязь оптимальной организации учебной деятельности студентов в вузе с развитием качеств внимания. Целью исследования является выявление основных интеллектуальных свойств внимания обучающихся с теоретическим анализом психологических свойств внимания и на его основе когнитивное развитие. В качестве основных свойств внимания проанализированы и исследованы его долговременная устойчивость, способность концентрироваться на одной проблеме, быстрота и объем перехода. Первоначально было дано определение понятия внимания, рассмотрена проблема развития внимания современной обучающейся молодежи, определена актуальность. В теоретической части проведен анализ научной литературы с целью изучения и систематизации научных подходов и концепций, касающихся внимания. Показана схематическая классификация свойств внимания. Также были всесторонне проанализированы особенности такого важного психологического познавательного процесса, как внимательность у студентов вузов. Эмпирическое исследование проводилось в двух вузах г. Алматы для студентов 3-4 курсов. В общей сложности группа выборки из 240 человек была разделена на контрольную и экспериментальную группы. В диагностическом исследовании использовались тест Бурдона-Анисимова, таблицы Шульте, а также Тест Рюффе. Комплекс интеллектуальных заданий и упражнений, психологических тренингов, направленных на развитие качеств внимания, проводился только испытуемым экспериментальной группы. Результаты формирующего эксперимента показали значительный рост ряда свойств внимания в экспериментальной группе. Это способствовало улучшению качества выполнения учебных заданий. В конце исследования сделан вывод о необходимости целенаправленного развития внимания студентов для повышения эффективности учебной деятельности в системе высшего образования.

Ключевые слова: процесс внимания, когнитивные свойства внимания, студенты вузов, учебная деятельность, развитие уровня внимания, эффективность учебного процесса.

Zh.B. Katshibekova^{1*}, S.B. Malykh², I.K. Amanova³, Zh.N. Sabirova⁴, A.K. Tussubekova⁵

¹ Turan University, Almaty, Kazakhstan

² Russian Academy of Education (Federal State Budgetary Institution RAE), Moscow, Russia

³ Narxoz University, Almaty, Kazakhstan

⁴ Atyrau University named after Kh. Dosmukhamedov, Atyrau, Kazakhstan

⁵ Kazakh National Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

*E-mail: zhuldyz.alem07@gmail.com

The study of the role of attention qualities of students in the effective organization of educational activities

Abstract

The article examines the connection of the optimal organization of educational activities of students in a higher educational institution with the development of attention qualities from a theoretical and empirical point of view. The purpose of the study is to identify the main intellectual properties of students' attention with a theoretical analysis of the psychological properties of attention and, on the basis of this, cognitive development. As the main properties of attention, its long-term stability, the ability to concentrate on one problem, the speed and volume of switching were analyzed and studied. Initially, the definition of the concept of attention was given, the problem of developing attention in modern students was considered, and the relevance was determined. In the theoretical part, in order to study and systematize scientific approaches and concepts related to attention, an analysis of the scientific literature was carried out. A schematic classification of attention properties was shown. Also, the features of such an important psychological cognitive process as attention in university students were analyzed in detail. The empirical study was conducted for students of 3-4 courses in two universities in Almaty. The sample group, consisting of a total of 240 people, was divided into control and experimental groups. The Diagnostic study used the Bourdon-Anisimov test, Schulte tables, as well as the Ruffe test. A set of intellectual tasks and exercises, psychological trainings aimed at developing the properties of attention were carried out only to the subjects of the experimental group. The results of the formative experiment showed a significant increase in a number of properties of attention in the experimental group. This contributed to improving the quality of completing educational tasks. At the end of the study, the conclusion was made about the need for targeted development of students' attention in order to make educational activities more effective in the system of Higher Education.

Keywords: the process of attention, cognitive properties of attention, university students, educational activity, development of the level of attention, the effectiveness of the educational process.

Кіріспе Қазіргі білім беру жүйесіндегі негізгі міндет – студенттердің мамандыққа кәсіби даярлығын қалыптасыру және олардың оқу жұмысын тиімді басқару. Осы мәселелерді шешуде, білім алушылардың есте сақтау қабілеті мен зейінін дамыту маңызды болып табылады. Зейіннің психологиялық аспектілерін талдау өте өзекті. Себебі зейін – барлық когнитивтік процестерді психологиялық реттеу орталығы. Зейіннің білім алушылардың оқу іс-әрекетін жүзеге асырудағы мәні туралы психологтар арасында көптеген пікірлер кездеседі. Психологиялық жақтан алсақ, зейін – сананы белгілі бір нысанға немесе әрекетке бағыттау үшін қажетті маңызды психикалық құбылыс. Ол тек оқу іс-әрекетінде ғана емес, басқа да түрлі іс-әрекет барысында қабылдау, ес, ойлау мен сөйлеу, қиял мен елестету, сонымен қатар, интеллектуалдық және шығармашылық іс-әрекетті іске асырудың маңызды қызметі болып табылады [1]. Осылайша, танымдық процестерді сәтті орындау көбінесе зейінге байланысты.

Сондықтан зейінді когнитивтік процестердің бәрін басқаратын, олардың тиімділігін айқындайтын психикалық құбылыс екенін көптеген ғалымдар атап өткен. Атап айтқанда, зейін адамның психикалық қызметін бағдарлап-бағыттайтын, сананы шоғырландыры, кез-келген іс-

әрекетті сүйемелдейтін ерекше танымдық үрдіс екенін көрсететін зерттеулер оның айрықша рөлін мойынаған [2]. Жоғары оқу орындарында оқитын студенттердің жоғары деңгейде дамыған зейін қасиеттері маңызды. Себебі олар студенттердің ізденімпаздық және танымдық іс-әрекет тиімділігіне елеулі ықпал етіп, олардың зияткерлік қасиеттері мен қабілеттерінің дамуына, сондай-ақ ғылыми-теориялық және сыни ойлауына тікелей әсер ететіні ғалымдар еңбектерінде көрсетілген [3].

Тағы айтар болсақ, білім алушылардың кәсіби дағдылар мен іскерліктерді, жалпы кәсіби біліктіліктерді игеруде зейін қасиеттері үлкен рөл атқарады. Мысалы, кез-келген мамандануда тар шеңбердегі терең білімдерге үңілу мен белгілі бір ғылыми материалды зерделеу зейіннің шоғырлану, тұрақтылық сияқты қасиеттері арқылы жүзеге асады. Басқа сөзбен айтар болсақ, зейін студенттердің ақпаратты қабылдау, жинау, интеллектуалдық өңдеу жылдамдығын, есе сақтауды, креативтілігі мен түрлі мәселелерді шешу дағдыларын анықтайды.

Бірақ бүгінгі кезде бала да, ересек те зейін тапшылығымен және гипербелсенділікке тап болып жатыр. Зейін тапшылығы мен гипербелсенділік синдромы бұл қазіргі замандағы цифрлық-ақпараттық технологиялардың, интернет пен әлеуметтік желілердің теріс әсерлерінен адамның өмірлік табыстылығын қиындататын диагноз болып отыр. Әсіресе түрлі гаджеттерге тәуелділік, әлеуметтік желілерде ұзақ отыру қазіргі адамдардың зейін тапшылығына алып келеді. Себебі қазіргі берілетін ақпарат пен бейне-роликтер қысқамерзімді есте сақтау мен клиптік ойлауды дамытады. Мұның өзі зейіннің күрделі қасиеттерінің дамуына кедергі келтіреді. Осының салдарынан адамдар түрлі іс-әрекетті орындауда түпкі мақсаттарға жетудегі қиындықтарға ұшырайды. Олардың іс-әрекет нәтижелілігі мен өнімділігі азаяды.

Сондықтан ЖОО-дағы оқу іс-әрекеті барысында білім алушылардың зейін қасиеттерін дамыту маңызды мәселе ретінде қолға алыну қажет. Атап айтқанда, зейін қасиеттері деңгейін диагностикалау және оларды одан әрі жетілдіру ЖОО оқытушылары мен психологтардың негізгі міндеттерінің бірі боуы шарт.

Жалпы алғанда, оқу мен тәрбие жұмысының нәтижелі болуы студенттердің зияткерлік белсенділігі мен жекедара психологиялық ерекшеліктерін ескере біруге байланысты. Тек сонда ғана білім алушылардың танымдық үрдістерінің даму деңгейлері дұрыс анықталмақ.

Бұл зерттеудің мақсаты – студенттердің оқу процесіндегі зейіннің ерекшеліктерін, оның қасиеттерін және психологиялық аспектілерін анықтау арқылы ЖОО-дағы оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастыру жолдарын ғылыми тұрғыдан айқындап, негіздеу.

Әдебиетке шолу. Аталмыш зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізі психологиядағы зейін туралы әртүрлі көзқарастарға негізделген. Зейінді адамның санамен реттелетін іс-әрекетінің негізгі бағытын анықтайтын процесс деп түсіндіретін тұжырымдамалар (У. Джеймс, [4], зейіннің үш компоненттік (бағдарлау, орындаушылық бақылау және сергектік) теориясы (М. Познер) [5], кез-келген іс-әрекетте оперативтік есті реттейтін "ортаңғы жүйе" деп қарастырған теория (А.Бэддли) [6]. Бұл аталған шетелдік психологиялық тұжырымдамалар зейінді білім алу мен ойлауды басқаратын маңызды үрдіс ретінде атап көрсеткен. Кеңестік психолог-ғалымдар зейіннің түрлі астарларын зерттеді. Атап айтқанда, Л.С.Выготский оны мәдени және тарихи даму процесінің нәтижесінде қалыптасатын, ерекше жоғары психикалық функция деп санады. [7]. А.Н. Леонтьев болса, іс-әрекеттің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастыра отырып, зейіннің барлық танымдық іс-әрекетті ілестіретін ерекше психикалық үрдіс ретінде анықтады [8]. С.Л. Рубинштейн өзінің тұлға бағытылығы теориясына сәйкес, зейіннің бағытын анықтайтын маңызды психологиялық құбылыстарға жеке мүдделер және қызығушылықтар жататынын айрықша атаған [9]. Ғалымның бұл ойы, адам оның қызығушылықтарына сәйкес назарын белгілі бір нәрсеге аударатынын білдіреді.

Қазақстандық ғалымдардың ішінде, Ж. Аймауытов өз зерттеулерінде зейінді тұлға мінез-құлқын реттейтін психологиялық механизм ретінде мәнін ашып көрсетеді [10]. Ал О.С.Сангилбаев пен Ж.Б. Катшибекова студенттердегі көптеген зейін қасиеттері, соның ішінде тұрақтылық пен шоғырлану олардың оқу үлгеріміне тікелей әсер ететін маңызды фактор ретінде

көрсете отырып, осы болжамды жүргізілген эмпирикалық зерттеулері жұмыстарының нәтижелерімен растаған [11].

Осылайша, зерттеудің әдіснамалық негізін психологиядағы классикалық когнитивтік және іс-әрекеттік концепциялар, сондай-ақ отандық ғалымдардың оқу іс-әрекетіндегі зейінге қатысты жүргізілген эмпирикалық зерттеу тұжырымдары құрайды.

Материалдар мен әдістер Эмпирикалық зерттеуге Алматы қаласындағы Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің психология мамандығы мен Нархоз университетінің қаржы мамандықтарында оқитын 3-4-курс студенттері қатысты. Зерттелушілердің жалпы саны – 240 қатысушы. Зерттеудің эмпирикалық жоспарына сәйкес олар екі топқа бөлінді: бақылау тобы (122 адам) және эксперименттік топ (118 адам).

Бұл зерттеуде келесі теориялық және эмпирикалық әдістер қолданылды:

1. Зейін ұғымына қатысты психология ғылымында бар шетелдік, ресейлік және отандық анықтамаларды талдап, жалпылау;
2. Зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми әдебиеттерді зерделеп, жүйелеу;
3. Зерттелушілердің зейін қасиеттерінің өзіндік ерекшеліктері мен психологиялық сипаттамаларын диагностикалық зерттеу және эмпирикалық моделдеу;
4. Бурдон–Анфимов тесті негізінде зерттелуші студенттердің назарының тұрақтануын, сонымен қатар көлемдік қасиеттерін айқындау;
5. Шульте кестелерін қолдану негізінде зейін жылдамдығын, оның бір объектіден екіншіге ауыстырылу қабілеттерін бағалау;
6. Рюффье сынағы арқылы студенттердің психофизиологиялық тұрақтылығын, оқуға қабілеттілігін анықтау;
7. Эмпирикалық деректерді дәл математикалық тәсілдер арқылы өңдеу құралдарын қолдану.

Нәтижелер мен талқылау Зейін мәселесі – психология дамуының тарихында бұрынғы заманнан зерттеліп келе жатқан сұрақтардың бірі. Уильям Джеймс зейінді тұлғадағы сана қызметінің негізгі қасиеті ретінде анықтаған. Сол себептен ол басты психикалық әрекеттердің орталығы ретінде сипатталды [4]. Оның айтуынша, зейін сыртқы стимулдардың сан-алуандығына қарамастан, қандай да бір нысанды таңдап, соның бейнесі мен мәніне психикалық, танымдық үдерістерді шоғырландырып, адамның когнитивті ресурстарын бағыттайтын функция ретінде сипатталады.

Бұл ғалым зейіннің таңдамалылығы сияқты қасиетіне ерекше назар аударған. Осы қасиет перцептивті және зияткерлік процестердің оңтайлы ұйымдасуын қамтамасыз етуде шешуші рөл атқаратынын атап өткен. Зейін тек қана психологиялық феномен емес, ол білім алуды реттейтін механизм екенін сипаттайды. Джеймс көзқарасы бойынша, зейін білім беру процесінде ақпаратты іріктеу, маңызды мәліметтерді ажырату және оқу тапсырмаларын орындау барысында маңызды рөл атқарады. Оның пікірінше, оқу тәжірибесі мен мақсатқа бағытталған іс-әрекеттерге зейін дамуы тікелей байланысты. Сондықтан ғалым зейін таңдамалылығын адам қызметіндегі рөлін ерекше бағалап, көрсетеді.

Когнитивтік психолог М. Познер өзінің когнитивтік-нейрондық тұрғысы аясында зейінді үш құрылымдық компоненттен тұратын жүйелі ұйымдасқан желі ретінде сипаттайды. Зейін компоненттеріне ол бағдарлау жүйесін, орындаушы бақылауды және сергектікті жатқызады. Аталмыш когнитивтік модель зейінді субъективтік процесс тұрғысынан ғана емес, ал объективті негіздемелері бар, нейропсихологиялық құрылымдармен қатар жұмыс істейтін кешенді жүйе болып талбылатынын түрлі эксперименттік зерттеулер арқылы дәлелдеген. Осылайша, бұл ғалымның теориясы зейіннің құрылымын айқындап, жоғарыда аталған үш компоненттің үйлесімді жұмысына негізделетінін тұжырымдайды [5]. Сол себепті зейін деңгейіндегі айырмашылықтар жеке тұлғалардың іс-әрекет өнімділігінен көрінетінін түсіндіруге болады.

Зейіннің оқу үдерісіндегі рөлін атай келе, ғалым оның қасиеттерінің оқу процесінде студенттердің қателесулерін кемітуге, ойлау икемділігін жетілдіруге ықпал етуін, сондай-ақ

күрделі когнитивтік мәселелерді шешуді жеңілдететінін айрықша атайды. Бұл өз тарапынан білім алушылардың оқу жетістіктерінің артуына алып келеді. Осы негіздерге сүйенсек тырып, Познердің көптеген зерттеулерін адам назарын дамытудың нейропедагогикалық стратегияларын әзірлеуде қолдануға болатынын көрсетуімізге болады.

А. Бэддли жұмыс жадын зейін процесін реттейтін орталық орындаушы жүйемен байланыстырып, оны оқу және ойлау процесінде негізгі когнитивтік ресурс ретінде сипаттайды. Оның моделі ақпараттың уақытша сақталуы мен өңделу процесінің өзара байланысын көрсетеді және осы негізде оқу тапсырмаларын орындауда зейіннің реттеуші рөлін ашады. Бэддлидің пікірі бойынша, студенттердің білім алу жетістігі олардың жұмыс жадын тиімді пайдалану қабілетіне тәуелді. Ғалым оқу материалын қабылдау және өңдеу тиімділігін арттыру үшін когнитивтік жүктемені оңтайландыруды ұсынады. Ол зейінді дамыту тәсілі ретінде жұмыс жадын арнайы жаттықтыру методикасын қолдануды ұсынады. Осы теорияның арқасында білім беру технологиясында арнайы когнитивтік тренингтер пайда болды. Бэддли моделі педагогикалық процестегі зейіннің құрылымдық және функционалдық рөліне ғылыми негіздеме береді [6].

Зейіннің қасиеттеріне арналған шетелдік заманауи зерттеулердің арасында нейропсихологиялық зерттеулер соңғы кезде зейін қасиеттерінің өзара байланысы болатынын дәлелдеді. Мысалы, зейіннің динамикалылығы қасиетіне арналған А. Нобре және Ф. Эде теорияларында зейін статикалық жағдай емес, уақытпен бірге өзгертін динамикалық жүйенің бір бөлігі деп қарастырылған. Атап айтқанда, зейіннің фокусы уақыт бойынша ауыса беретіні көрсетіледі. Ал адам болса, - осы зейін қасиеттерін реттеуші біртұтас жүйе. Ғалымдардың пікірінше назардың арқасында адам болашақты да болжай алады. Зейін тұрақтылығы оның сыртқы қоздырғыштарға және ішкі когнитивті жағдайларға тәуелділігінен көрінеді.

Қазіргі шетелдік ғылыми ізденістердің нәтижесінде зейіннің тұрақтылық қасиетіне жаңа көзқарас жасалған болатын. Егер де бұрынғы ғалымдар зейін тұрақтылығын өзгермейтін қасиет деп бағалаған болса, бүгінгі күні нейробиолог ғалымдар зейін тұрақтылығын жаңа жағдайларға бейімделе алатын, икемді, адаптациялық процесс деп тануда. Мұндай тұжырымның мәнін түйіндейтін болсақ, білім алу және жұмыста белгілі бір тапсырмаларды уақыт бойынша бөліп, күрделі ауқымды жұмысты оңтайландыруға, жеңілдетуге болатыны жөнінде қорытынды жасауға болады.

Тұрақты зейіннің нейрондық механизмі атты тұжырымдаманың авторы Х. Хуан және әріптестері 2023 ж. тұрақты зейіннің нейрондық негіздеріне арналған эксперимент өткізген болатын. Зерттеу нәтижесінде келесі түйіндер жасалған:

- тұрақты зейін ұзақ уақыт бойы маңызды ақпаратқа назар аударуға мүмкіндік береді;
- адамның бұл қасиеті мидың маңдайлық қыртысы, төбесіндегі аймағы және сергектік жүйесінің өзара тығыз байланысты жұмысымен қамтамасыз етіледі;
- ынталандыру мен аффеक्टивті-еріктік күйлер тұрақты зейіннің тиімді жұмысына айрықша ықпалын тигізеді.

Ғалымдардың осы зерттеулері зейін қасиеттерінің көбісі, соның ішінде тұрақтылық физиологиялық негізге ие екенін дәлелдейді. Мұнымен қоса, бұл зерттеушілер адамның зейін деңгейін компьютерлік моделдеу арқылы автоматтандырылған құралдарды пайдалану негізінде бағалауға болатынын тұжырымдайды. Осындай зерттеулердің ғылыми жетістіктері оның нәтижелерінің медицина, білім беру саласында және көлік жүргізуші адамдардың өмірлік қауіпсіздігін бақылауға мүмкіндік береді.

Келесі заманауи шетелдік ғалымдар Д. Надра, Д. Мангун зейіннің ырықтылығы мен тандамалық қасиеттерінің түрлі ерекшеліктерін зерттеуге арналған мақалада түрлі нәтижелерді ұсынды. Жарияланған мәліметтер бойынша ырықты зейін адам мақсатымен басқарылатын, саналы ұйымдасқан процесс екені анықталды.

Л.С. Выготский өз дәстүрлі концепциясында мәдени-тарихи үдерістің бір түрі ретінде зейінді қарастырып, оны жоғары психикалық функцияға жатқызды. Ол зейіннің дамуын әлеуметтік-педагогикалық жағдайлармен, іс-әрекет мақсаттарымен және тұлғааралық қарым-

қатынастармен байланыстырған. Л.С. Выготскийдің көзқарасы бойынша, зейін адамның оқу іс-әрекеті арқылы реттеледі және қалыптасады. Ол білім алушылардың зейіні оқу тапсырмаларын ұжымдық жұмыс арқылы ұйымдастыру барысында, және оқытушының нұсқаулық бағыттары негізінде жетілетінін анықтады. Ғалым зейінді өздігінен дамытын үрдіс сияқты емес, ал жүйелі, кезеңді оқыту мен тәрбиелік ықпалдың ажырамас бөлігі деп қарастырған [7]. Осындай көзқарас зейінді педагогикалық араласулар арқылы тиімді басқаруға болатынын дәлелдейді. Осылайша, Л.С. Выготский тұжырымдамасы тарихи қалыптасатын әлеуметтік-мәдени орта ретінде қарастырылған білім беру жүйесінде зейіннің рөлін түсіндіру үшін маңызды теориялық негіз ретінде қызмет етеді.

А.Н. Леонтьев зейінді іс-әрекет теориясы аясында зерттеп, оны түрлі мақсаттарға бағытталған, реттелетін әрекет компоненті ретінде қарастырған. Зерттеушінің пайымдауынша, зейіннің көрінуі оқу тапсырмаларының құрылымына, мотивацияға және іс-әрекетті орындау тәсіліне байланысты болып келеді. Леонтьев тұжырымдамасында зейін тек әлеуметтік ықпалдарға жауап қана емес, белгілі бір тапсырманы орындауда маңызды рөл атқаратын адам санасының құралы ретінде сипатталады. Осы тараптан ғалым білім беру үрдісінде зейінді дамытуды тиімді қылу үшін оқу міндеттерін кезекпен, бөлшектеп берудің маңыздылығын атап өтеді. Ол үшін оқу мақсаттарын нақты айқындау мен ескертулерді дер кезінде беріп отыру жөн екенін тұжырымдады [8]. Леонтьевтің теориясы зейінді нығайту оқу әрекеттерін қайта ұйымдастыру арқылы жүреді деген тұжырымды дәлелдейді. Оның концепциясы заттық іс-әрекетті жүзеге асыру механизмдерін зерттеуге негізделді. Оның моделі студенттердің оқу белсенділігі мен нәтижелілігін арттыруға арналған тиімді педагогикалық құралдарды көрсетеді.

Келесі кеңестік ғалым С.Л. Рубинштейн зейінді тұлғаның ішкі қызметі ретінде сипаттады. Осы тұрғыдан зейін тұлғаның субъективті бағыттылығына жататын мүдделері, қажеттіліктері және қызығушылықтарына тәуелді келеді. Оның түсінігінде, зейіннің бағыты мен мазмұны оқу процесінде білім алушының ішкі мотивтері арқылы айқындалады. Зерттеуші зейінді тек когнитивтік құбылыспен шектемей, оны тұлғаның психологиялық құрылымының маңызды элементі ретінде сипаттаған. Бұл тұрғыдан алғанда, оқу процесінде зейінді күшейту үшін мотивацияны арттыру, қызығушылықты дамыту және мазмұнды студенттің жеке қабылдауы мен түсінігіне сай бейімдеу қажет екенін көрсетті [9]. Ғалымның пайымдауынша, осыған байланысты, зейін оқу әрекетінің тиімділігін арттыратын маңызды фактор болып табылады. Сонымен қатар, ол зейінді оқу материалының мазмұнымен үйлестіріп, бағыттау қажеттілігін атап өтті. Оның көзқарасына сәйкес, зейінді зерттеу адамның тұлғалық-психологиялық ұйымдасу деңгейімен байланысында қарастырылу қажет.

Қазақтың алғашқы психология оқулығының авторы, көрнекті ғалым Ж. Аймауытов зейінді адам мінез-құлқы мен әрекетін реттеп, басқаратын психологиялық процесс і ретінде талдаған. Оқу процесінде зейін түрлі мәліметтерді қабылдау сапасын, тапсырманы орындау реттілігін, сонымен қатар, сананың сергектігін және ойлау шапшаңдығы мен өнімділігін қамтамасыз етеді. Осы тұрғыдан ол көптеген танымдық үрдістердің жұмысына қатысатын психологиялық тетік ретінде қарастырылады. Ғалым зейіннің білім алу мен тұлға дамуы үшін маңыздылығын көрсетіп, әсіресе оның тәрбиелік аспектісін айрықша түсіндірген. Ж. Аймауытовтың пікірінше, зейінді дамыту мақсатты әрекет арқылы оқу процесін тиімді ұйымдастырылуы және оқушылардың қызығушылықтарын ынталандыру арқылы мүмкін болады [10]. Бұл ойлар қазіргі педагогикалық стратегиялармен жақсы үйлеседі, әрі Аймауытовтың зерттеулері ұлттық психологияны қалыптастыруда ерекше орын алады. Оның көзқарастары зейіннің әлеуметтік-педагогикалық контексттегі қызметін жан-жақты ашып көрсетеді.

О.С. Сангилбаев пен Ж.Б. Катшибекова зейіннің тұрақтылығы, шоғырлануы және бөлінуі сияқты қасиеттерін студенттердің оқу үрдісіндегі түрлі тапсырмаларды тиімді орындауымен байланыстырған. Олар зерттеулерінде психометриялық әдістерді қолдана отырып, зейін қасиеттері мен оқу тапсырмалардың дұрыс орындалуы арасындағы байланысты дәлеледеуге тырысқан. Қолданылған корреляциялық талдаулар негізінде жүзеге асқан бұл зерттеулердің

қорытындысы бойынша, зейін көрсеткіштері мен оқу әрекетінің сапасы арасында айтарлықтай статистикалық байланыс бар екендігі анықталған. Авторлар зейінді оқу-практикалық әрекеттің ажырамас бөлігі ретінде қарастырады. Сондай-а зейінді білім алушылардың кәсіби құзыреттерді меңгеру негізі екенін атап өткен [11]. Сондай-ақ, олар студенттердің зейін деңгейін арттыру мақсатында арнайы практикалық жаттығулар мен тренингтер енгізудің маңыздылығына назар аударған. Бұл әдістердің білім беру жүйесінде студенттердің нәтижелерін жақсартуда тиімді екені дәлелденген.

Осы кездегі зерттеулердің негізгі мақсаты – психологиялық және педагогикалық, сонда-ақ нейрондық, когнитивтік, іс-әрекеттік деңгейлерді өзара сабақтастыру арқылы студенттердің оқу әрекетін оңтайлы ұйымдастыруға мүмкіндік беретін кешенді әрі эмпирикалық негізделген зерттеу үргісін көрсету. Мысалы білім алушылардың оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастыруда андай зейін қасиеттерінің жұмысын белсендіру қажет? Ол үшін зейіннің басты қандай қасиетіне негізделуге болады? Жалпы, зейін қасиеттерін білім беру ортасы жағдайында жақсы дамытуға болатын қандай психологиялық-педагогикалық технологиар бар?

Осындай сұрақтар жауабын табу үшін шетелдік, ресейлік және қазақстандық психологияда бар зерттеулер мен тұжырымдамаларды теориялық тұрғыдан жүйелеп, жалпылау қажеттілігі туындайды.

Психология ғылымында ерекше психикалық үрдіс болып табылатын зейіннің бірнеше негізгі қасиеттерге ие екендігі мәлім. Олар:

- 1) Бағытталушылық – адамның назарын белгілі бір объектіге немесе әрекетке шоғырландыру қабілеті.
- 2) Шоғырланушылық – таңдалған объектіні белгілі уақыт аралығында санада ұстап тұру мүмкіндігі.
- 3) Тұрақтылық – сананы бір объектіге ұзақ уақыт бойы бағыттап, танымдық қызметті сақтай алу қасиеті.
- 4) Зейін көлемділігі – адамның бір мезет аралығында санада ұстай алатын және қабылдайтын объектілер санының шегі.
- 5) Зейін аудармалылығы адамның өз санасын бір объектіден екіншісіне икемді бағыттап алу қабілеттілігі [15].

Зейіннің аталған бес негізгі қасиеті 1-суретте көрнекі түрде бейнеленген.



Сурет 1 – Зейін қасиеттерінің түрлері

Зейін процесінің табиғаты мен механизмдері әртүрлі психологиялық мектептерде әрқалай түсіндіріледі.

1) Бихевиористік бағыт бойынша зейін сыртқы тітіркендіргіштерге ағзаның жауабын реттейтін бейімделу механизмі ретінде қарастырылады.

2) Танымдық психология саласында назар сырттан келетін ақпаратты өңдеудегі сүзгі немесе бағдарлаушы рөлін атқаратын психологиялық модель ретінде ұйғарылады.

3) Нейропсихологиялық көзқарас зейіннің мидағы орталықтарымен басқарылатынын талдай келе, оның торлы аймақ және маңдай бөлігіндегі нейрондар белсенділігі арқылы жүзеге асатынын дәлелдеген.

Жоғары оқу орны студенттерінің зейіні олардың танымдық белсенділігі, оқу процесі мен болашақ кәсіби қалыптасуы үшін маңызды рөл атқарады. Студенттік шақтағы зейін адамның тұлға ретінде қалыптасуы, зияткерлік және мотивациялық аумақтарымен тығыз байланысты. Сондықтан студенттер зейінінің жастық ерекшеліктерін ескере отырып, зейін қасиеттерінің сипаттамаларын қарастырайық:

1. *Зейіннің тұрақтылығы.* Көптеген психофизиологиялық зерттеулер көрсеткендей, студенттердің зейін деңгейі орташадан жоғары деп бағаланады. Алайда бұл көрсеткіш олардың пәнге деген ынталарына, тұлғалық бағыттылығына және танымдық мотивацияға тәуелді. Осылайша, зейіннің бұл қасиеті ЖОО-да білім алушылардың 50-75 минут аралығында оқу белсенділігін сақтауға, дәрістерді тындап, ұзақ мезгіл оқу тапсырмаларын орындауына мүмкіндік береді.

2. *Зейіннің көлемі.* Университетте оқитын білім алушылардың зейін көлемі кеңейеді. Олар күрделі білім негіздерін меңгеруде түрлі мәліметтермен бірден жұмыс істей алады. Олар бір уақытта дәрісті тыңдайды, екінші жағынан конспект жазып, оны жүйелейді, талдайды. Мұндай қабілет студенттердің болашақта кәсіби ортаға бейімделуге, түрлі мәселелер мен міндеттерді шешуге көмектеседі.

3. *Зейіннің ауысқыштығы.* Студенттік жаста назарды түрлі объектілерге ауытыра білу қабілеті елеулі дамиды. Мұндай қабілет әсіресе көпқызметтік міндеттермен мәселелерді шешуде өте маңызды. Бірақ зейін ауысқыштығының тым жоғары болуы сананың шашыраңқылығын тудыруы мүмкін.

4. *Зейіннің шоғырлануы.* Терең оқу материалына үнілу сананың соған шомылуын қажет етеді. Сонда ғана күрделі теориялық материалды зерделеуге мүмкіндік туады. Сондықтан адамның кез-келген күрделі іс-әрекетінде (оқу, ғылыми зерттеу және т.б.) шоғырлану аса маңызды рөл атқарады. Бұл қабілет студенттің оқу іс-әрекеті барысында дамып, тәжірибе өткен сайын жоғарылай береді. Ғалымдар пайымдауынша, ол тұлғаның жекедара ерекшеліктеріне, атап айтқанда темпераменті мен мінездік эмоционалдық қасиеттеріне де байланысты. Мысалы, эмоционалды тыныш адамның зейінінің шоғырланғыштығы жоғары болады.

5. *Ерік арқылы басқарылуы.* Студенттердің зейіні көбіне ерікті сипатқа ие: олар оны мақсат қою, өзін-өзі бақылау және ішкі ынта секілді механизмдер арқылы реттейді. Мұндай қабілет олардың жауапкершілікті сезінуі мен ерік-жігерінің жетілуін көрсетеді.

6. *Мотивациялық факторлардың әсері.* Зейін деңгейі оқу мотивациясына және кәсіби қызығушылықтарына тікелей тәуелді. Ішкі мотивациясы жоғары студенттерде зейін деңгейі де тұрақтырақ болатыны белгілі.

7. *Эмоциялық жағдайдың ықпалы.* Жағымды эмоциялар (қызығушылық, сенімділік) зейінді күшейтсе, мазасыздық пен шаршау секілді жағымсыз күйлер оны әлсіретеді. Бұл эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларының маңызын аша түседі.

8. *Зейіннің жекедара және жастық ерекшеліктері.* Кейбір студенттер визуалды ақпаратты жақсы қабылдаса, басқалары аудиалды немесе кинестетикалық материалдарды оңайырақ меңгереді. Оқыту әдістерінің осы ерекшеліктерге сәйкестігі білім беру тиімділігін арттыруға ықпал етеді.

Жоғарыда қарастырылған студенттерге тән зейіннің психологиялық ерекшеліктері мен факторлары 2-суретте сызба ретінде бейнеленген.



Сурет 2 – ЖОО студенттерінің зейінінің психологиялық факторлары

Білім алушылардың оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастыру үшін олардың психологиялық ерекшеліктерін ескеру маңызды.

Осылайша, жоғары оқу орны студенттерінің зейіні – ерікті, мақсатты бағытталған, мотивациямен реттелетін және когнитивті күрделі құрылым болып табылады. Бұл қасиеттің дамуы олардың оқу белсенділігіне, өзін-өзі ұйымдастыру қабілетіне және кәсіби даярлығына тікелей әсер етеді.

Эмпирикалық зерттеуде қазіргі жоғары білім беру жүйесінде студенттердің оқу үдерісін тиімді ұйымдастыру мәселелері қарастырылды. Осы міндеттің аясында когнитивтік процестердің, әсіресе зейіннің рөлі ерекше мәнге ие. Зейіннің көптеген қасиеттері оқу процесінің табыстылығын анықтайды. Осы себепті студенттердің зейін қасиеттерін зерттеу және оны дамыту жолдарын анықтау өзекті ғылыми-практикалық міндет болып отыр.

Зерттеудің мақсаты – студенттердің оқу іс-әрекетін оңтайлы ұйымдастыру үшін зейіннің маңызды қасиеттерін (тұрақтылық, шоғырлану, бағытталуы, көлемі және ауысу қабілеті) диагностикалау және оны жетілдіру жолдарын ұсыну. Эмпирикалық зерттеу үш негізгі кезеңнен тұрды және оның мазмұны 1-кестеде сипатталған.

Кесте 1 – Жоспар бойынша жүргізілген эксперименттік зерттеу кезеңдері

Кезеңнің атауы	Мазмұндық сипаттамасы	Өткізілген мерзімі
1. Диагностикалық	Зерттелушілердің назарының алғашқы кезеңдегі деңгейін айқындау	1 апта
2. Қалыптастырушы	Эксперименттік топ сыналусыларына зейінді дамытуға бағытталған арнайы ұйымдастырылған психологиялық ойын-жаттығулар, тренингтер, зияткерлік викториналар өткізілді	4–6 апта
3. Қорытынды	Сол әдістемелермен қайта тестілеу жүргізілді	1 апта

Бұрын аталған үш әдістеменің диагностикалық және бақылау эксперимент кезіндегі эксперименттік топтың нәтижелері 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2 – Таңдалған диагностикалық әдістемелерден алынған екі топ сыналушылары нәтижелері

Диагностикалық әдіс	Өлшенген зейін қасиеті	Қалыптастырушыға дейін, % пен адам	Қалыптастырушыдан кейін, % пен адам	Диапазон, %
Бурдон–Анфимов тесті	Зейіннің тұрақтылығы және көлемділігі	61% (72)	84%(99)	+23
Шульте кестелері	Зейін шапшаңдығы мен ауысқыштығы	46% (54)	80% (94)	+34
Рюффье сынағы	Психофизиологиялық тұрақтылық	56% (66)	78% (92)	+22

2-кесте негізінде алынған нәтижелерді қысқаша талдайық. Эксперименттен кейін зерттеуге қатысқан студенттерде келесі өзгерістер байқалды:

- Тапсырмаға деген шоғырлану, дәлдік пен назар тұрақтылығының артуы;
- Зейінді тез жинақтау, назарды басқа нәрсеге аудару жылдамдығы және қабылдау қабілетінің дамуы;
- Зейінді ұзақ уақыт бойы сақтай алу қабілетінің күшеюі, шаршауға төзімділіктің жоғарылауы және жалпы жұмыс өнімділігінің артуы.

Қалыптастырушы эксперимент аяқталғаннан кейін бақылау және эксперименттік топтардың нәтижелері 3-кестеде салыстырмалы түрде көрсетілген.

Кесте 3 – Соңғы кезеңдегі бақылау және эксперименттік топтардың салыстырмалы нәтижелері

Әдістеме	Бақылау тобы (n=122)	Эксперименттік топ (n=118)	Өзгешелік
Бурдон–Анфимов тесті	67% (82)	84%(99)	+17%
Шульте кестелері	52% (63)	80% (94)	+28%
Рюффье сынағы	60% (73)	78% (92)	+18%

Бізбен жүргізілген эксперименттік-эмпирикалық зерттеу мәліметтері бойынша қатысқан екі топ студенттерінің мынандай зейін ерекшеліктері анықталды:

Бірінші әдістеме бойынша (Бурдон–Анфимов тесті) эксперименттік топ сыналушыларында зейіннің тұрақтылығы мен көлемінің едәуір жоғарылағаны байқалды. Бұл студенттердің тапсырамаларға ұзақ уақыт назар аударып, оларды қателіксіз орындау қабілеттерінің артқанын аңғартады.

Екінші диагностикалық әдістеме (Шульте кестелері) бойынша алынған нәтижелер осы зерттелушілерде зейіннің жылдамдығы да, ауыспалылық қасиеті де біршама өскенін көрсетті. Мұның өзі эксперименттік топқа кілген студенттердің оқу материалдарын қабылдағыштық, жалпы зеректік, сондай-ақ ойлау шапшаңдығы артқанын байқатады.

Соңғы қолданылған әдіс (Рюффье сынағы) нәтижесінде қалыптастырушы іс-шаралардан өткен сыналушылардың жалпы психофизиологиялық төзімділігі мен жұмыс қабілеті айтарлықтай артқандығы байқалды. Мұндай нәтижелер назардың көп мерзімдік уақыт аралығында белсенді жұмысының артқанын көрсетеді.

Екінші, яғни бақылау топ сыналушылары бойынша орташа зейін көрсеткіштері анықталды. Олардың психофизиологиялық тұрақтылық деңгейі де төменірек болды. Алғашқы қолданылған Бурдон–Анфимов тесті бойынша студенттердің зейін тұрақтылығы мен көлемділік көрсеткіштері олардың тапсырмаларды ұзақ мерзімде шешу деңгейі жоғарыламағанын көрсетті. Шульте кестелерін қолдану арқылы алынған нәтижелер көп зерттелушілерде зейін жылдамдығы мен ауыспалылық қабілетінің жеткіліксіз дамуын көрсетіп, оқу материалының қабылдану және өңделу тиімділігінің орташа екендігін байқатты. Рюффье сынағы мәліметтері көрсеткендей, студенттердің психофизиологиялық төзімділігі және оқуға деген қабілеттілік пен ұзақ мерзімдік зияткерлік жұмысқа төзімділік, эксперименттік топ зерттелушілеріне қарағанда, төменірек

болды. Мұның өзі оқу тапсырмаларын орындау тиімділігінің бақылау тобында шектеулі деңгейде қалып қойғанын аңғартты.

Керісінше эксперименттік топ сыналушыларында барлық үш әдістеме бойынша нәтижелерінің елеулі түрде өскені байқалды. Осылайша, Бурдон–Анфимов тестін қолдану нәтижесінде олардың зейінді шоғырландыру тұрақтылығы және көлемділігі өсіп, жаттығуларды қателеспей орындау қабілеті жоғарылаған. Шульте кестелері бойынша зерттелушілердің көбінде зейін жылдамдығы, зейін ауысымдылығы біршама деңгейде жоғарылананын көрсетті. Осындай нәтижелер оқу процесінде ақпаратты қабылдау, өңдеу және талдау тиімділігінің артқанын байқатады. Рюффье сынағынан алынған нәтижелерге сәйкес, эксперименттік топ сыналушыларының зейін төзімділігі жоғарылап, ұзақ мерзімдік жұмысқа қабілеттілік артқанын көрсетті.

Зерттеудің қорытындысында, студенттердің оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастыруы олардың зейін қасиеттеріне тікелей тәуелді екендігі атап өтілді. Зейіні тұрақты студенттер күрделі тапсырмаларды орындауда табандылық танытып, уақытты тиімді жұмсай алған. Ал зейін бөліну қабілеті жақсы дамыған студенттер бірнеше мәліметтер мен әдебиеттерді бір мезгіл талдау барысында артықшылық көрсетті. Алайда зейіннің жеткіліксіз деңгейде шоғырлануы қателердің көбеюіне және оқу жетістіктерінің төмендеуіне себеп болғаны анықталды.

Шетелдік зерттеулер де зейінді дамытуға арналған когнитивтік жаттығулардың студенттердің оқуға деген ынтасын арттырып, олардың үлгерімін жақсартуға ықпал ететінін атап өтеді [13]. Қазақстандық тәжірибелер бойынша да білім алушылардың психологиялық қолдау бағдарламаларына зейінді күшейтуге бағытталған жаттығуларды енгізудің маңыздылығы айқындалған.

Қорытынды. Осылайша, зияткерлік танымдық процестердің ерекше түрі зейін, білім алушылардың оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастырып, оқу өнімділігін елеулі арттыратын психологиялық шарттардың бірі болып табылады. Зейіннің жүйелілігі, көлемі, таралуы және шоғырлануы оқу үлгеріміне тікелей әсер етеді. Зерттеу нәтижелері ЖОО білім алушылардың зейінін дамыту мақсатында жоғары білім орындарында арнайы психологиялық әдістер мен технологияларды жиірек енгізу керектігін көрсетті. Болашақ мамандарды кәсіби даярлау тиімділігі оқуға деген ықыласты қалыптастыруға байланысты екендігі дәлелденді. Зейіннің әрбір қасиетінің оқу іс-әрекетін ұйымдастыруды сапалы етуде өзіндік маңыздылығы бар екені анықталды. Теориялық талдау нәтижелері студенттердің оқу іс-әрекетінің тиімділігі олардың зейінінің іргелі танымдық қасиеттеріне байланысты екенін көрсетеді. Әдебиеттерді зерделеу барысында зейіннің күрделі психикалық процесс екендігі және тұрақтылық, шоғырлану, көлем, жылдамдық, өзгергіштік сияқты қасиеттерді қамтитыны белгілі болды. Сонымен қатар, зейін ақпаратты өңдеу механизмі ретінде ғана емес, сонымен қатар оқу процесінде реттеуші функцияны орындайтын маңызды психологиялық ресурс ретінде де сипатталды. Теоретикалық зерделеу зейіннің деңгейі мен сапасы оқушылардың танымдық іс-әрекетіне, оқуға деген ынтасына және оқу үлгеріміне ықпал ететіндігін дәлелдейді. Эксперименттік-эмпирикалық зерттеу нәтижелері көрсеткендей, студенттердің зейінділік қасиеттері әр түрлі деңгейде көрінеді, сондай-ақ олар оқу тапсырмаларын орындау тиімділігімен мәнді статистикалық байланысқа ие. Қалыптастырушы экспериментте қолданылған танымдық жаттығулар мен зияткерлік ойындар зейіннің тұрақтылығының, жылдамдығының және таралуының оң өзгерістеріне әкелді. Мұның өзі студенттердің оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың сапасын жақсартты. Бақылау және эксперименттік топтардың салыстырмалы нәтижелері зейінді дамытуға бағытталған психологиялық-педагогикалық әдістердің тиімділігін дәлелдеді. Жалпы, зерттеу нәтижелері студенттердің жоғары оқу орындарындағы зейінділік қасиеттерін мақсатты түрде дамыту оқу процесін жетілдіруде үлкен маңызға ие екендігін растайды.

Әдебиеттер тізімі

1. Steele A. Attention [Электронный ресурс] / A. Steele // The Decision Lab. — 2025. — Режим доступа: <https://thedecisionlab.com/reference-guide/psychology/attention> (дата обращения: 14.01.2026).

2. Лисина Е. М. Функции, виды и свойства внимания [Электронный ресурс] / Е. М. Лисина // Комитет по образованию Санкт-Петербурга. — 06.02.2012. — Режим доступа: <http://old.ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/76-psychological/982-2012-02-06-17-27-46.html> (дата обращения: 14.01.2026).
3. Симень В. П. Развитие памяти и внимания у студентов при реализации элективных курсов по физической культуре и спорту в вузе / В. П. Симень, Н. В. Васильева, Н. А. Матвеева // Теория и практика физической культуры. — 2021. — № 8. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-pamyati-i-vnimaniya-u-studentov-pri-realizatsii-elektivnyh-kursov-po-fizicheskoy-kulture-i-sportu-v-vuze> (дата обращения: 14.01.2026).
4. D'Angelo D. William James on Attention. Folk Psychology, Actions, and Intentions / D. D'Angelo // Journal of the British Society for Phenomenology. — 2022. — Vol. 53. — № 2. — P. 163–176. — DOI: 10.1080/00071773.2021.2020596.
5. Klein R. M. Thinking about attention: Successive approximations to a productive taxonomy / R. M. Klein // Cognition. — 2022. — Vol. 225. — P. 105137. — DOI: 10.1016/j.cognition.2022.105137. — Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027722001251> (дата обращения: 15.01.2026).
6. Oberauer K. Working Memory and Attention: A Conceptual Analysis and Review / K. Oberauer // Journal of Cognition. — 2019. — Vol. 2, № 1. — P. 36. — DOI: 10.5334/joc.58.
7. Zhuravlev I. V. Vygotsky, Ilyenkov and the Problem of Correlation Between Thought and Word / I. V. Zhuravlev // Journal of Psycholinguistics. — 2021. — № 2 (48). — P. 130–143. — DOI: 10.30982/2077-5911-2021-48-2-130-143.
8. Ахметова З. А. Деятельностный подход в психологии как методологическая основа для исследования внимания / З. А. Ахметова // Бюллетень науки и практики. — 2019. — № 9. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-psihologii-kak-metodologicheskaya-osnova-dlya-issledovaniya-vnimaniya> (дата обращения: 14.01.2026).
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2019. — 720 с.
10. Аймауытов Ж. Психология. — Алматы: Қазақ университеті, 2016. — 240 б.
11. Katshibekova Z. Исследование проблем внимания в психологической науке / Z. Katshibekova, O. Sangilbaev // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. — 2021. — Т. 67, № 2. — DOI: 10.51889/2021-2.1728-7847.04.
12. Свойства внимания [Электронный ресурс] // Psychologos.ru: психологический портал. — 01.10.2022. — Режим доступа: <https://psychologos.ru/articles/view/svoystva-vnimaniya> (дата обращения: 15.01.2026).
13. Wickens C. Attention: Theory, Principles, Models and Applications / C. Wickens // International Journal of Human–Computer Interaction. — 2021. — Vol. 37, № 5. — P. 403–417. — DOI: 10.1080/10447318.2021.1874741.

References

1. Steele A. Attention [Electronic resource] / A. Steele // The Decision Lab. — 2025. — Available at: <https://thedecisionlab.com/reference-guide/psychology/attention> (accessed: 14.01.2026).
2. Lisina E. M. Funktsii, vidy i svoystva vnimaniya [Functions, types and properties of attention] [Electronic resource] / E. M. Lisina // Komitet po obrazovaniyu Sankt-Peterburga. — 06.02.2012. — Available at: <http://old.ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/76-psychological/982-2012-02-06-17-27-46.html> (accessed: 14.01.2026).
3. Simen' V. P. Razvitie pamyati i vnimaniya u studentov pri realizatsii elektivnykh kursov po fizicheskoy kul'ture i sportu v vuze [Development of memory and attention in students during the implementation of elective courses in physical culture and sports at a university] / V. P. Simen', N. V. Vasil'eva, N. A. Matveeva // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. — 2021. — No. 8. — Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-pamyati-i-vnimaniya-u-studentov-pri-realizatsii-elektivnyh-kursov-po-fizicheskoy-kulture-i-sportu-v-vuze> (accessed: 14.01.2026).

4. D'Angelo D. William James on Attention. Folk Psychology, Actions, and Intentions / D. D'Angelo // *Journal of the British Society for Phenomenology*. — 2022. — Vol. 53, No. 2. — P. 163–176. — DOI: 10.1080/00071773.2021.2020596.
5. Klein R. M. Thinking about attention: Successive approximations to a productive taxonomy / R. M. Klein // *Cognition*. — 2022. — Vol. 225. — P. 105137. — DOI: 10.1016/j.cognition.2022.105137. — Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027722001251> (accessed: 15.01.2026).
6. Oberauer K. Working Memory and Attention: A Conceptual Analysis and Review / K. Oberauer // *Journal of Cognition*. — 2019. — Vol. 2, No. 1. — P. 36. — DOI: 10.5334/joc.58.
7. Zhuravlev I. V. Vygotsky, Ilyenkov and the Problem of Correlation Between Thought and Word / I. V. Zhuravlev // *Journal of Psycholinguistics*. — 2021. — No. 2 (48). — P. 130–143. — DOI: 10.30982/2077-5911-2021-48-2-130-143.
8. Akhmetova Z. A. Deyatel'nostnyy podkhod v psikhologii kak metodologicheskaya osnova dlya issledovaniya vnimaniya [Activity approach in psychology as a methodological basis for the study of attention] / Z. A. Akhmetova // *Byulleten' nauki i praktiki*. — 2019. — No. 9. — Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-psihologii-kak-metodologicheskaya-osnova-dlya-issledovaniya-vnimaniya> (accessed: 14.01.2026).
9. Rubinshtein S. L. Osnovy obshchey psikhologii [Foundations of General Psychology]. — St. Petersburg: Piter, 2019. — 720 p.
10. Aimaityov Zh. Psikhologiya [Psychology]. — Almaty: Qazaq universiteti, 2016. — 240 p.
11. Katshibekova Z. Issledovanie problem vnimaniya v psikhologicheskoy nauke [Study of attention problems in psychological science] / Z. Katshibekova, O. Sangilbaev // *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya*. — 2021. — Vol. 67, No. 2. — DOI: 10.51889/2021-2.1728-7847.04.
12. Svoystva vnimaniya [Properties of attention] [Electronic resource] // *Psychologos.ru: psikhologicheskii portal*. — 01.10.2022. — Available at: <https://psychologos.ru/articles/view/svoystva-vnimaniya> (accessed: 15.01.2026).
13. Wickens C. Attention: Theory, Principles, Models and Applications / C. Wickens // *International Journal of Human–Computer Interaction*. — 2021. — Vol. 37, No. 5. — P. 403–417. — DOI: 10.1080/10447318.2021.1874741.

Авторлар туралы мәліметтер:

Катишбекова Жұлдыз Бауржановна – хат-хабар авторы, аға оқытушы, Қазақ ұлттық әйелдер педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. e-mail: zhuldyz.alem07@gmail.com

Малых Сергей Борисович – психология ғылымдарының докторы, профессор, Ресей білім академиясының академигі, Ресей білім беру академиясы (ФБМ РББ), Мәскеу қ., Ресей. e-mail: malykhsb@mail.ru.

Аманова Индира Камбарбековна – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Нархоз университеті, 050035, Жандосов көш. 55, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: indira.amanova@narhoz.kz

Сабирова Жанылсын Нурмухановна – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Х. Досмухамедов атындағы Атырау университеті, Қазақстан Республикасы, Атырау қ., Студенттер даңғылы, 212, e-mail: zhanylsyn.sabirova@gmail.com.

Тусубекова Алина Кадырқұловна – магистр, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы, e-mail: alinatk2015@mail.ru

Сведения об авторах:

Катишбекова Жұлдыз Бауржановна – автор для корреспонденции, старший преподаватель, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан. e-mail: zhuldyz.alem07@gmail.com

Малых Сергей Борисович – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Россия, e-mail: malykhsb@mail.ru

Аманова Индира Камбарбековна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Университет Нархоз, 050035, ул. Жандосова 55, г. Алматы, Казахстан. e-mail: indira.amanova@narxoz.kz

Сабинова Жанылсын Нурмухановна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Атырауский университет им. Х. Досмухамедова, Студенческий проспект, 212, г. Атырау, Республика Казахстан, e-mail: zhanylsyn.sabirova@gmail.com

Тусубекова Алина Кадыркуловна – магистр, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан. e-mail: alinatk2015@mail.ru

Information about the authors:

Zhuldyz Katshibekova – Corresponding Author, Senior Lecturer, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. e-mail: zhuldyz.alem07@gmail.com

Sergey Malykh – Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Russian Academy of Education (FSBI RAE), Moscow, Russia. e-mail: malykhsb@mail.ru

Indira Amanova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Humanitarian School, Narxoz University, Almaty, Kazakhstan. e-mail: indira.amanova@narxoz.kz

Sabirova Zhanylsyn Nurmukhanovna – Candidate of Psychology, Associate Professor, Dosmukhamedov Atyrau University, 212 Studencheskiy Prospekt, Atyrau, Republic of Kazakhstan, e-mail: zhanylsyn.sabirova@gmail.com

Tussubekova Alina Kadyrkulovna – Master, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan, e-mail: alinatk2015@mail.ru

GRNTI 15.21.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.021>

Z.B. Kabyrbekova¹ , S.K. Karakpayeva*¹ , Koishiev K.E.² , I.S. Zhandabayeva¹ , R.A. Sultanova³ 

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

²South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov (Shymkent, Kazakhstan)

³Central Asian Innovation University (Shymkent, Kazakhstan)

E-mail: sarbinaz.karakpaieva.86@mail.ru

Artificial intelligence in developing reflection in future educational psychologists

Abstract

The article examines the theoretical and methodological aspects of using artificial intelligence in developing reflection in future educational psychologists. The purpose of the study is to identify the potential of artificial intelligence for enhancing students' reflective and metacognitive skills. The study employed theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, synthesis of scientific approaches, and a pedagogical experiment involving psychology students. A.V. Karpov's methodology was used to assess the level of reflection, while the Schraw and Dennison questionnaire was applied to evaluate metacognitive awareness. The findings indicate that artificial intelligence tools have a positive impact on the development of reflection, self-regulation, and critical thinking. The study identifies pedagogical opportunities and potential risks associated with the use of artificial intelligence in education. It is concluded that pedagogically grounded integration of artificial intelligence contributes to the development of professional reflection and improves the quality of training of future educational psychologists.

Keywords: artificial intelligence, reflection, future educational psychologists, metacognition, self-regulation, professional training

З.Б. Кабылбекова¹, С.К. Каракпаева*¹, Койишиев К.Е.², И.С. Жандабаева¹, Р.А. Султанова³

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

² Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова
(Шымкент, Казахстан)

³ Центрально-Азиатский инновационный университет (Шымкент, Казахстан)

E-mail: sarbinaz.karakpaieva.86@mail.ru

Искусственный интеллект в развитии рефлексии будущих педагогов-психологов

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические и методические аспекты использования искусственного интеллекта в развитии рефлексии будущих педагогов-психологов. Цель исследования заключается в выявлении возможностей искусственного интеллекта в развитии рефлексивных и метакогнитивных навыков студентов. В исследовании использовались методы теоретического анализа психолого-педагогической литературы, обобщения научных подходов, а также педагогический эксперимент с участием студентов-психологов. Для диагностики уровня рефлексивности применялась методика А.В. Карпова, а для оценки метакогнитивной осознанности использовался опросник Schraw & Dennison. Результаты исследования свидетельствуют о положительном влиянии инструментов искусственного интеллекта на развитие рефлексии, саморегуляции и критического мышления обучающихся. Выявлены педагогические возможности и потенциальные риски применения искусственного интеллекта в образовательном процессе. Сделан вывод о том, что педагогически обоснованная интеграция искусственного интеллекта способствует развитию профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов и повышению качества их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: искусственный интеллект, рефлексия, будущие педагоги-психологи, метакогниция, саморегуляция, профессиональная подготовка

З.Б. Кабылбекова¹, С.К. Каракпаева*¹, Койишиев К.Е.², И.С. Жандабаева¹, Р.А. Султанова³

¹ М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті (Шымкент, Қазақстан)

² Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті (Шымкент, Қазақстан)

³ Орталық Азия инновациялық университеті (Шымкент, Қазақстан)

E-mail: sarbinaz.karakpaieva.86@mail.ru

Болашақ педагог-психологтардың рефлексиясын дамытудағы жасанды интеллект

Аңдатпа

Мақалада болашақ педагог-психологтардың рефлексиясын дамытуда жасанды интеллектіні қолданудың теориялық және әдістемелік аспектілері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – студенттердің рефлексивтік және метатанымдық дағдыларын дамытудағы жасанды интеллект мүмкіндіктерін анықтау. Зерттеу барысында психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді теориялық талдау, ғылыми көзқарастарды жинақтау және психология мамандығы студенттерінің қатысуымен педагогикалық эксперимент жүргізу әдістері қолданылды. Рефлексивтілік деңгейін анықтау үшін А.В. Карповтың әдістемесі, ал метатанымдық сананы бағалау үшін Schraw & Dennison сауалнамасы пайдаланылды. Зерттеу нәтижелері жасанды интеллект құралдарының рефлексияны, өзін-өзі реттеуді және сыни ойлауды дамытуға оң әсер ететіндігін көрсетті. Білім беру үдерісінде жасанды интеллектіні қолданудың педагогикалық мүмкіндіктері мен ықтимал тәуекелдері анықталды. Жасанды интеллектіні педагогикалық тұрғыдан

негізделген енгізу болашақ педагог-психологтардың кәсіби рефлексиясын дамытуға және олардың кәсіби даярлығының сапасын арттыруға ықпал ететіні туралы қорытынды жасалды.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, рефлексия, болашақ педагог-психологтар, метатаным, өзін-өзі реттеу, кәсіби даярлық

Introduction Modern higher pedagogical education is undergoing a stage of profound digital transformation associated with the active integration of artificial intelligence (AI) technologies into the educational process. These changes affect not only the content and methods of instruction but also the requirements for the professional training of future educational psychologists, whose activities require a high level of reflective thinking, self-regulation, and professional self-analysis.

In psychological and pedagogical science, reflection is regarded as a key component of professional development. In the classical works of J. Dewey, reflection is defined as active, purposeful, and critical consideration of experience based on the analysis of its grounds and consequences [1]. D. Schön further developed this idea by introducing the concept of the “reflective practitioner,” emphasizing the necessity of continuous analysis of one’s own actions within professional activity [2].

From the perspectives of cognitive and metacognitive psychology, reflection is closely associated with awareness and regulation of one’s own cognitive activity. J. Flavell considers metacognition as the ability to understand and control one’s cognitive processes, including planning, monitoring, and evaluating performance [3]. Within B. Zimmerman’s theory of self-regulated learning, reflection represents a central element of the cycle “planning – performance – evaluation,” ensuring the development of learner autonomy [5].

According to L.S. Vygotsky’s cultural-historical theory, higher mental functions develop through social interaction and the use of cultural tools, which in contemporary conditions include digital educational technologies [4]. In this context, artificial intelligence can be considered a new cognitive tool mediating the processes of learning and reflective development.

Contemporary studies confirm the considerable potential of artificial intelligence in education. R. Luckin and colleagues note that AI is capable of providing personalized learning, educational data analysis, and adaptive feedback, thereby enhancing learners’ cognitive development [6]. W. Holmes, M. Bialik, and C. Fadel emphasize that AI integration requires reconsideration of pedagogical approaches and contributes to the development of students’ metacognitive and critical thinking skills [7].

A systematic review conducted by O. Zawacki-Richter and colleagues demonstrates that the major areas of AI application in higher education include intelligent tutoring systems, automated assessment, and learning analytics; however, pedagogical models for integrating these technologies remain insufficiently developed [8]. Of particular interest are large language models such as ChatGPT, which, according to E. Kasneci and colleagues, can support the development of critical thinking and reflection when used appropriately within pedagogically grounded contexts [9].

Despite the growing body of research on artificial intelligence in education and reflective pedagogy, the issue of purposeful application of AI specifically for developing reflection among future educational psychologists remains insufficiently explored. This determines the relevance and significance of the present study.

Research framework The present study is based on the assumption that the development of professional reflection among future educational psychologists represents an essential prerequisite for the formation of their professional competence and is closely related to metacognitive processes and self-regulated learning.

The conceptual framework of the study includes the following propositions:

1. The development of professional reflection among future educational psychologists is an important condition for the formation of professional competence and is closely associated with metacognitive processes and self-regulation of learning activities.

2. Artificial intelligence serves as a contemporary cognitive tool that provides personalized learning, immediate feedback, and support for students’ reflective activities.

3. The use of intelligent educational technologies contributes to the development of critical thinking, metacognitive awareness, and self-analysis skills among future educational psychologists.

4. The integration of artificial intelligence tools into the educational process facilitates the enhancement of reflection among future educational psychologists, which is confirmed by the results of the experimental study.

5. The effectiveness of artificial intelligence implementation depends on pedagogically grounded instructional methods and adherence to the principles of academic integrity and digital ethics.

Literature review. Reflection in psychological and pedagogical science is considered a complex multidimensional process involving awareness and analysis of one's own activities, thoughts, and behavior. In the classical interpretation proposed by J. Dewey, reflection is understood as an active, purposeful, and critical examination of beliefs and knowledge based on a logical analysis of their grounds and consequences [1]. This approach laid the foundation for subsequent studies of reflective thinking in education.

The concept of reflection was further developed by D. Schön, who introduced the notion of the "reflective practitioner." He demonstrated that the professional activity of teachers and psychologists is impossible without continuous analysis of one's actions both "in action" (reflection-in-action) and "on action" (reflection-on-action) [2]. Thus, reflection becomes not an auxiliary component but a structural element of professional activity.

From the perspective of cognitive psychology, the concept of metacognition introduced by J. Flavell is of particular importance. Metacognition includes knowledge about one's cognitive processes and the ability to regulate them through planning, monitoring, and evaluating activity [3]. Therefore, reflection can be viewed as a broader process involving awareness and regulation of one's own thinking.

Within the framework of B. Zimmerman's theory of self-regulated learning, reflection occupies a central position in the learning cycle, which includes three interconnected stages: forethought, performance, and self-evaluation [5]. The effectiveness of learning largely depends on students' ability to analyze their achievements and mistakes, thereby fostering sustainable self-development skills.

Complementing these approaches, G. Schraw and R.S. Dennison developed an instrument for assessing metacognitive awareness that includes knowledge of cognitive strategies and regulation of cognitive activity [12]. This instrument makes it possible to empirically investigate the development of reflection and metacognitive skills among learners.

From the standpoint of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory, the development of higher mental functions, including reflection, occurs through the internalization of social interactions and mediation by symbolic systems [4]. Under contemporary conditions, digital educational technologies, including artificial intelligence tools, serve as such mediating systems and may function as external cognitive facilitators.

Modern studies in cognitive science confirm that reflection is closely associated with meaning-making and knowledge construction. J. Bruner emphasized that learning is a process of constructing meanings rather than merely accumulating information [14]. In this context, reflection serves as a mechanism for integrating new experiences into an individual's system of personal meanings.

Therefore, theoretical analysis demonstrates that the reflection of future educational psychologists is a multilevel phenomenon encompassing cognitive, metacognitive, and personal-semantic components. It is closely related to self-regulation, critical thinking, and professional development, making it an important subject of psychological and pedagogical research.

Artificial intelligence (AI) in modern education is understood as a set of technologies capable of performing functions related to data analysis, adaptation of learning materials, and support of individual educational trajectories. Its implementation radically transforms traditional instructional models by shifting from standardized approaches to personalized learning.

According to R. Luckin and colleagues, artificial intelligence expands pedagogical opportunities through the analysis of large volumes of educational data and the provision of adaptive feedback, making learning more individualized and effective [6]. The authors emphasize that AI does not replace teachers but strengthens their professional functions, particularly in monitoring and supporting students.

W. Holmes, M. Bialik, and C. Fadel argue that the integration of AI into education requires reconsideration of the structure of the learning process, including educational goals, content, and methods. Artificial intelligence is viewed as a tool promoting the development of cognitive and metacognitive abilities when integrated appropriately into pedagogical practice [7].

A systematic review by O. Zawacki-Richter and colleagues demonstrates that the major areas of AI application in higher education include intelligent tutoring systems, automated assessment, learning analytics, and support for teaching activities [8]. At the same time, the authors note the insufficient development of pedagogical models for AI integration, which is particularly relevant for the training of specialists in the humanities.

Special attention in contemporary research has been devoted to large language models such as ChatGPT. According to Kasneci and colleagues, such systems possess considerable potential for supporting learning by providing explanations, feedback, and opportunities for the development of critical thinking [9]. Nevertheless, they also highlight risks associated with academic integrity and excessive dependence on technology.

International organizations have also emphasized the strategic importance of AI in education. UNESCO recommendations stress the need for ethical and pedagogically sound implementation of AI aimed at enhancing human potential rather than replacing it [10]. Similarly, the OECD regards artificial intelligence as a transformative factor affecting society and education and requiring the development of new competencies among future professionals [11].

Practical implementation of AI in educational settings is represented by intelligent tutoring systems such as ASSISTments, which provide automated feedback and support students while solving educational tasks [15]. Such systems have demonstrated effectiveness in improving academic performance and promoting self-regulation skills.

Thus, analysis of scientific literature indicates that artificial intelligence in education is not merely a technological innovation but a systemic factor transforming the educational process. It creates new opportunities for personalized learning, the development of cognitive and metacognitive abilities, and the improvement of professional training quality.

The development of reflection among future educational psychologists is a key prerequisite for professional competence because reflective mechanisms enable awareness of one's actions, analysis of professional experience, and adjustment of behavior in educational and counseling practice. Under conditions of digital transformation, artificial intelligence functions not only as a learning tool but also as a factor influencing cognitive and metacognitive development.

According to J. Flavell, metacognitive processes involve awareness and control of one's cognitive activities, which constitute the basis of reflective thinking [3]. Through the use of AI, students gain opportunities to compare their responses with reference models, analyze mistakes, and modify learning strategies, thereby enhancing self-observation and self-regulation processes.

B. Zimmerman emphasizes that self-regulated learning involves a cyclical process of planning, performance, and evaluation, in which reflection acts as both the final and corrective stage [5]. AI-based tools, including intelligent tutoring systems and language models, strengthen this cycle through immediate feedback, allowing learners to recognize the outcomes of their activities more effectively.

Large language models are particularly important for fostering reflection because they enable students to engage in dialogue, formulate questions, clarify understanding, and analyze their own reasoning. According to Kasneci et al., such systems can support critical thinking and metacognitive

activity when used appropriately in educational contexts [9]. This creates an external reflective environment in which learners' thinking becomes visible and available for analysis.

From the perspective of R. Luckin and colleagues, artificial intelligence may function as an intelligent partner that supports learning through data analysis and adaptive feedback [6]. In the training of future educational psychologists, this is especially valuable because it allows the modeling of professional situations and the analysis of students' behavior over time.

Furthermore, the reflective impact of AI is enhanced through the possibility of recording and analyzing educational trajectories. Within learning analytics, students gain access to information about their own progress, which contributes to the development of self-assessment and critical analysis skills [8]. This corresponds to J. Dewey's concept of conscious analysis of experience as the foundation of learning [1].

According to J. Bruner, learning is a process of meaning construction rather than simple information accumulation [14]. In this context, artificial intelligence may serve as a tool stimulating meaning-making through dialogue, feedback, and the modeling of alternative solutions, thereby deepening reflective analysis.

Therefore, artificial intelligence exerts a multidimensional influence on the development of reflection among future educational psychologists by facilitating:

- enhancement of metacognitive control [3];
- development of self-regulation skills [5];
- improvement of error analysis and decision-making abilities [6];
- support of critical thinking through dialogue-based systems [9].

Taken together, these factors make it possible to consider artificial intelligence not merely as a technological tool but as a cognitive environment contributing to the development of professional reflection among future specialists.

Materials and methods The study was conducted during the 2025–2026 academic year at M. Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan). The participants included 60 second- and third-year students enrolled in the Educational Psychology program. Two groups were formed: a control group ($n = 30$) and an experimental group ($n = 30$). The groups were comparable in terms of their initial level of reflection and academic performance.

The experimental study was organized within the framework of a formative pedagogical experiment aimed at developing reflection among future educational psychologists through the use of artificial intelligence tools. In the experimental group, the educational process incorporated several forms of work, including reflective tasks supported by generative artificial intelligence models (ChatGPT), analysis of pedagogical cases, reflective journals, and automated feedback. In the control group, instruction was conducted using traditional teaching methods without AI-based tools.

A.V. Karpov's methodology was employed to assess the level of reflection. Metacognitive awareness was measured using the Schraw and Dennison questionnaire, which evaluates awareness and regulation of cognitive activity [12].

During the study, changes in the level of reflection before and after the formative stage of the experiment were recorded. In addition, the dynamics of metacognitive skills development in both groups were analyzed. The empirical data were processed using methods of mathematical statistics, including descriptive statistics (mean values and percentage distributions). Comparative analysis of the control and experimental groups was carried out by examining the dynamics of indicators before and after the implementation of the experimental program.

The methodological basis of the study included:

- Dewey's and Schön's theories of reflection;
- Flavell's concept of metacognition;
- Zimmerman's theory of self-regulated learning;
- Vygotsky's cultural-historical approach;

– contemporary studies on artificial intelligence in education conducted by R. Luckin, W. Holmes, E. Kasneci, and others.

Therefore, the study employed a quasi-experimental design involving control and experimental groups and aimed to identify the influence of artificial intelligence on the development of reflective and metacognitive skills among future educational psychologists.

The components of professional reflection among future educational psychologists and the possibilities for their development through artificial intelligence are presented in Table 1.

Table 1 – Components of Professional Reflection and AI Capabilities

Components of Reflection	Characteristics	AI Capabilities
Cognitive	Analysis and comprehension of knowledge	Generation of explanations, feedback
Metacognitive	Planning, monitoring, and evaluation of one's own activity	Error analysis, adaptive recommendations
Emotional-evaluative	Self-assessment and awareness of emotional reactions	Reflective questions, support for self-analysis
Behavioral	Adjustment of professional actions	Situation modeling, scenario analysis

As shown in Table 1, artificial intelligence can support the development of all major components of professional reflection. AI technologies provide opportunities for cognitive support, promote metacognitive regulation, facilitate emotional self-awareness, and contribute to the improvement of behavioral strategies through modeling and feedback.

The pedagogical opportunities and potential risks associated with the use of artificial intelligence in the development of reflection are summarized in Table 2.

Table 2 – Opportunities and Potential Risks of Using AI in Developing Reflection

Opportunities	Potential Risks
Personalized learning	Dependence on AI
Immediate feedback	Reduced independence of thinking
Development of metacognitive skills	Superficial understanding of information
Educational data analysis	Risks to academic integrity
Support for critical thinking	Increased cognitive load

As can be seen from Table 2, the use of artificial intelligence in higher education provides significant pedagogical benefits, including personalized learning and support for critical thinking. At the same time, the introduction of AI requires careful pedagogical supervision to minimize risks associated with excessive dependence on technology, reduced cognitive autonomy, and issues of academic integrity.

A conceptual representation of the distribution of AI influence across the components of professional reflection is shown in Figure 1.

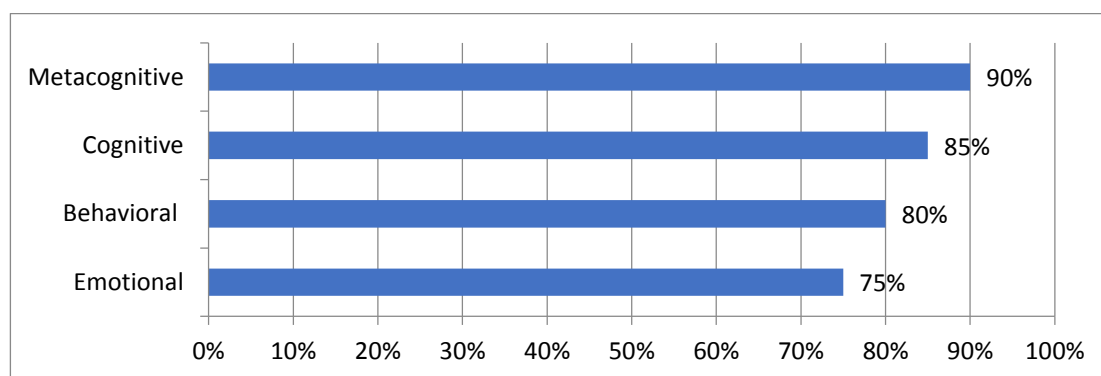


Figure 1 – The Potential of Artificial Intelligence for Developing the Components of Professional Reflection among Future Educational Psychologists

As shown in Figure 1, artificial intelligence exerts a substantial influence on all components of professional reflection among future educational psychologists. The greatest impact was observed on the metacognitive component (90%), indicating the significant role of AI in developing skills of planning, self-monitoring, and evaluation of one's cognitive activity. A high value was also recorded on the cognitive component (85%), demonstrating the effectiveness of artificial intelligence in supporting knowledge acquisition, analysis, and comprehension. The behavioral component accounted for 80%, reflecting the potential of AI for modeling professional situations and facilitating behavioral adjustment. A slightly lower, though still high, value was observed for the emotional-evaluative component (75%), which characterizes the development of self-assessment, awareness of emotional reactions, and self-analysis.

These indicators were derived from the quantitative processing of diagnostic results obtained using A.V. Karpov's reflection methodology [12] and the Schraw & Dennison metacognitive awareness questionnaire [13], and were expressed in percentage form for comparative analysis.

The percentage values were normalized based on the empirical distribution of the obtained scores.

The mechanism through which artificial intelligence affects the development of professional reflection among future educational psychologists can be represented as a sequential model (Figure 2).



Figure 2 – Model of the Influence of Artificial Intelligence on the Development of Professional Reflection among Future Educational Psychologists

Figure 2 illustrates the sequential mechanism through which artificial intelligence influences the development of professional reflection among future educational psychologists. The model demonstrates that the integration of AI tools into the educational process provides students with adaptive feedback, opportunities for self-analysis, and support for metacognitive regulation. These

processes contribute to the development of critical thinking, self-regulation, and reflective skills, thereby enhancing the quality of professional training. Thus, artificial intelligence may be regarded not only as a technological resource but also as a pedagogically significant factor promoting the development of professional reflection.

Results and discussion. The results of the pedagogical experiment made it possible to evaluate the effectiveness of artificial intelligence in promoting the development of reflection among future educational psychologists. The initial diagnostic stage demonstrated that the control and experimental groups were comparable in terms of their level of reflection, which confirmed the homogeneity of the sample and ensured the validity of further comparisons. The results of assessing the levels of reflection among students in the control and experimental groups before the implementation of the formative experiment are presented in Table 3.

Table 3 – Levels of Reflection before the Experiment (%)

Level	CG (%)	EG (%)
High	20,0	23,3
Medium	53,3	50,0
Low	26,7	26,7

As shown in Table 3, no substantial differences were observed between the control and experimental groups prior to the implementation of the formative program. In both groups, the majority of students demonstrated a medium level of reflection, whereas the proportions of participants with high and low levels were relatively similar. These findings indicate the homogeneity and comparability of the groups at the initial stage of the study, thereby providing a reliable basis for evaluating the effectiveness of the experimental intervention.

The dynamics of changes in the levels of reflection following the implementation of the artificial intelligence-based program are presented in Table 4.

Table 4 – Levels of Reflection after the Experiment (%)

Level	CG (%)	EG (%)
High	26,7	53,3
Medium	56,6	40,0
Low	16,7	6,7

The results presented in Table 4 demonstrate considerable positive changes in the experimental group after the implementation of the program based on artificial intelligence tools. In particular, the proportion of students with a high level of reflection increased from 23.3% to 53.3%, while the proportion of participants with a low level decreased from 26.7% to 6.7%. In contrast, changes in the control group were less pronounced. These findings suggest that the observed improvements were associated with the integration of AI-supported educational methods.

To obtain a more comprehensive understanding of the effectiveness of the experimental program, the mean values of reflection according to A.V. Karpov's methodology were analyzed. The results are presented in Table 5.

Table 5 – Mean Reflection Scores According to A.V. Karpov's Methodology

Group	Before the Experiment	After the Experiment
CG	118,4 ± 7,2	123,8 ± 6,8
EG	119,1 ± 7,4	142,6 ± 8,1

Further analysis of the mean reflection scores obtained using A.V. Karpov's methodology (Table 5) confirms the previously observed trends. In the experimental group, a substantial increase in the mean reflection score was recorded, rising from $119,1 \pm 7,4$ to $142,6 \pm 8,1$. In contrast, the control group demonstrated only minor changes, from $118,4 \pm 7,2$ to $123,8 \pm 6,8$. These results indicate that the implementation of artificial intelligence-based instructional strategies had a significant positive effect on the development of reflective abilities among students in the experimental group.

The obtained data can be interpreted in the context of J. Flavell's concept of metacognition, which emphasizes the role of awareness and regulation of cognitive processes in learning [3]. The observed improvements suggest that AI-supported learning environments enhance students' ability to monitor, evaluate, and adjust their own cognitive activity. Similarly, B. Zimmerman's theory of self-regulated learning explains these changes through the cyclical process of forethought, performance, and self-reflection, where feedback plays a central role in strengthening self-regulatory skills [5].

The findings are also consistent with the results reported by R. Luckin and colleagues, who argue that artificial intelligence contributes to learning personalization and provides adaptive feedback that enhances cognitive engagement and reflective thinking [6]. In this study, AI tools such as generative models and automated feedback systems likely functioned as external cognitive supports, facilitating deeper reflection and more conscious learning strategies among students.

The dynamics of reflection levels among students in the experimental group before and after the intervention are presented in Figure 3.

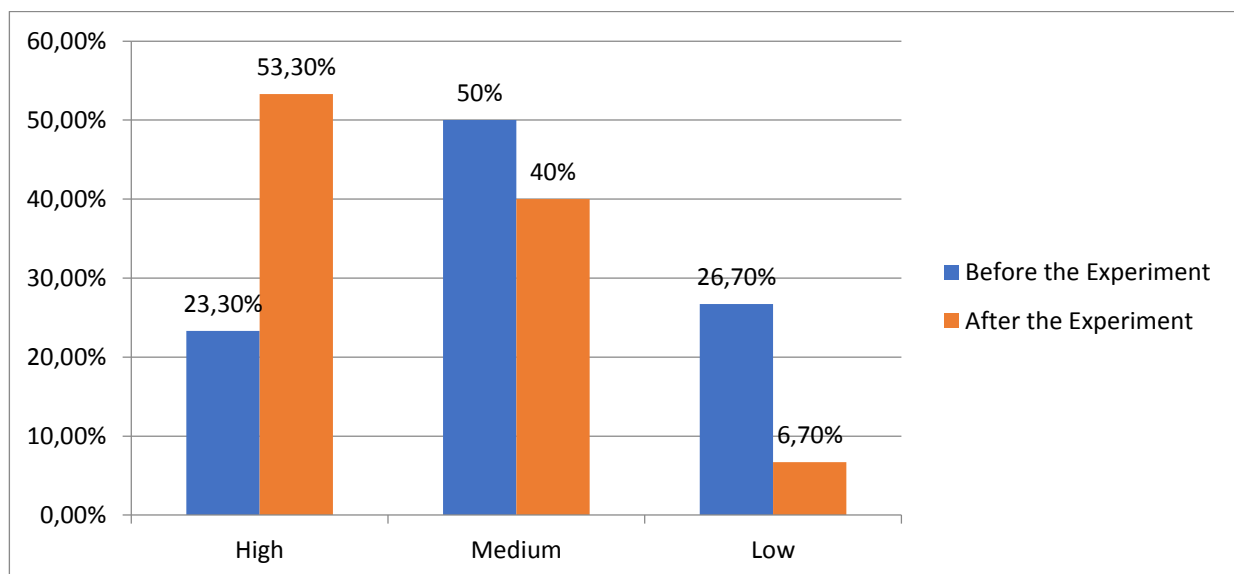


Figure 3 – Dynamics of Reflection Levels among Students in the Experimental Group Before and After the Experiment

The data illustrated in Figure 3 demonstrate a marked positive shift in the distribution of reflection levels within the experimental group. The proportion of students with a high level of reflection significantly increased after the implementation of the AI-based program, while the proportion of students with a low level of reflection decreased substantially. This confirms the effectiveness of artificial intelligence tools in enhancing reflective abilities through continuous feedback, self-assessment, and guided cognitive support.

The comparative dynamics of reflection levels in the control group are presented in Figure 4.

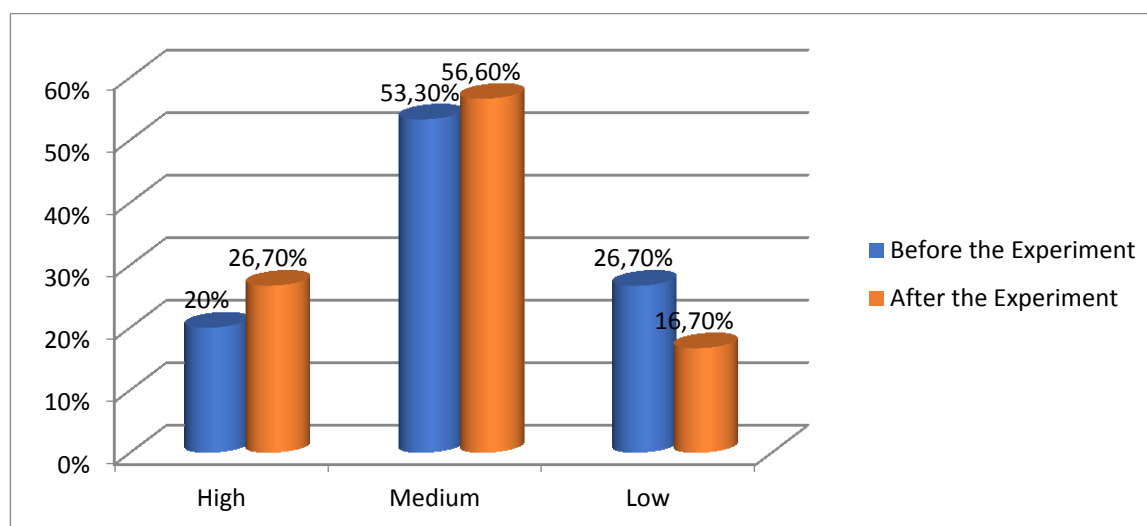


Figure 4 – Dynamics of Reflection Levels among Students in the Control Group Before and After the Experiment

As shown in Figure 4, changes in the control group were considerably less pronounced compared to the experimental group. Although a slight increase in the proportion of students with a high level of reflection was observed, the overall structure of reflection levels remained relatively stable. This indicates that traditional teaching methods alone have a limited impact on the development of reflective abilities without the integration of artificial intelligence-based support tools.

Overall, the results of the experimental study confirm the research hypothesis that the integration of artificial intelligence into the educational process significantly contributes to the development of reflection among future educational psychologists. The use of AI technologies enhances metacognitive awareness, supports self-regulated learning, and promotes critical thinking skills. At the same time, the effectiveness of AI implementation depends on pedagogically sound design and careful management of potential risks, including overreliance on technology and reduced independent cognitive effort.

Conclusion The conducted study demonstrated that the development of reflection among future educational psychologists is a crucial component of their professional training and is closely associated with the formation of metacognitive and self-regulation skills. In the context of digital transformation in education, artificial intelligence serves as a significant factor that enhances these processes. The theoretical analysis confirmed that reflection, as conceptualized in the works of J. Dewey and D. Schön, represents the foundation of professional thinking and ensures the awareness and meaningfulness of pedagogical practice. The theories of J. Flavell and B. Zimmerman further emphasize its essential role in metacognitive control and self-regulated learning. The results of the experimental study demonstrated that the use of artificial intelligence tools (generative models, case analysis, and automated feedback systems) significantly improved the level of reflection among students in the experimental group compared to the control group. At the same time, it was found that the effectiveness of AI implementation depends on a pedagogically grounded methodology. Uncontrolled use of such technologies may lead to reduced independent thinking and increased dependence on ready-made answers, which highlights the importance of ethical and didactic considerations. Thus, when properly integrated into the educational process, artificial intelligence proves to be an effective tool for developing reflection in future educational psychologists and contributes to a more conscious, analytical, and self-regulated learning process. Future research directions are related to the development of methodological models for integrating AI into the training of educational psychologists and to the study of the long-term impact of digital technologies on the development of professional reflection and metacognitive skills.

References:

1. Dewey J. *How We Think*. Boston: D.C. Heath and Company, 1933. 301 p.
2. Schön D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. 374 p.
3. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. Vol. 34(10). P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
4. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.
5. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41(2). P. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
6. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson, 2016. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756/>
7. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
8. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
9. Kasneci E. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
10. UNESCO. *Artificial Intelligence in Education: Guidance for Policy-makers*. Paris: UNESCO Publishing, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/>
11. OECD. *Artificial Intelligence in Society*. Paris: OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/eedfee77-en>
12. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness // *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19(4). P. 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
13. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer, 2011. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
14. Bruner J. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
15. Heffernan N.T., Heffernan C.L. The ASSISTments ecosystem: Building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2014. Vol. 24(4). P. 470–497. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0024-5>

Авторлар туралы мәліметтер:

Қабылбекова Зәурет Бердіқұлқызы – педагогика ғылымдарының докторы, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің профессоры, Шымкент, Қазақстан. E-mail: kzber@mail.ru

Қарақпаева Сарбиназ Қуанышбекқызы – хат-хабарларға жауапты автор, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: sarbinaz.karakpaieva.86@mail.ru

Қойшыев Қалдан Елеуұлы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті Психология кафедрасының аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: d_koishiyev@mail.ru

Жандабаева Индира Серікбайқызы – магистр, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: indira-8484@bk.ru

Сұлтанова Раушан Асықбайқызы – магистр, Орталық Азия инновациялық университетінің аға оқытушысы, Шымкент, Қазақстан. E-mail: R03-r1987@mail.ru

Сведения об авторах:

Кабылбекова Заурет Бердикуловна – доктор педагогических наук, профессор Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: kzber@mail.ru

Каракпаева Сарбиназ Куанышбековна – автор для корреспонденции, преподаватель Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: sarbinaz.karakpaieva.86@mail.ru

Койшиев Калдан Елеуович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии Южно-Казахстанского педагогического университета имени О. Жанибекова, Шымкент, Казахстан. E-mail: d_koishiyev@mail.ru

Жандабаева Индира Серикбаевна – магистр, старший преподаватель Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: indira-8484@bk.ru

Султанова Раушан Асыкбаевна – магистр, старший преподаватель Центрально-Азиатского инновационного университета, Шымкент, Казахстан. E-mail: R03-r1987@mail.ru

Сведения об авторах:

Кабылбекова Заурет Бердикуловна – доктор педагогических наук, профессор Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: kzber@mail.ru

Каракпаева Сарбиназ Куанышбековна – автор для корреспонденции, преподаватель Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: sarbinaz.karakpaieva.86@mail.ru

Койшиев Калдан Елеуович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии Южно-Казахстанского педагогического университета имени О. Жанибекова, Шымкент, Казахстан. E-mail: d_koishiyev@mail.ru

Жандабаева Индира Серикбаевна – магистр, старший преподаватель Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан. E-mail: indira-8484@bk.ru

Султанова Раушан Асыкбаевна – магистр, старший преподаватель Центрально-Азиатского инновационного университета, Шымкент, Казахстан. E-mail: R03-r1987@mail.ru

КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ
КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.81.70

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.022>

С.А. Стельмах*, Я.Я. Тхоржевская И.К. Мацкевич

Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан
E-mail: stelmah_svetlana@mail.ru

**Методологические ориентиры для организации нейропсихологических вмешательств
для детей с РАС**

Аннотация

Данный литературный обзор был направлен на анализ современных исследований с оценкой эффективности нейропсихологических вмешательств для детей с РАС. Акцент сделан на исследования с 2021 года по 2025 год, в которых опирались на нейропсихологический подход при оценке изучаемых факторов и разработке программы вмешательства, а также выборка включала только лиц до 18 лет. Рассмотрены и определены такие виды перспективных нейропсихологических вмешательств, как: технологически-опосредованные, с использованием eye-tracking, сенсомоторные, когнитивно-лингвистические и индивидуальные. Обзор выявил преобладание средних выборок в среднем около 30-40 участников, частый квази-экспериментальный дизайн исследования, сочетание нейропсихологических проб с объективными методами измерения, ограничения в использовании параметрических статистических методах из-за неоднородности выборок с детьми с РАС. Также, были разработаны методологические рекомендации по организации будущих исследований по подбору дизайна исследования по размеру выборок, выбору методов статистической обработки, организации программ нейропсихологического вмешательства.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, нейропсихологические вмешательства, нейропсихологическая коррекция, дизайн исследования, литературный обзор.

С.А. Стельмах* Я.Я. Тхоржевская, И.К. Мацкевич

¹Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан
E-mail: stelmah_svetlana@mail.ru

**АСБ бар балаларға арналған нейропсихологиялық іс-шараларды ұйымдастыру бойынша
әдістемелік бағдарлар**

Аңдатпа

Бұл әдеби шолу АСБ бар балаларға арналған нейропсихологиялық араласулардың тиімділігін бағалауға бағытталған заманауи зерттеулерді талдауға арналды. Назар 2021–2025 жылдар аралығындағы зерттеулерге аударылды, онда зерттелетін факторларды бағалауда және араласу бағдарламаларын әзірлеуде нейропсихологиялықтәсіл қолданылған, сондай-ақ зерттеу тандауы 18 жасқа дейінгі қатысушылармен шектелген. Перспективалық нейропсихологиялық араласулардың келесі түрлері қарастырылып, айқындалды: технологиялық-делдалдық, eye-tracking қолданылатын, сенсомоторлық, когнитивті-лингвистикалық және жеке бағытталған. Шолу орта есеппен 30–40 қатысушыдан тұратын тандаулардың басы мекенін, зерттеулердің жиі квази-эксперименттік дизайнды орындалатынын, нейропсихологиялық пробалардың объективті өлшеу

әдістерімен үйлесімде қолданылатынын, ал АСБ бар балалардың таңдауларының біртекті болмауына байланысты параметрлік статистикалық әдістерді пайдалануда шектеулер бар екенін көрсетті. Сонымен қатар, болашақ зерттеулерді ұйымдастыруға қатысты әдістемелік ұсынымдар әзірленді: зерттеу дизайнын таңдау, таңдама көлемін жоспарлау, статистикалық өңдеу әдістерін анықтау, нейропсихологиялық араласу бағдарламаларын құру.

Түйінді сөздер: аутизм спектрі бұзылыстары, нейропсихологиялық араласулар, нейропсихологиялық түзету, әдістеме, әдістемелік ұсынымдар.

S.A. Stelmakh, Ya.Ya. Tkhorzhevskaya, I.K. Matskevich*

¹Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

E-mail: stelmah_svetlana@mail.ru

Methodological guidelines for organizing neuropsychological interventions for children with ASD

Abstract

This literature review aimed to analyze modern studies evaluating the effectiveness of neuropsychological interventions for children with ASD. The focus was on research from 2021 to 2025 that relied on a neuropsychological approach in assessing the studied factors and developing intervention programs, and in which the sample included only individuals under 18 years of age. The review identified and characterized several types of promising neuropsychological interventions, including technology-mediated interventions, eye-trackingbased approaches, sensorimotor interventions, cognitive-linguistic interventions, and individualized interventions. The analysis revealed a predominance of medium-sized samples averaging 30–40 participants, frequent use of quasi-experimental research designs, combinations of neuropsychological tests with objective measurement methods, and limitations in the use of parametric statistical methods due to the heterogeneity of samples involving children with ASD. Additionally, methodological recommendations were developed for organizing future research, including choosing an appropriate study design and sample size, selecting statistical analysis methods, and structuring neuropsychological intervention programs.

Keywords: autism spectrum disorders, neuropsychological interventions, neuropsychological correction, research design, literature review

Введение. Расстройства аутистического спектра (РАС), характеризующиеся стойкими нарушениями в социальном взаимодействии и ограниченными повторяющимися моделями поведения, представляют собой особенности нейроразвития, обусловленные спецификой функционирования мозга. Одной из современных теорий формирования РАС является нейропсихологическая модель. Она связывает РАС с нарушениями активации подкорковых структур (продолговатого и среднего мозга), приводящими к нарастанию влияния некоторых внешних стимулов и нарушению формирования адаптационного рефлекса, а также приводящими к поведению избегания и выраженным аффективными реакциям на стимулы; и дисфункциями ассоциативных областей мозга, что выражается в нарушениях произвольной регуляции и самоконтроля [1]. При РАС могут присутствовать дефициты организации и планирования, нарушения когнитивной гибкости, восприятия эмоций, интеграции сенсорной информации, низкая концентрация внимания, нарушения кинетического и конструктивного праксиса. Следовательно, нейропсихологическое вмешательство может воздействовать на глубинные причины специфики проявлений РАС и являться основой для формирования более сложных форм познавательной и поведенческой деятельности, следуя принципам комплексности коррекции и учёта онтогенетического развития.

Нейропсихологическая коррекция и вмешательство не исключает применение других подходов, таких как: прикладной анализ поведения (АВА), использование системы альтернативной коммуникации (PECS), игровая терапия (Денверская модель), структурированный подход к обучению ТЕАССН и т.п. Однако она может являться основой для повышения эффективности других подходов и улучшить общую адаптацию и функционирование лиц с РАС, т.к. большинство направлений воздействуют уже напрямую на последствия особенностей мозговой организации при аутизме – нарушениях коммуникации и социального взаимодействия, – тогда как особенности когнитивных стратегий могут оставаться без корректирующего воздействия, что затрудняет адаптацию в информационном мире. Нейропсихологическая оценка позволяет составить когнитивный профиль человека с РАС и выявить коморбидности (СДВГ, тревожность и т.д.), приводящие к сочетанию проявлений нескольких нейроособенностей. Это позволяет разработать коррекционный процесс более точно.

Изучение методологии нейропсихологических вмешательств для детей с РАС имеет важное значение для разработки эффективных и научно обоснованных методов и программ, являясь ориентиром для построения будущих исследований в этом направлении. Методология помогает оценить, применимы ли результаты исследований к реальным условиям. Анализ методологии исследований раскрывает возможные ограничения и способы их преодоления при разработке и апробации программ нейропсихологического вмешательства. В ходе изучения современных публикаций в области специальной педагогики и работе с детьми с РАС не было обнаружено достаточно сведений о методологических аспектах нейропсихологических исследований, что обосновывает необходимость и актуальность изучения данного вопроса для оценки современного состояния методологии проводимых нейропсихологических исследований с коррекционным воздействием для детей с РАС.

Первой гипотезой литературного обзора является предположение, что выборки исследований, включающих детей с РАС, будут малыми (до 30 участников) из-за этических ограничений и сложности набора групп. Вторая гипотеза заключается в том, что большинство исследований будут представлять квази-экспериментальный дизайн из-за отсутствия возможности рандомизации по причине наличия вариативности разнообразия особенностей у детей с РАС и этическим причинам. Третья гипотеза состоит в том, что в современных исследованиях нейропсихологических вмешательств детей с РАС преимущественно используются непараметрические методы статистического анализа из-за малых выборок.

Методы исследования. Для поиска современных эмпирических исследований нейропсихологических вмешательств для детей с РАС изучили научные публикации за последние пять лет с 2021 по 2025 год, используя библиографические системы и базы данных eLIBRARY и PubMed. Ключевыми понятиями для поиска являлись: «аутизм», «РАС», «нейропсихологическое вмешательство», «нейропсихологическая коррекция», их английский перевод («autism», «ASD», «neuropsychological intervention», «neuropsychological correction»). Для уточнения поиска использовались операторы «AND» и «OR». Были проанализированы списки источников релевантных статей и где они цитировались для обнаружения дополнительных эмпирических исследований, которые не были выявлены в ходе поиска по ключевым словам. Первоначальный отбор проводился по названиям и аннотациям, после чего осуществлялся полнотекстовый обзор, учитывались научные публикации, которые были доступны для ознакомления. Критерием соответствия являлся возрастной диапазон выборки – до 18 лет, – диагностированный РАС у выборки, наличие нейропсихологических методов исследования, существование первичного и итогового контрольного среза, описание цели и организации самого вмешательства.

Технологически-опосредованные нейропсихологические вмешательства S. Faja и др. (2021) провели рандомизированное контролируемое исследование развития исполнительных функций у детей с РАС от 7 до 11 лет. Распределение на экспериментальную и контрольную группы проводилось случайно, так повысилась внутренняя валидность исследования. Выборка включала 70 детей с РАС с сохранным интеллектом и отсутствием неврологических

ограничений, из них 63 мальчика и 7 девочек [2]. Выбор авторами критериев отбора для участников, рассмотрение только младшего школьного возраста, позволило более корректно оценить влияние программы вмешательства, т.к. уровень и динамика развития исполнительных функций могут заметно отличаться в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте. В научной статье, однако, не отмечается учёт возможных особенностей у девочек с РАС.

Измерения проводились с помощью поведенческих задач Go/Change для оценки торможения, субтест «Числа» для оценки вербальной рабочей памяти, Hangry Donkey для оценки принятия решений, нейронные измерения с регистрацией электрофизиологических показателей исполнительных функций, анкеты для родителей BRIEF, тест по теории сознания, задания на социальную атрибуцию, шкала повторяющегося поведения RBS-R. Анализ данных проводился другими специалистами, которые не знали распределения в группах, что уменьшило возможность субъективности восприятия полученных результатов. Поведенческий анализ включал изучение различий в поведении с помощью ANOVA и изучение реакций с помощью ANCOVA [2]. Разнообразие и разность применённых методов измерения может обеспечить высокую надёжность получаемых результатов; преимуществом является сочетание субъективных данных (например, анкеты) с объективными (например, результаты ЭГГ), что способствует интеграции психологического и нейробиологического подходов. Из-за размера выборки и предварительности исследований без внесения поправок на множественные сравнения может быть риск ложноположительных результатов, особенно при анализе многих факторов.

Вмешательство состояло из 10 сессий по 1 часу один раз в неделю, во время которых дети с РАС играли в различные компьютерные игры, направленные на развитие визуальной рабочей памяти, переключаемости, торможения. Структура занятий состояла из четырёх игр, отличных от тестовых, которые длились каждая по 10 минут; и 5 минут обсуждения результатов с родителями. Специалисты, проводившие занятия, контролировались лицензированным клиническим психологом [2]. Преимуществом данной программы вмешательства является включение семьи, достаточно конкретные условия заданий, высокое мотивирование детей с помощью «геймификации». Однако 10 занятий для детей с РАС может быть недостаточно для закрепления полученных навыков по причине слабой способности генерализировать навыки.

Ещё одно исследование эффективности компьютерной когнитивной реабилитации было проведено F. Najafi и др. (2024). Компьютерная программа Brain Gym была направлена на развитие нейропсихологических функций у детей с РАС: рабочая память, внимание и исполнительные функции. В выборку вошли 30 детей с сохранным интеллектом. Дизайн эксперимента включал 3 параллельные группы, две из которых являлись экспериментальными и получали вмешательство с Brain Gym, но различались по дополнительному включению транскраниальной электрической стимуляции (ТЭС) [3]. Критерий отбора выборки хоть и позволил сделать её более однородной по общим когнитивным характеристикам, но мог не учитывать разницу в нейропсихологическом профиле и включать также детей с высокими показателями, что необходимо учитывать в специфике нейропсихологических исследований и не ограничиваться только учётом коэффициента интеллекта. Сопоставление двух экспериментальных групп может позволить повышать внутреннюю валидность исследований, хоть и влиять на ресурсозатратность и приводить к необходимости расширения объёма выборки.

В экспериментальном исследовании авторами были применены стандартизированные методы нейропсихологического обследования в сочетании с системой отслеживания взгляда (eye-tracking) для оценки внимания. Статистическая обработка проходила с помощью смешанной ANOVA, оценивались различия между группами и времени измерений для выявления синергетического эффекта при взаимодействии Brain Gym и ТЭС [3]. Таким образом, как и в рассмотренном ранее исследовании S. Faja и др., отмечается сочетание с аппаратными методами оценки данных. Это демонстрирует перспективность интеграции физиологических и поведенческих показателей в методологию нейропсихологических исследований.

10 занятий по программе вмешательства, разработанной F. Najafi и др., длились по 50 минут [3]. Продолжительные занятия могут являться затруднительными для детей с РАС по интенсивности из-за быстрой истощаемости и, возможно, недостаточно продолжительными для точной оценки эффективности вмешательства на обобщение получаемых навыков. Хотя использование ТЭС показало улучшение работы лобных областей мозга и позволило повысить нейропластичность, важно учитывать, что этот способ является финансово ресурсозатратным для системы образования, и больше реализуем в условиях реабилитационных центров.

Нейропсихологические вмешательства с использованием eye-tracking

В 2022 году была опубликована научная статья по квази-экспериментальному исследованию S. Chan и др., состоящей из одной экспериментальной и одной контрольной группами, которых обучали чтению. Исследовалось обучение с помощью системы eye-tracking у детей с трудностями обучения, включая детей с РАС. Участниками были 53 ребёнка младшего школьного возраста, у 9 детей был диагностирован РАС [4]. Из-за большой разнородности выборки затруднительна интерпретация результатов эффективности программы именно для детей с РАС. Такое ограничение наблюдается в различных нейропсихологических и педагогических исследованиях с участием детей с РАС. Это связано со сложностями отбора детей, которые не будут иметь выраженных сопутствующих нарушений, не позволяющих организовать полноценное исследование.

Чтобы учесть динамику обучения и способность вспоминать для первоначальной оценки применялись стандартизированные методики с помощью тестов с отсроченным повторением, которые подходили для сравнения эффективности программы обучения. Смешанная ANOVA с анализом факторов динамики обучения, времени и результатов между группами был выбран авторами исследования для статистической обработки полученных данных. Расчёты эффектов проводились через η^2 , стандартизированный размер эффекта по Коуэну и стандартизированной разницей средних (SMD), с помощью чего оценивалась эффективность программы [4]. Смешанная ANOVA часто применяется в подобных исследованиях, но данный метод может иметь низкую статистическую мощность при малых выборках. Иные указанные методы не позволяют определить статистическую значимость результатов.

Структура программы обучения включала 6 модулей по 5 уровней с повышением сложности, а коррекционная работа проводилась в течение пяти месяцев по одному занятию в неделю в течении 50 минут. Контрольная группа продолжала обучаться чтению традиционными методами [4]. Разнообразие модулей и уровней сложности делает процесс обучения более гибким и адаптированным, а использование технологии eye-tracking снижает ресурсозатратность самого процесса обучения из-за автоматизации подстройки сложности упражнений. Даная технология может быть перспективной не только в будущих нейропсихологических исследованиях – она может применяться и в общем образовательном процессе при обучении детей с РАС. Как ранее отмечалось, 50 минутные занятия для детей с РАС могут не подходить в силу повышенной утомляемости данной категории учащихся. В таком случае требуется адаптация с периодами перерыва и переключения на деятельность с отдыхом.

Технология eye-tracking применялась в исследовании C. Caldanì и др. (2023) при изучении влияния когнитивной тренировки для уменьшения количества нежелательных движений глаз у детей с РАС, которые приводят к трудностям с удержанием внимания и фрагментарности восприятия окружающего мира. Выборка включала 60 детей с РАС в возрасте около 11 лет, которые были распределены на группы при сопоставлении по интеллекту и полу [5]. Указанный метод распределения тоже может повысить внутреннюю валидность благодаря однородности группы.

Данные были собраны посредством предоставления окулomotorных задач и оценки движения глаз с помощью eye-tracking до и после когнитивной тренировки. Применялся коэффициент корреляции Пирсона для связи клинических баллов с числом саккад, ANOVA с факторами группы и времени измерений, значимость корректировалась методом Бонферрони

для снижения риска ложноположительных выводов [5]. Eye-tracking позволяет получить более объективные данные, но не подходит для определения качественных изменений, например, в виде улучшения смыслового понимания текста. По этой причине в методологии нейропсихологических исследований важно сочетать аппаратные данные с субъективными методами оценки.

В процессе осуществления вмешательства между каждой окуломоторной записью выполнения задач осуществлялось обучение выполнению проб, которые экспериментатор делал вместе с ребёнком в течении 10 минут [5]. Однако в статье не указывается подробная процедура обучения заданиям и какие методы использовались для адаптации инструкции каждому ребёнку с РАС, это является одним из значимых компонентов предоставления результатов эксперимента для того, чтобы обеспечить возможность воспроизведения. Сама предлагаемая авторами научной статьи тренировка может подойти для детей с повышенной истощаемостью психических функций. Но требует большего числа повторений, и в исследовании не было отмечено, сколько занятий может потребоваться для закрепления формируемого навыка.

S. Chan и др. (2024) исследовали эффективность послешкольной программы тренировки с использованием системы eye-tracking для развития визуально-пространственной рабочей памяти и когнитивной гибкости у детей с РАС и СДВГ. Дизайн эксперимента представляет нерандомизированное кластерное исследование детей из различных школ, при котором деление на группы позволяет более плавно внедрять систему вмешательства в уже существующую систему обучения детей [6]. Но может приводить к вероятности сохранения систематической ошибки из-за отсутствия учёта иных факторов. Выборка – 40 детей младшего школьного возраста, были сопоставлены по возрасту, полу и диагнозу. Это усилило внутреннюю валидность, но затруднило общую статистическую оценку эффективности экспериментальной программы из-за сочетания детей с СДВГ и детей с РАС в одной группе.

Для оценки изучаемых показателей применялись Тест на визуальные ассоциации (VAT), Тест Корси, Пятибалльный тест, Тест Струпа [6]. Они являются стандартизированными, а цифровая регистрация результатов по ним повышала надёжность данных. Статистические методы включали t-критерий для независимых выборок, критерий χ^2 , точный F-критерий, смешанный ANOVA между факторами времени и группы, между факторами времени, диапазоном стимулов и группой [6]. Хотя это и позволило объективно оценить различия и сходства между данными двух групп, однако не дало информацию о причина-следственных связях. Величины эффекта были рассчитаны с помощью η^2 и d Коэна [6]. Такие методы предоставили возможность оценить реальное влияние программы вмешательства на визуально-пространственную рабочую память и когнитивную гибкость. Риск снижения надёжности при маленькой выборке сохранился.

Программа обучения при использовании системы eye-tracking длилась девять месяцев [6]. Включала в себя 75 минутные занятия по одному разу в неделю, что является достаточно длительным вмешательством, позволяющим получить сведения о реальном эффекте обучения, т.к. детям с РАС для генерализации навыков требуется более продолжительное время. Возможно, для удержания полученных результатов лучше большее число занятий в неделю. Структура программы включала 6 модулей с пятью уровнями, каждое задание длилось около 10 минут [6]. Такой режим может быть вполне эффективным при быстрой истощаемости у детей с РАС. Для повышения уровня требовалось набрать определённое количество баллов, что делает программу адаптивной и гибкой под индивидуальную динамику обучения каждого конкретного ребёнка. Программа является ресурсозатратной из-за необходимости проведения дополнительных занятий и использования дорогого технического оборудования.

Сенсомоторные нейропсихологические вмешательства

Причинно-следственные связи между постуральным контролем у детей с РАС от 5 до 16 лет и программой Service Learning с помощью квази-эксперимента исследовали T. Valverde-Estevé и др. (2021). Группы были нерандомизированы, семьям детей с РАС предлагалось принять

участие в программе, и, таким образом, в выборку вошло 23 ребёнка, из которых 18 мальчиков и 4 девочки; они были разделены на экспериментальную и контрольную группы, однако те отличались по количеству участников, т.к. требовалось равенство групп по возрасту, росту и массе, что важно для корректной оценки изменений моторных навыков [7]. Нерандомизация хоть и может приводить к эффекту отбора, но позволяет соблюсти этичность исследования, что не менее важно в сфере исследований, включающих детей с особенностями развития. Возрастной диапазон захватывает довольно обширную группу детей с РАС, что не позволяет оценить разницу эффективности программы для разных возрастных групп; соотношение мальчиков и девочек также имеет большую разницу, что не даёт возможность отметить достоверные половые различия в моторных навыках.

Чтобы измерить показатели статических и динамических тестов применялись специальные технические средства, а именно – платформа Basic Balance Master System Force и гониометр. Для анализа данных использовался t-критерий Стьюдента для непарных выборок для статистических условий, дисперсионный анализ ANOVA (группа x условие) и апостериорный анализ Бонферрони; для динамических условий применялся U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок, дисперсионный анализ Фридмана и коррекция Бонферрони. Были посчитаны средние и стандартные отклонения для нормальных результатов, медианные и квартильные размахи для отличающихся результатов, получен d Козна [7]. Применение технических средств может повышать надёжность полученных количественных данных. Описана и процедура проведения диагностики и правильности выполнения детьми тестов, но недостаточно ясны условия адаптации методик для детей с РАС и их особенностей восприятия инструкций и выполнения заданий. Статистические методы, подобранные с учётом свойств данных, смогли сделать процедуру статистики более точной для интерпретации. Но, вместе с тем, использование t-критерия Стьюдента для независимых выборок при малой группе недостаточно надёжно; также, многие методы статистики могут иметь малую мощность при такой выборке. Пока что нет данных о более долгосрочных эффектах на развитие детей с РАС после окончания программы и как это помогло улучшить их социальное взаимодействие и жизненные навыки.

В течение шести месяцев два раза в неделю по 1 часу дети с РАС участвовали в занятиях вместе с братьями, сёстрами или друзьями (не более 3-4 человек) для уменьшения тревожности и повышения мотивации. Занятия включали 5-10 минут разминки, 45 минут перцептивно-моторных заданий (развитие баланса, бег, прыжки, броски мяча, традиционные игры и т.п.) и заминки [7]. Авторы исследования указали наличие адаптации инструкции для детей с РАС в виде имитации, но недостаточно сведений по иным специальным методикам, а также тому, как проходила индивидуализация занятий. Дети из контрольной группы не занимались по данной программе, однако остаётся неизвестным, какие виды физических активностей могли быть и как это могло повлиять на оценку эффективности программы через сравнение с контрольной группой. Данное вмешательство относится к моторно-сенсорной сфере, поэтому не был оценён более подробный нейропсихологический профиль, и программу можно отнести к более узко направленным на отдельную сферу.

Был рассмотрен педагогический эксперимент, проведённый И.А. Кувшиновой и др. (2022), с оценкой эффективности нейрогимнастики для развития межполушарного взаимодействия у дошкольников с РАС. На экспериментальную и контрольную группы было распределено 12 детей [8]. Отсутствие указания принципа распределения в данном исследовании может снижать внутреннюю валидность. Для оценки межполушарного взаимодействия использовались адаптированные пробы Ж.М. Глозман с системой уровней по допускаемым ошибкам, что позволяет учитывать специфические особенности детей с РАС [8]. Но внесённые изменения могут приводить к снижению валидности данных проб и требовать дополнительной апробации. Также, отсутствуют статистические тесты, вероятно в связи с малым размером выборки, при этом ранжирование по уровню всё же позволяет выявить эффект вмешательства.

По разработанной И.А. Кувшиновой и др. программе вмешательства включались кинезиологические упражнения во время разминки и графомоторные упражнения во время динамической паузы, тогда как традиционная программа имела стандартную разминку и динамическую паузу. Присутствовало постепенное усложнение занятий по этапам и включение речевых инструкций [8]. Не указаны условия повышения сложности заданий и особенности адаптации упражнений с учётом сниженного внимания и наличия персеверации у детей с РАС. Сложность некоторых упражнений может приводить к повышению негативизма, поэтому требуется дальнейшее уточнение инструкций и видов помощи под конкретные особенности поведения детей с РАС.

Когнитивно-лингвистические нейропсихологические вмешательства

М. Saram и др. (2023) исследовали эффективность нейронной интервенции в развитии речевых навыков у детей с РАС дошкольного возраста. Выборка включала 48 детей с РАС, из которых было 28 мальчиков и 20 девочек, а возраст детей составил 2-6 лет [9]. Таким образом, подобный подход позволяет обобщить полученные результаты на оба пола и задействовать высокую нейропластичность, характерную для раннего возраста, но делает распределение по уровню речевого развития довольно обширным, т.к. динамика речевого развития может зависеть от возраста. Распределение происходило по желанию родителей принимать участие в исследовании [9]. Это может нарушать рандомизацию и вносить дополнительные скрытые факторы, хоть и позволяет соблюсти этические принципы организации экспериментальных вмешательств.

Для оценки способностей использовался субтест «Осведомлённость» из теста Векслера, а также акустический анализ со спектрограммой задержек в речи [9]. В исследовании так присутствует оценка с объективными данными и количественными показателями, но не хватает качественной оценки речевых навыков, которые часто нарушены при РАС, такие как прагматическая сторона речи. Обработка данных проходила с помощью описательной статистики результатов до вмешательства и после него [9]. Этот метод позволяет первично ознакомиться с результатами и выстроить дальнейшие гипотезы, однако не даёт точно установить причинно-следственную связь влияния вмешательства без проверки статистической значимости.

Программа вмешательства длилась два с половиной месяца с использованием компьютерной программы «Повтори за мной» (Repeat After Me), при которой требовалось повторять фразы вслед за аудио, включающие повседневные темы. Для закрепления улучшений в восприятии речи тренировки проводились также родителями дома [9]. Данное вмешательство можно считать более доступным для ежедневного применения, но узконаправленным, не развивающим остальные стороны речи. Нет сведений о побуждении детей к увеличению количества случаев коммуникаций в течение дня, что обычно является одним из важных направлений работы над речевыми и коммуникативными навыками у детей с РАС.

Другим современным когнитивно-лингвистическим нейропсихологическим вмешательством можно выделить исследование Д.И. Шиповой и др. (2025), направленное на пассивное и активное категориальное научение также у дошкольников с РАС. Дизайн эксперимента включал смешанный факторный анализ по внутрисубъектным (пассивное/активное научение) и межсубъектным (прототипы/вербальные правила; дети с РАС/нейротипичные) факторам. Выборка составила всего 40 детей, из которых 20 детей с РАС и 20 нейротипичных детей [10]. Такое исследование позволяет выявить специфические особенности категориального научения у детей с РАС, однако неизвестны точные сведения об когнитивном и нейропсихологическом профиле данной выборки, делая её разнородной. Выбранный авторами исследования дизайн даёт возможность более полно оценить взаимосвязь различных условий. Разница влияния каждого фактора на динамику научения может зависеть от эффекта последовательности.

Сбор данных был направлен только на оценку категоризации с помощью тестов, а в качестве метода обработки данных использовался дисперсионный анализ с повторными измерениями ANOVA, который позволяет определить значимость различий при повторении условий [10]. Из-за учёта только количественных показателей (верных ответов) недостаточно ясна стратегия

категоризации у детей, отсутствует качественный анализ, что может обеспечивать более глубинное понимание исследуемых механизмов. Указанный метод обработки данных позволяет оценить только взаимодействие исследуемых факторов без учёта причин, что требует дальнейшего исследования взаимовлияния между факторами научения. Уточнение группы исследуемых детей с РАС по нейропсихологическому профилю также позволит более глубоко изучить специфику стратегии категоризации.

Программа вмешательства расписана достаточно подробно, указано количество заданий на каждом этапе, время перерывов, разница между пассивным и активным форматом научения, расписана инструкция, как проводилась обратная связь, что позволяет повторить данный эксперимент. Принципы адаптации занятий к особенностям поведения детей с РАС не указаны, хотя возможно возникновение сложности с вариантом обучения с открытым выбором. Активное обучение позволяет увеличить успешность выполнения заданий, но также может приводить к стремлению легкого выбора [10]. Данный вид вмешательства узконаправлен на определённую специфику когнитивной стратегии и требует сочетания с другими программами для более комплексного развития мышления детей с РАС.

Индивидуальные нейропсихологические вмешательства

По причине сильной вариативности проявления РАС, что проявляется сочетанием особенностей работы различных когнитивных систем (исполнительной функции, рабочей памяти, обработки сенсорной информации, особенности мышления и т.п.), в нейропсихологических исследованиях часто можно встретить исследования одного случая (case study). Одним из таких исследований является работа Л.Э. Меса-Сальсидо и др. (2025), в которой сочетали культурно-исторический подход и нейропсихологию при работе с 12 летним ребёнком с РАС. По структуре данное исследование можно рассматривать как односубъектное экспериментальное с детальным описанием диагностики и полученных результатов [11]. Опора на культурно-исторический подход предполагает направленность на определение функциональных механизмов, что позволяет выявить причины определённых трудностей и дать качественное описание. Вместе с тем, повышает риск субъективности интерпретации результатов из-за отсутствия количественных показателей.

Нейропсихологическое обследование включало помимо использования проб, также клиническое интервью с родителем, получение обратной связи и результаты ЭЭГ. Процедура сбора данных проводилась в течении четырёх сеансов по 1 часу. Дополнительным фактором повышения объективности на итоговом обследовании, помимо применения аппаратных методов, было привлечение независимого оценщика [11]. Продолжительность диагностики, несмотря на длительность, позволила собрать более полный комплекс сведений о ребёнке, его сильных и слабых сторонах. Это значимо при работе с подростками с РАС из-за вариативности проявлений особенностей. В научной статье не указаны методы обработки полученных результатов статистическими методами, проводится качественное сравнение. Подобный подход возможен при исследовании отдельного случая, но отсутствие количественных данных по изучаемым показателям ограничивает сопоставление результатов с данными других подобных исследований.

Программа вмешательства состояла из 35 занятий два раза в неделю на протяжении четырёх месяцев. Она была направлена на уровень понимания речи и понимания смысла выражений, развития интеллекта, чтобы в полной мере обеспечить улучшение социально-аффективного общения [11]. Такой характер индивидуализации программы лучше подходит для повышения качества жизни ребёнка с РАС и развития его жизненных навыков, при этом требует подробной проработки под каждый отдельный случай и высокой квалификации специалистов, что может повышать её ресурсозатратность. Таким образом, результаты исследования Л.Э. Меса-Сальсидо

и др. могут иметь информационную направленность и служить основанием для дальнейших исследований с большей выборкой с использованием статистических данных.

А.-М. Sabou и др. (2025) изучали влияние технологического вмешательства на развитие когнитивной гибкости у трёх детей с РАС от 9 до 14 лет, различных по возрасту, полу и степени нарушений исполнительных функций. Дизайн также можно отнести к односубъектным экспериментальным, при котором проводилось чередование условий с использованием технологий и без них на одной и той же выборке [12]. Такой вариант дизайна исследования позволяет оценить индивидуальные различия влияния программы вмешательства, но недостаточно подходит для обобщения результатов на широкую популяцию. Сама вариативность участников выборки, с одной стороны, даёт возможность оценить различия в динамике развития и реакции на вмешательство, с другой – затрудняет стандартизацию вмешательства.

Для оценки когнитивной гибкости применялись стандартизированное и разработанное для детей с нарушениями нейроразвития задание REMEX «Дорога из геометрических фигур». Динамика по количеству ошибок отслеживалась с помощью графиков, которые анализировались по характеру изменений, увеличения или уменьшения количеству ошибок, внутрифазный уровень и межфазное перекрытие. В качестве статистического анализа авторами был применён непараметрический критерий Уилкоксона [12]. В статье не были обнаружены сведения об апробации задания REMEX «Дорога из геометрических фигур», поэтому остаётся вопрос о достаточности доказательств валидности для детей с РАС. Наличие только количественной оценки затрудняет анализ стратегии действий, указывающих на когнитивную гибкость. На результаты могли влиять сопутствующие факторы, например, повышенная утомляемость и низкая мотивация. Выбранный метод статистического анализа хоть и подходит для малой выборки и позволяет оценить различия между связанными показателями, но имеет ограничение в обобщении результатов на более широкую популяцию.

В рамках программы вмешательства было организовано три этапа, в процессе реализации которых дети с РАС могли постепенно включаться в занятия. Само вмешательство имело базовую фазу из 6 занятий, когда дети участвовали в свободной игре и затем проходили задание REMEX, и фазу вмешательства из 12 занятий, где использовались серии обучения без технологий через настольные игры, и с технологиями через мобильное приложение Lumosity; каждая игровая сессия длилась около 10 минут [12]. Данная организация программы может способствовать снижению тревожности у детей с РАС и облегчить плавную адаптацию, которая при РАС требует более продолжительного времени. Время игровых сессий могло позволять учитывать утомляемость участников выборки. Фиксация ошибок после каждого занятия давала возможность отследить динамику развития когнитивной гибкости. Однако стоит учесть возможное влияние иных факторов.

На основании данных 11 современных исследований в рамках данного обзора была составлена общая таблица, позволяющая визуально представить основные методологические параметры. С её помощью можно сопоставить характеристики исследований и выявить общие закономерности (Таблица 1).

Таблица 1. Сводная таблица по методологическим характеристикам 11 исследований

Количество участников с РАС (N)	Возраст	Дизайн исследования	Методы и инструменты сбора данных	Методы анализа и статистической обработки
1. T. Valverde-Esteve; C. Salvador-García; J. Gil-Gómez; M. Maravé-Vivas (2021)				
23	5-16	Квази-экспериментальное	Силовая платформа, гониометр, стандартизированные статические и динамические тесты	t-критерий Стьюдента, коэффициент внутрикласной корреляции (ICC), дисперсионный анализ (ANOVA), критерий Манна-Уитни, расчёт размера эффекта (d Козна)
2. S. Faja; T. Clarkson; R. Gilbert; A. Vaidyanathan; G. Greco; M. R. Rueda; L. M. Combita; K. Driscoll (2021)				
70	7-11	Рандомизированное контролируемое	Компьютерные когнитивные тесты, опросник родителей, ЭЭГ	Дисперсионный анализ (ANOVA), оценка размера эффекта (η^2)
3. A. S. Chan; T.-L. Lee; S. L. Sze; N. S. Yang; Y. M. Y. Han (2022)				
9	7-10	Контролируемое квази-экспериментальное	Нейропсихологические пробы, eye-tracker	t-критерий Стьюдента, χ^2 -критерий, дисперсионный анализ (ANOVA), расчёт размера эффекта (d Козна), стандартизированная средняя разница (SMD)
4. И. А. Кувшинова; Д. А. Новожилова; В. А. Чернобровкин (2022)				
12	5-6	Квази-экспериментальное	Нейропсихологические пробы, наблюдение	Описательная статистика
5. C. Caldani; E. Humeau; R. Delorme; M. P. Bucci (2023)				
60	≈11	Квази-экспериментальное	Окуломоторные тесты, eye-tracker	Корреляционный анализ (Пирсон), дисперсионный анализ (ANOVA)
6. M. Saram; A. Ali; A. Mahmood; R. Naz (2023)				
48	2-6	Рандомизированное контролируемое	Спектография, субтест «Осведомлённость» (WISC)	Описательная статистика
7. A. S. Chan; P.-Y. Leung; T. W.-Y. Pang; S. L. Sze (2024)				
40	6-11	Квази-экспериментальное	VAT, тест Корси, Пятибалльный тест,	t-критерий Стьюдента, χ^2 -

		кластерное	тест Струпа, eye-tracker	критерий, дисперсионный анализ (ANOVA), корреляционный анализ (Пирсон), оценка размера эффекта (η^2 , d Коэна)
8. F. Najafi; S. Rezayi; P. Sharifi Daramadi; N. Farrokhi (2024)				
30	Не указан	Контролируемое квази-экспериментальное	Нейропсихологические пробы, eye-tracker	Смешанный дисперсионный анализ (ANOVA)
9. A.-M. Sabou; C. A. Costescu (2025)				
3	9-14	Односубъектное экспериментальное	Тест «Дорога из геометрических фигур»	Визуальный анализ данных, критерий Уилкоксона
10. Д. И. Шипова; А. А. Котов; Т. Н. Котова (2025)				
20	Не указан	Контролируемое квази-экспериментальное	Тест категориального распределения	Критерий Мочли, дисперсионный анализ (ANOVA) с повторными измерениями
11. Л.Э. Меса-Сальсидо, О.Э. Торрадо-Дуарте, Ю. Соловьева (2025)				
1	12	Односубъектное экспериментальное	Нейропсихологические пробы, наблюдение	Описательный анализ

Типичный размер выборки в рассмотренных исследованиях нейропсихологических вмешательств для детей с РАС составляет около 30-40 участников. При этом выборки заметно различаются: от одного участника в односубъектном исследовании до 70 участников в рандомизированном контролируемом исследовании. Поэтому среднее значение (≈ 29 участников) не полностью отражает вариативность размеров выборок и только частично подтверждает первую гипотезу научного обзора о малом объеме выборок в исследованиях. Небольшой размер выборок в части исследований может быть связан с трудностями формирования больших однородных групп детей с РАС; а также необходимостью из-за особенностей уровня развития коммуникативных навыков и наличия импульсивности и повышенной утомляемости формировать или маленькие группы для занятий, или проводить индивидуальную работу с каждым. Это, в свою очередь, повышает ресурсозатратность проведения нейропсихологических вмешательств и ограничивает возможность набора большего количества исследуемых.

Можно зафиксировать и преобладание в выборках мальчиков, хотя в части проанализированных исследований представлены и девочки с РАС. Это соответствует общей тенденции частой диагностики РАС у мальчиков (3:1) [13]. Но такое соотношение ограничивает распространение полученных результатов на девочек с РАС, которые могут обладать некоторыми иными специфическими особенностями проявления данного вида нейроразвития. Поэтому исследование и анализ особенностей РАС при половых различиях остается актуальным направлением.

Рассматривается большинство возрастных периодов, от дошкольного возраста до подросткового, но преимущественно представлен младший школьный возраст от 6 до 11 лет. Это может быть связано с большей доступностью многих нейропсихологических упражнений, особенно когнитивных, для данного возрастного периода. Вместе с тем базовые нейропсихологические функции, например, исполнительные функции, активно формируются в дошкольном

возрасте, что связано с пластичностью мозга, поэтому актуально продолжать исследование и адаптацию нейропсихологических программ под возраст 3-6 лет.

Большинство дизайнов исследований представляет собой квази-экспериментальные исследования. Вероятно, это необходимо для соблюдения этических норм, например, получение разрешения от родителей детей с РАС и предоставление выбора участвовать в экспериментальной группе или же нет. Такие условия могут затруднять формирование однородных и рандомизированных групп. Это подтверждает вторую гипотезу данного исследования. Кроме того, вариативность нейропсихологического профиля детей с РАС и их индивидуальные особенности не позволяют организовывать строгие стандартизированные условия и требуют более гибкий подход. Для пилотных исследований могут подходить односубъектные экспериментальные исследования, поскольку они позволяют более подробно рассмотреть особенности реализации программы вмешательства для каждого конкретного случая и выстроить дальнейшие гипотезы.

В исследованиях с нейропсихологическими вмешательствами достаточно часто использовалась технология eye-tracking. Но данная технология пока что остаётся дорогостоящей и не может применяться массово, хотя является перспективной для повышения объективности многих направлений нейропсихологических исследований. Нейропсихологические пробы, представленные в рассмотренных исследованиях, стандартизированы по возрасту и позволяют качественно оценить сформированность определённых навыков. При этом они требуют дополнительной адаптации для детей с РАС и последующей проверки применимости. Стандартизированные когнитивные тесты также позволяют получить количественные данные при обследовании детей с РАС, однако их применение ограничено при низком уровне речи и сложностях в понимании инструкций. В отдельных исследованиях с малой выборкой использовался метод наблюдения, который является важным источником сведений об особенностях поведения ребёнка с РАС, и может быть особенно информативным при изучении отдельных случаев.

Среди методов статистической обработки в исследованиях чаще всего встречался дисперсионный анализ (ANOVA). Он применялся преимущественно в исследованиях, где требовалось учитывать несколько условий и факторов, особенно при наличии контрольной и экспериментальной групп. Но большинство выборок в данных исследованиях небольшие, что может ограничивать статистическую мощность данного метода при высоких различиях между детьми с РАС. Также применялся t-критерий Стьюдента, критерий χ^2 и Манна-Уитни, корреляционный анализ, критерий Уилкоксона и различные показатели размера эффекта. Выбор авторами исследований данных методов позволяет оценивать различия отдельных показателей, но их применение может зависеть от характеристики выборок, что затруднительно при вариативности проявлений РАС, как было указано ранее. В исследованиях с односубъектным дизайном использовались описательный и визуальный анализ данных. Такие методы подходят для односубъектных экспериментальных исследованиях, а небольшой объём выборок и значительная вариативность проявлений исследуемых показателей остаются факторами, требующими учёта при интерпретации данных и их обобщения на широкую популяцию. Таким образом, третья гипотеза о преобладании непараметрических методов не была подтверждена.

На основе анализа данных рассмотренных исследований были систематизированы следующие возможные рекомендации по организации нейропсихологических вмешательств для детей с РАС:

- Для более корректного обобщения полученных результатов выборку желательно формировать максимально однородной по возрасту, уровню функционирования и диагностическим критериям РАС.
- Возраст участников желательно учитывать в зависимости от того, на что именно будет направлено воздействие. Например, при развитии исполнительных функций детей дошкольного

возраста лучше разделить на несколько возрастных периодов, а младших школьников можно рассматривать в совокупности.

- При небольшом объёме выборки (до 10 участников) целесообразно рассматривать односубъектный экспериментальный дизайн с повторными измерениями, т.к. формирование контрольной и экспериментальной групп может быть затруднительно.

- При выборке около 20 участников может применяться квази-экспериментальный дизайн, особенно если условия исследования не позволяют провести полноценную рандомизацию.

- При увеличении количества участников выборки более чем до 30 участников возникает больше возможностей для использования контролируемых и рандомизированных дизайнов, при условии соответствия выборки требованиям конкретного исследования.

- По возможности для оценки эффектов вмешательства можно использовать как измерение сразу после вмешательства, так и повторное измерение спустя время. Это позволит оценить сохранение полученного эффекта и долгосрочные перспективы программы.

- В условиях образовательных учреждений могут применяться кластерные дизайны с учётом корреляции показателей внутри групп. Такой подход позволяет интегрировать вмешательство в существующий учебный процесс.

- Все изменения, внесённые для адаптации нейропсихологических проб к особенностям детей с РАС, необходимо прописывать достаточно подробно. Это позволит обеспечить воспроизводимость процедуры исследования.

- Для повышения объективности результатов целесообразно по возможности сочетать методы получения качественных и количественных данных. Например, результаты стандартизированных проб и данные аппаратных методов могут дополняться наблюдением и данными анкетирования родителей детей с РАС.

- При небольшом объёме выборки выбор статистических методов желательно осуществлять с учётом характеристик данных и дизайна исследования. В односубъектных исследованиях могут применяться визуальный и описательный анализ, а при увеличении выборки – параметрические или непараметрические статистические методы.

- Целесообразным может быть разделение нейропсихологической программы на несколько модулей с постепенным усложнением заданий. Такая структура позволяет облегчать включение детей с РАС в занятия и поддерживать их мотивацию.

- Продолжительность программы желательно определять с учётом количества факторов, на которые направлено вмешательство, а также исходного уровня развития и индивидуальных особенностей ребёнка. При этом для оценки устойчивости эффекта предпочтительны программы с последующим отсроченным контролем результатов.

- Перед началом основной части программы может быть полезным прописывать адаптационный период с использованием игровых методов, т.к. многим детям с РАС требуется привыкнуть к новой обстановке и структуре занятий, прежде чем включаться в основные занятия.

- При низкой концентрации внимания, повышенной истощаемости, проявлениях выраженного негативизма целесообразно ограничивать занятия, например, 10-15 минутами, предусматривая перерывы и постепенное увеличение длительности занятий.

- Занятия желательно проводить регулярно в структурированной среде, например, не менее 2-х раз в неделю. Также, по возможности, дополнительно организовывать ежедневное краткое закрепление навыков в естественной среде дома и на других занятиях.

- Программа должна предусматривать возможность индивидуализации в зависимости от потребностей ребёнка с РАС, например: вид необходимой помощи, использование визуальных подсказок, ограничение занятий по продолжительности, учёт сенсорных особенностей и т.п.

- Для контроля динамики прогресса можно использовать и оценку специалиста, и обратную связь от родителей. Это позволяет более полно характеризовать изменения поведения

ребёнка в учебной и естественной среде, а также частично снижать влияние субъективной оценки экспериментатора.

Заключение. Обзор современных исследований нейropsychологических вмешательств для детей с РАС показал наличие различных направлений в данной сфере и универсальность нейropsychологического подхода к областям развития, таким как: сенсомоторные, когнитивные, лингвистические, регуляторные. При этом наиболее часто нейropsychологические методы продолжают применяться при работе над развитием исполнительных функций. Перспективным направлением является адаптация для детей с РАС традиционных нейropsychологических методов в сочетании с интерактивными игровыми подходами и использованием цифровых технологий.

Большинство рассмотренных исследований включали небольшие и средние выборки. Это может быть связано с этическими ограничениями и сложностью формирования однородных групп детей с РАС из-за вариативности их особенностей. Такой объём выборок может также ограничивать статистическую мощность и затруднять возможности обобщения полученных результатов на более широкую популяцию. Для повышения надёжности необходимо продолжать исследования с повторением указанных условий. Это повысит воспроизводимость и надёжность результатов. Проведение повторных измерений после вмешательств позволит провести оценку долгосрочного эффекта.

Использование цифровых технологий, например, eye-tracking, является перспективным направлением для получения объективных количественных показателей. Однако на данный момент это остаётся дорогостоящей технологией и требует высокой квалификации исследователя, что ограничивает её доступность.

Перспективы дальнейшей работы над методологией нейropsychологических вмешательств для детей с РАС могут включать адаптацию и апробацию нейropsychологических проб под конкретные особенности РАС, подробное структурированное описание способом интеграции цифровых технологий и традиционных нейropsychологических методов, разработка этапов исследования в области нейropsychологии для постепенного перехода к стандартизированным контролируемым исследованиям. Одним из перспективных направлений является разработка и практическое применение программ с интеграцией методов с доказанной эффективностью для детей с РАС.

Список использованной литературы

1. Дорохов М.Б. Нейropsychологическая модель формирования аутистических расстройств и особенности их психокоррекции // *Научно-исследовательские публикации*. – 2015. – № 5 (25). – С. 5-63.
2. Faja S., Clarkson T., Gilbert R., Vaidyanathan A., Greco G., Rueda M.R., Combata L.M., Driscoll K. A preliminary randomized, controlled trial of executive function training for children with autism spectrum disorder // *Autism*. – 2022. – Vol. 26, №2. – P. 346-360.
3. Najafi F., Rezayi S., Sharifi Daramadi P., Farrokhi N. Comparison of the Effectiveness of Computer-Based Cognitive Rehabilitation Tasks (Brain Gym) With and Without Transcranial Electrical Stimulation on Eye Tracking and Neuropsychological Functions in Children with High-Functioning Autism // *Journal of psychological dynamics in mood disorders*. – 2024. – Vol. 3, № 3. – P. 182-199.
4. Chan A.S., Lee T.-L., Sze S.L., Yang N.S., Han Y.M.Y. Eye-tracking training improves the learning and memory of children with learning difficulty // *Scientific Reports*. – 2022. – Vol. 12, № 1. – Art. 13974
5. Caldani S., Humeau E., Delorme R., Bucci M.P. Inhibition functions can be improved in children with autism spectrum disorders: An eye-tracking study // *International Journal of Developmental Neuroscience*. – 2023. – Vol. 83, № 5. – P. 431-441.

6. Chan A.S., Leung P.-Y., Pang T.W.-Y., Sze S.L. Eye-tracking training improves visuospatial working memory of children with attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder // *Autism Research*. – 2024. – Vol. 17, № 11. – P. 2244-2260.
7. Valverde-Esteve T., Salvador-García C., Gil-Gómez J., Maravé-Vivas M. Sustainable Service-Learning in Physical Education Teacher Education: Examining Postural Control to Promote ASD Children's Well-Being // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – Vol. 18, № 10. – Art. 5216.
8. Кувшинова И.А., Новожилова Д.А., Чернобровкин В.А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // *Научно-педагогическое обозрение*. – 2022. – № 2. – С. 179-187.
9. Saram M., Ali A., Mahmood A., Naz R. Neural Trigger of Speaking Skills in Autistic Children: An Intervention-Based Study // *Journal of Education and Social Studies*. – 2023. – Vol. 4, № 3. – P. 424-430.
10. Шипова Д.И., Котов А.А., Котова Т.Н. Активность в выборе примеров улучшает категориальное научение прототипам у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) // *Клиническая и специальная психология*. – 2025. – Т. 14, № 2. – С. 114-127.
11. Меса-Сальсидо Л.Э., Торрадо-Дуарте О.Э., Соловьева Ю. Нейропсихологическое исследование интеллектуальной деятельности подростка с расстройством аутистического спектра // *Национальный психологический журнал*. – 2025. – Т. 20, № 2. – С. 80-91.
12. Sabou A.-M., Costescu C.A. Technology-Based Intervention for Enhancing Cognitive Flexibility in Children with Autism Spectrum Disorder // *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. – 2025. – Vol. 16, № 1. – P. 157-173.
13. Loomes R., Hull L., Mandy W.P.L. What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. – 2017. – Vol. 56, № 6. – P. 466-474.

References

1. Dorokhov M.B. Neyropsikhologicheskaya model' formirovaniya autisticheskikh rasstroystv i osobennosti ikh psikhokorreksii [Neuropsychological model of autistic spectrum disorders and features of their psychotherapy] // *Nauchno-issledovatel'skie publikatsii*. – 2015. – № 5 (25). – P. 5–63.
2. Faja S., Clarkson T., Gilbert R., Vaidyanathan A., Greco G., Rueda M.R., Combata L.M., Driscoll K. A preliminary randomized, controlled trial of executive function training for children with autism spectrum disorder // *Autism*. – 2022. – Vol. 26, №2. – P. 346-360.
3. Najafi F., Rezayi S., Sharifi Daramadi P., Farrokhi N. Comparison of the Effectiveness of Computer-Based Cognitive Rehabilitation Tasks (Brain Gym) With and Without Transcranial Electrical Stimulation on Eye Tracking and Neuropsychological Functions in Children with High-Functioning Autism // *Journal of psychological dynamics in mood disorders*. – 2024. – Vol. 3, № 3. – P. 182-199.
4. Chan A.S., Lee T.-L., Sze S.L., Yang N.S., Han Y.M.Y. Eye-tracking training improves the learning and memory of children with learning difficulty // *Scientific Reports*. – 2022. – Vol. 12, № 1. – Art. 13974
5. Caldani S., Humeau E., Delorme R., Bucci M.P. Inhibition functions can be improved in children with autism spectrum disorders: An eye-tracking study // *International Journal of Developmental Neuroscience*. – 2023. – Vol. 83, № 5. – P. 431-441.
6. Chan A.S., Leung P.-Y., Pang T.W.-Y., Sze S.L. Eye-tracking training improves visuospatial working memory of children with attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder // *Autism Research*. – 2024. – Vol. 17, № 11. – P. 2244-2260.
7. Valverde-Esteve T., Salvador-García C., Gil-Gómez J., Maravé-Vivas M. Sustainable Service-Learning in Physical Education Teacher Education: Examining Postural Control to Promote ASD Children's Well-Being // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – Vol. 18, № 10. – Art. 5216.

8. Kuvshinova I.A., Novozhilova D.A., Chernobrovkin V.A. Razvitie mezhpolutsharnogo vzaimodeystviya u detey doshkol'nogo vozrasta s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Development of interhemispheric interaction in preschool children with autism spectrum disorders] // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. – 2022. – № 2. – P. 179-187.

9. Saram M., Ali A., Mahmood A., Naz R. Neural Trigger of Speaking Skills in Autistic Children: An Intervention-Based Study // Journal of Education and Social Studies. – 2023. – Vol. 4, № 3. – P. 424-430.

10. Shipova D.I., Kotov A.A., Kotova T.N. Aktivnost' v vybere primerov uluchshaet kategorial'noe nauchenie prototipam u detey s rasstroystvom autisticheskogo spektra (RAS) [Active example selection improves prototype category learning in children with autism spectrum disorder (ASD)] // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. – 2025. – Vol. 14, № 2. – P. 114-127.

11. Mesa-Salsido L.E., Torrado-Duarte O.E., Solov'eva Yu. Neyropsikhologicheskoe issledovanie intellektual'noy deyatel'nosti podrostka s rasstroystvom autisticheskogo spektra [Neuropsychological study of intellectual activity of an adolescent with autism spectrum disorder] // Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal. – 2025. – Vol. 20, № 2. – P. 80-91.

12. Sabou A.-M., Costescu C.A. Technology-Based Intervention for Enhancing Cognitive Flexibility in Children with Autism Spectrum Disorder // Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. – 2025. – Vol. 16, № 1. – P. 157-173.

13. Loomes R., Hull L., Mandy W.P.L. What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 2017. – Vol. 56, № 6. – P. 466-474.

Сведения об авторах:

Стельмах Светлана Александровна – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан. E-mail: stelmah_svetlana@mail.ru

Тхоржевская Яна Ярославовна – магистрант, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан. E-mail: thoryana@mail.ru

Мацкевич И.К. – кандидат психологических наук, профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан. E-mail: imatskevich@mail.ru

Авторлар туралы мәліметтер:

Стельмах Светлана Александровна – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен қ., Қазақстан. E-mail: stelmah_svetlana@mail.ru

Тхоржевская Яна Ярославовна – магистрант, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен қ., Қазақстан. E-mail: thoryana@mail.ru

Мацкевич И.К. – психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен қ., Қазақстан. E-mail: imatskevich@mail.ru

Information about the Authors

Svetlana A. Stelmakh – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. E-mail: stelmah_svetlana@mail.ru

Yana Ya. Tkhorzhevskaya – Master's student, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. E-mail: thoryana@mail.ru

I. K. Matskevich – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. E-mail: imatskevich@mail.ru

Дүйсенбаева Н.Д.^{1*} , Кеннет Син Куэн-фунг² , Аплашова А.Ж.³ ,
Байбекова М.М.⁴ 

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

²Education University of Hong Kong Гонконг, Күтай

³Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы

⁴Академик Ә.Қуатбеков атындағы халықтар достығы университеті,
Шымкент, Қазақстан Республикасы

*E-mail: nurshatdzhumabaeva@gmail.com

Денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеу: қазіргі жағдайы мен даму бағыттары

Аңдатпа

Мақалада денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің ғылыми-теориялық негіздері, әдіснамалық ерекшеліктері және даму бағыттары қарастырылады. Медицина қызметкерлерінің кәсіби қызметі жоғары психоэмоциялық жүктемемен, жауапкершілікпен, уақыт тапшылығымен және ұйымдастырушылық өзгерістермен сипатталып, кәсіби күйзеліс пен эмоционалдық қажу қаупін арттырады. Осыған байланысты психологиялық сүйемелдеу қызметкерлердің психологиялық ресурстарын сақтауға, кәсіби тұрақтылығы мен әлауқатын нығайтуға бағытталған кешенді жүйе ретінде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің теориялық-әдіснамалық негіздерін жүйелеу, қазіргі ғылыми бағыттарды талдау және даму перспективаларын айқындау. Зерттеуде ғылыми әдебиеттерді теориялық және салыстырмалы талдау, жүйелеу, жалпылау және контент-талдау әдістері қолданылды. Нәтижесінде психологиялық сүйемелдеудің тұлғалық, кәсіби және ұйымдық деңгейлерді қамтитын көпдеңгейлі жүйе екендігі негізделіп, оның интегративті моделі ұсынылды. Модель психологиялық диагностика, кәсіби бейімделуді қолдау, профилактика, кеңес беру және дағдарыстық қолдау, тұлғалық және кәсіби ресурстарды дамыту, ұйымдық психологиялық қолдау, мониторинг пен тиімділікті бағалау компоненттерін біріктіреді. Психологиялық сүйемелдеуді жетілдіруде цифрлық технологияларды енгізу, профилактикалық бағдарламаларды дамыту және ұйымдық қолдау тетіктерін күшейту перспективалары айқындалды. Зерттеу нәтижелері медицина қызметкерлерінің психологиялық әл-ауқатын сақтауға бағытталған ғылыми негізделген психологиялық сүйемелдеу жүйесін дамытуға негіз болады.

Кілт сөздер: денсаулық сақтау ұйымдары, медицина қызметкерлері, психологиялық сүйемелдеу, психологиялық әл-ауқат, кәсіби күйзеліс, эмоционалдық қажу, интегративті модель.

Дуйсенбаева Н.Д.^{1*}, Кеннет Син Куэн-фунг², Аплашова А.Ж.³, Байбекова М.М.⁴

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

² Гонконгский университет образования (The Education University of Hong Kong),
Гонконг, Китай

³ Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

⁴ Университет дружбы народов имени академика А. Куатбекова,
г. Шымкент, Республика Казахстан

*E-mail: nurshatdzhumabaeva@gmail.com

Психологическое сопровождение сотрудников организаций здравоохранения: современное состояние и направления развития

Аннотация

В статье рассматриваются научно-теоретические основы, методологические особенности и направления развития психологического сопровождения сотрудников организаций здравоохранения. Профессиональная деятельность медицинских работников характеризуется высокой психоэмоциональной нагрузкой, ответственностью, дефицитом времени и организационными изменениями, что повышает риск профессионального стресса и эмоционального выгорания. В связи с этим психологическое сопровождение рассматривается как комплексная система, направленная на сохранение психологических ресурсов сотрудников, укрепление их профессиональной устойчивости и психологического благополучия. Цель исследования – систематизировать теоретико-методологические основы психологического сопровождения сотрудников организаций здравоохранения, проанализировать современные научные направления и определить перспективы развития данной области. В исследовании применялись методы теоретического и сравнительного анализа научной литературы, систематизации, обобщения и контент-анализа. В результате обосновано понимание психологического сопровождения как многоуровневой системы, охватывающей личностный, профессиональный и организационный уровни, и предложена его интегративная модель. Модель объединяет психологическую диагностику, поддержку профессиональной адаптации, профилактику, консультирование и кризисную поддержку, развитие личностных и профессиональных ресурсов, организационную психологическую поддержку, мониторинг и оценку эффективности. Определены перспективы внедрения цифровых технологий, развития профилактических программ и усиления механизмов организационной поддержки. Результаты исследования создают основу для развития научно обоснованной системы психологического сопровождения, направленной на сохранение психологического благополучия медицинских работников.

Ключевые слова: организации здравоохранения, медицинские работники, психологическое сопровождение, психологическое благополучие, профессиональный стресс, эмоциональное выгорание, интегративная модель.

Duisenbayeva N.D.^{1*}, Kenneth SIN Kuen Fung², Aplashova A.Zh.³, Baibekova M.M.⁴

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

² The Education University of Hong Kong, Hong Kong, China

³ Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan

⁴ Peoples' Friendship University named after Academician A. Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan

*E-mail: nurshatdzhumabaeva@gmail.com

Psychological support for healthcare organization employees: current state and development directions

Abstract

The article examines the theoretical foundations, methodological features, and development directions of psychological support for employees of healthcare organizations. Healthcare professionals work under conditions of high psycho-emotional demands, considerable responsibility, time pressure, and organizational change, which increase the risk of occupational stress and burnout. In this context, psychological support is conceptualized as a comprehensive system aimed at preserving employees' psychological resources and strengthening their professional resilience and psychological well-being. The study aims to systematize the theoretical and methodological foundations of psychological support for healthcare organization employees, analyze current research directions, and identify prospects for further development. The study employed theoretical and comparative analyses of the scientific literature, systematization, generalization, and content analysis. The findings substantiate psychological support as a multi-level system encompassing individual, professional, and organizational levels and propose an integrative model of psychological support. The model integrates psychological assessment, support for professional adaptation, prevention, counseling and crisis support, development of personal and professional resources, organizational psychological support, monitoring, and effectiveness evaluation. Prospects for improving psychological support include the implementation of digital technologies, development of preventive programs, and strengthening of organizational support mechanisms. The findings provide a basis for developing an evidence-based psychological support system aimed at maintaining the psychological well-being of healthcare professionals.

Keywords: healthcare organizations, healthcare professionals, psychological support, psychological well-being, occupational stress, burnout, integrative model.

Қысқашы. Қазіргі кезеңде денсаулық сақтау жүйесінің тиімділігі медициналық көмектің қолжетімділігі мен сапасымен ғана емес, осы жүйеде қызмет ететін мамандардың психологиялық әл-ауқатымен, кәсіби тұрақтылығымен және еңбекке қабілеттілігін сақтау мүмкіндігімен де тығыз байланысты. Денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерінің кәсіби қызметі жоғары жауапкершілікпен, психоэмоциялық жүктемемен, уақыт тапшылығымен, ауысымдық және түнгі еңбекпен, пациенттер мен олардың туыстарымен үздіксіз эмоционалдық өзара әрекеттесумен, сондай-ақ адамның өмірі мен денсаулығына қатысты күрделі шешімдер қабылдау қажеттілігімен сипатталады. Мұндай еңбек жағдайлары ұзақ уақыт сақталған жағдайда қызметкерлердің психологиялық ресурстарының сарқылуына, кәсіби күйзеліс пен эмоционалдық қажудың қалыптасуына және психикалық денсаулық көрсеткіштерінің төмендеуіне ықпал етуі мүмкін (World Health Organization [WHO], 2022; Zhu et al., 2023).

Медицина қызметкерлерінің психикалық денсаулығына байланысты тәуекелдердің ауқымы соңғы жылдардағы халықаралық зерттеулерде айқын көрсетілді. Zhu et al. (2023) жүргізген 46 елді қамтыған жүйелі шолу мен мета-талдауда медицина қызметкерлері арасында эмоционалдық қажумен қатар мазасыздық, депрессиялық симптомдар, ұйқының бұзылуы, стресс және посттравмалық стресс белгілерінің елеулі таралғаны анықталған. Осыған ұқсас халықаралық деректер денсаулық сақтау қызметкерлерінің психологиялық жағдайына кәсіби жүктеме, жұмыс

ортасының ерекшеліктері және қолжетімді әлеуметтік-ұйымдық ресурстар кешенді түрде ықпал ететінін көрсетеді (De Kock et al., 2021; Zhou et al., 2022). Бұл нәтижелер медицина қызметкерлерінің психикалық денсаулығын қорғауды жекелеген маманның жеке жауапкершілігі ретінде емес, денсаулық сақтау ұйымдары деңгейінде шешілуі тиіс жүйелік міндет ретінде қарастыру қажеттігін негіздейді.

Медицина қызметкерлерінің психологиялық әл-ауқаты олардың жеке денсаулығымен ғана шектелмей, кәсіби қызмет нәтижелерімен де байланысты. Hodkinson et al. (2022) жүргізген жүйелі шолу мен мета-талдау дәрігерлердегі эмоционалдық қажудың кәсіби қызметке қатысу көрсеткіштерімен, жұмысқа қанағаттанумен, мамандықтан кету ниетімен, сондай-ақ медициналық көмектің сапасы мен пациент қауіпсіздігі көрсеткіштерімен байланысын көрсетті. Сондықтан медицина қызметкерлерінің кәсіби әл-ауқатын сақтау ұйым қызметінің қосымша бағыты емес, медициналық көмектің сапасы мен денсаулық сақтау жүйесінің тұрақтылығын қамтамасыз ететін маңызды ұйымдастырушылық ресурс ретінде қарастырылуы тиіс.

Бұл мәселені түсіндіруде жұмыс талаптары мен ресурстарының арақатынасына негізделген Job Demands–Resources (JD–R) теориясының әдіснамалық маңызы жоғары. Аталған теория бойынша кәсіби жүктеменің жағымсыз салдары оның жоғары болуымен ғана емес, қызметкердің оны еңсеруге мүмкіндік беретін тұлғалық және ұйымдық ресурстарының жеткіліктілігімен анықталады (Bakker & Demerouti, 2017). Денсаулық сақтау қызметкерлеріне жүргізілген зерттеулер жұмыс стрессорлары эмоционалдық қажумен және психологиялық әл-ауқаттың төмендеуімен байланысты болған кезде әлеуметтік және ұйымдық қолдаудың маңызды қорғаныс ресурсы бола алатынын көрсетеді (Zhou et al., 2022). Осы тұрғыдан алғанда психологиялық сүйемелдеу қызметкердің қиындыққа реакциясын түзетумен шектелмей, психоәлеуметтік тәуекелдерді анықтауды, тұлғалық ресурстарды дамытуды және қолдаушы ұйымдық ортаны қалыптастыруды қамтуы тиіс.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының жұмыс орнындағы психикалық денсаулық жөніндегі ұсынымдары да жеке тұлғаға бағытталған шаралармен қатар ұйымдық интервенциялардың қажеттілігіне басымдық береді. Жұмыс жүктемесінің шамадан тыс болуы, қызметкердің өз жұмысына бақылауының шектеулілігі, рөлдердің анық болмауы, қолдаудың жеткіліксіздігі, қолайсыз ұйымдық мәдениет және басқа да психоәлеуметтік тәуекелдер психикалық денсаулыққа кері әсер етуі мүмкін. Сондықтан жұмыс орнындағы психикалық денсаулықты қорғау психоәлеуметтік тәуекелдерді басқаруды, басшылардың құзыреттілігін арттыруды, қызметкерлердің психикалық денсаулық сауаттылығын дамытуды және психологиялық көмекке қолжетімділікті қамтамасыз етуді біріктіретін кешенді тәсілді қажет етеді (International Labour Organization & World Health Organization, 2022; WHO, 2022).

Осы ғылыми ұстанымдар психологиялық сүйемелдеу түсінігінің мазмұнын да кеңейтеді. Қазіргі жағдайда оны тек психологиялық кеңес беру немесе дағдарыстық көмек көрсету ретінде түсіндіру жеткіліксіз. Психологиялық сүйемелдеу қызметкердің кәсіби жолының әртүрлі кезеңдерінде жүзеге асырылатын, психологиялық диагностика, кәсіби бейімделу, профилактика, кеңес беру және дағдарыстық қолдау, тұлғалық және кәсіби ресурстарды дамыту, ұйымдық психологиялық қолдау және психологиялық мониторингті біріктіретін үздіксіз жүйе ретінде қарастырылуы орынды. Мұндай көзқарас психологиялық көмектің реактивті моделінен профилактикалық және ресурстық-ұйымдық модельге көшуді көздейді.

Қазақстан Республикасында денсаулық сақтау саласын дамытуда медициналық көмектің сапасын қамтамасыз ету, азаматтардың денсаулығын сақтау мен нығайту және денсаулық сақтау жүйесінің тұрақты қызмет етуіне жағдай жасау нормативтік деңгейде бекітілген. Қазақстан Республикасының «Халық денсаулығы және денсаулық сақтау жүйесі туралы» Кодексі денсаулық сақтау саласындағы қоғамдық қатынастарды реттеп, халық денсаулығын сақтау мен нығайтуға және қолжетімді әрі сапалы медициналық көмекті қамтамасыз етуге бағытталған құқықтық негіздерді белгілейді (Қазақстан Республикасы, 2020). Осы міндеттерді іске асыруда денсаулық

сақтау ұйымдарының адами ресурстарының кәсіби және психологиялық тұрақтылығы ерекше маңызға ие.

Сонымен қатар ғылыми әдебиеттерді талдау бірқатар зерттеу олқылықтарын көрсетеді. Халықаралық еңбектерде эмоционалдық қажу, кәсіби стресс, психологиялық әл-ауқат, резильенттілік және ұйымдық қолдау мәселелері кеңінен зерттелгенімен, бұл бағыттарды денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің бірыңғай жүйесінде біріктіру мәселесі жеткілікті дәрежеде тұжырымдалмаған. Қолданыстағы зерттеулердің едәуір бөлігі мәселенің жекелеген факторларына немесе нақты интервенцияларға бағытталған, ал тұлғалық, кәсіби және ұйымдық деңгейлер арасындағы өзара байланысты біртұтас модель тұрғысынан қарастыру қажеттілігі сақталып отыр. Қазақстандық ғылыми кеңістікте де денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің теориялық-әдіснамалық негіздерін жүйелеп, оның құрылымы мен негізгі компоненттерін кешенді сипаттайтын зерттеулерді дамыту өзекті.

Осы ғылыми олқылық денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің теориялық негіздерін жүйелеуді және оның көпдеңгейлі құрылымын ғылыми тұрғыдан негіздеуді қажет етеді. Психологиялық сүйемелдеуді тұлғалық ресурстарды дамыту, кәсіби бейімделу мен профилактиканы қамтамасыз ету және ұйымдық ортаны жетілдіру тетіктерімен өзара байланыста қарастыру медицина қызметкерлерінің психологиялық әл-ауқатын сақтауға және денсаулық сақтау ұйымдарының тұрақты қызметін қолдауға бағытталған кешенді тәсілді қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің теориялық және әдіснамалық негіздерін жүйелеу, қазіргі ғылыми зерттеулердің негізгі бағыттарын талдау, психологиялық сүйемелдеудің тұлғалық, кәсіби және ұйымдық компоненттерінің өзара байланысын негіздеу және осы саладағы даму перспективаларын айқындау.

Материалдар мен зерттеу әдістері. Зерттеу теориялық-аналитикалық сипатта орындалды және денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің ғылыми негіздерін жүйелеуге бағытталды. Зерттеу барысында психологиялық сүйемелдеудің мазмұны, құрылымы, негізгі компоненттері мен даму бағыттары қазіргі ғылыми әдебиеттер негізінде кешенді түрде талданды. Зерттеу дизайны ғылыми жарияланымдарды жүйелі зерделеу, оларды салыстыру, жинақтау және интерпретациялау қағидаттарына негізделді.

Зерттеу материалы ретінде денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерінің психологиялық әл-ауқаты, кәсіби стресс, эмоционалдық қажу, резильенттілік, кәсіби бейімделу және психологиялық сүйемелдеу мәселелеріне арналған отандық және шетелдік ғылыми еңбектер пайдаланылды.

Қазақстандық зерттеулер де медицина қызметкерлерінің кәсіби күйзелісі мен эмоционалдық қажуының өзекті мәселе екенін көрсетеді. Керімбаева, Жамирова және Абдрахманова (2020) COVID-19 пандемиясы жағдайындағы медицина қызметкерлерінің эмоционалдық қажуын талдай отырып, кәсіби қызметтің стандартты емес режимі, жоғары психоэмоциялық жүктеме, стресс пен мазасыздық олардың психологиялық жағдайына елеулі әсер ететінін көрсетті. Авторлар эмоционалдық қажудың шаршау, эмоционалдық әлсіреу, енжарлық пен мазасыздық түрінде көрінуіне назар аударып, медицина қызметкерлеріне психологиялық көмек көрсету қажеттігін негіздеді.

Қазақстанның сегіз өңіріндегі қалалық және ауылдық алғашқы медициналық-санитарлық көмек ұйымдарының 856 қызметкерін қамтыған кейінгі зерттеу де кәсіби қажудың денсаулық сақтау саласы үшін маңызды мәселе екенін көрсетті. Зерттеу нәтижелері эмоционалдық сарқылу, деперсонализация және кәсіби жетістіктерді бағалау көрсеткіштерінің қызметкердің кәсіби мәртебесі мен еңбек жағдайлары сияқты факторлармен байланысты екенін анықтады. Аталған нәтижелер медицина қызметкерлерінің кәсіби қажуын жеке психологиялық ерекше-

ліктермен ғана түсіндірмей, еңбек жағдайлары мен ұйымдық факторларды да ескеретін кешенді психологиялық сүйемелдеу жүйесін қалыптастыру қажеттігін көрсетеді.

Уақытылы жүргізілген психологиялық диагностика эмоционалдық қажудың бастапқы белгілерін анықтауға, психологиялық тәуекел топтарын саралауға және қызметкерлердің қажеттіліктеріне сәйкес мақсатты психологиялық қолдау шараларын жоспарлауға мүмкіндік береді (WHO, 2022; Ibrayeva et al., 2025). Қазақстандағы психиатрлар мен психиатриялық қызметтің мейіргерлері арасында жүргізілген зерттеу эмоционалдық қажуды бағалауда эмоционалдық сарқылу, деперсонализация және кәсіби жетістік көрсеткіштерін кешенді диагностикалаудың маңызын көрсетті (Ibrayeva et al., 2025).

Сонымен қатар Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (World Health Organization, WHO) және Халықаралық еңбек ұйымының (International Labour Organization, ILO) жұмыс орнындағы психикалық денсаулықты сақтауға арналған нормативтік және әдістемелік құжаттары, сондай-ақ Қазақстан Республикасының денсаулық сақтау саласындағы нормативтік-құқықтық актілері зерттеу материалдарының құрамына енгізілді.

Зерттеу мақсатына қол жеткізу үшін өзара толықтыратын бірнеше ғылыми әдістер қолданылды.

Теориялық талдау әдісі психологиялық сүйемелдеудің ғылыми тұжырымдамаларын, кәсіби стресс пен эмоционалдық қажудың теориялық модельдерін, сондай-ақ медицина қызметкерлерінің психологиялық әл-ауқатына қатысты қазіргі ғылыми көзқарастарды жүйелеуге мүмкіндік берді.

Салыстырмалы талдау әдісі отандық және шетелдік ғылыми зерттеулердің нәтижелерін салыстыру, психологиялық сүйемелдеудің ұйымдастырушылық ерекшеліктерін анықтау және түрлі ғылыми мектептердің әдіснамалық ұстанымдарын бағалау мақсатында пайдаланылды.

Жүйелеу және жалпылау әдістері ғылыми әдебиеттерде ұсынылған теориялық тұжырымдарды біріктіруге, психологиялық сүйемелдеудің құрылымдық компоненттерін анықтауға және олардың өзара байланысын сипаттауға мүмкіндік берді.

Контент-талдау әдісі халықаралық ұйымдардың ресми құжаттарында, нормативтік-құқықтық актілерде және ғылыми жарияланымдарда кездесетін негізгі ғылыми категорияларды, ұғымдарды және бағыттарды анықтау үшін қолданылды.

Дереккөздерді іріктеу критерийлері. Ғылыми жарияланымдарды іріктеу кезінде бірнеше критерий басшылыққа алынды: зерттеу тақырыбына сәйкестігі, рецензияланатын ғылыми басылымдарда жариялануы, дереккөздердің ғылыми беделі және жариялану мерзімінің өзектілігі. Басымдық халықаралық ғылыми қауымдастықта кеңінен танылған және дәйексөзделетін зерттеулерге, сондай-ақ Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы мен Халықаралық еңбек ұйымының ресми құжаттарына берілді.

Зерттеу нәтижелерін талдау барысында алынған мәліметтер салыстырылып, жүйеленіп және жалпыланып, денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің қазіргі ғылыми негіздері, құрылымдық компоненттері және даму бағыттары айқындалды. Бұл әдіснамалық тәсіл зерттеу мәселесін кешенді қарастыруға және психологиялық сүйемелдеудің ғылыми-теориялық моделін қалыптастыруға негіз болды.

Денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеу мәселесі қазіргі еңбек психологиясы, ұйымдық психология және денсаулық психологиясының өзекті ғылыми бағыттарының бірі болып табылады.

Соңғы онжылдықтарда жүргізілген зерттеулер медицина қызметкерлерінің кәсіби тиімділігі олардың кәсіби біліктілігімен қатар психологиялық әл-ауқатына, эмоционалдық тұрақтылығына және кәсіби ресурстарының сақталуына тәуелді екенін дәлелдеді. Осыған байланысты психологиялық сүйемелдеу қызметкерлердің кәсіби қызметін қолдауға, психологиялық бейімделуін нығайтуға және кәсіби денсаулығын сақтауға бағытталған кешенді жүйе ретінде қарастырылады (Maslach & Leiter, 2016; WHO, 2022).

Ғылыми әдебиеттерде психологиялық сүйемелдеудің мазмұны әртүрлі ғылыми тұжырымдамалар арқылы түсіндіріледі. Дәстүрлі көзқарастарда ол психологиялық кеңес беру немесе дағдарыстық көмек көрсетумен байланыстырылса, қазіргі теорияларда психологиялық сүйемелдеу қызметкердің кәсіби қызметінің барлық кезеңдерін қамтитын үздіксіз процесс ретінде сипатталады. Мұндай көзқарас психологиялық диагностиканы, кәсіби бейімделуді, профилактикалық жұмысты, психологиялық кеңес беруді, эмоционалдық тұрақтылықты дамытуды және психологиялық мониторингті өзара байланысқан компоненттер ретінде қарастыруға мүмкіндік береді (WHO, 2022).

Психологиялық сүйемелдеудің теориялық негіздерін түсіндіруде еңбек психологиясындағы ресурстық тәсілдердің маңызы ерекше. Осы бағыттағы кеңінен танылған тұжырымдамалардың бірі – Job Demands–Resources (JD–R) моделі. Бұл модельге сәйкес кәсіби қызмет нәтижесі жұмыс талаптары (job demands) мен қолда бар ресурстардың (job resources) арасындағы тепе-теңдікке тәуелді. Егер жұмыс талаптары қызметкердің психологиялық және кәсіби ресурстарынан асып кетсе, кәсіби күйзеліс пен эмоционалдық қажу қалыптасады. Ал ұйым тарапынан әлеуметтік қолдау, әділ басқару, кәсіби даму мүмкіндіктері және психологиялық қолдау тетіктері жеткілікті болған жағдайда қызметкердің еңбекке қанағаттануы, кәсіби белсенділігі және психологиялық әл-ауқаты артады. Сондықтан қазіргі зерттеулер психологиялық сүйемелдеуді кәсіби ресурстарды сақтаудың және дамытудың маңызды ұйымдастырушылық құралы ретінде қарастырады.

Психологиялық сүйемелдеудің мазмұнын түсіндіруде эмоционалдық қажу теориясы да маңызды орын алады. Маслач пен Лейтердің тұжырымдамасына сәйкес эмоционалдық қажу – шамадан тыс жұмыс жүктемесінің ғана емес, қызметкер мен жұмыс ортасының арасындағы сәйкессіздіктің нәтижесі. Авторлар мұндай сәйкессіздіктің жұмыс көлемі, басқару мүмкіндігі, марапаттау, ұйымдағы әлеуметтік қарым-қатынас, әділеттілік және ортақ құндылықтар сияқты алты негізгі бағытта байқалатынын көрсетеді. Осы факторлардағы теңгерімнің бұзылуы эмоционалдық сарқылуға, кәсіби тиімділіктің төмендеуіне және ұйымға деген жағымсыз қатынастың қалыптасуына алып келеді. Сондықтан қазіргі психологиялық сүйемелдеу жүйелері тек жеке қызметкердің психологиялық жағдайына ғана емес, ұйымдық ортаны жетілдіруге де бағытталуы тиіс (Maslach & Leiter, 2016).

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының ұсынымдары психологиялық сүйемелдеудің жеке тұлғалық және ұйымдық деңгейдегі шараларды біріктіруі қажеттігін көрсетеді. Мұндай тәсіл психоәлеуметтік тәуекелдерді төмендетуді, басшылардың психологиялық құзыреттілігін арттыруды, қолайлы психологиялық климат қалыптастыруды, қызметкерлердің психикалық денсаулығын тұрақты бағалауды және қажет болған жағдайда кәсіби психологиялық көмек көрсетуді қамтиды. Осылайша психологиялық сүйемелдеу денсаулық сақтау ұйымдарының кадрлық саясатының маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады (WHO, 2022).

Жүргізілген теориялық талдау психологиялық сүйемелдеудің ғылыми негіздері бірнеше өзара байланысты теориялық бағыттардың тоғысында қалыптасқанын көрсетті. Алайда көптеген зерттеулер кәсіби стресс, эмоционалдық қажу немесе психологиялық әл-ауқат мәселелерін жеке қарастырғанымен, оларды бірыңғай психологиялық сүйемелдеу жүйесіне біріктіретін тұжырымдамалық модельдер әлі де жеткіліксіз. Сондықтан денсаулық сақтау ұйымдары жағдайында психологиялық сүйемелдеудің құрылымдық моделін әзірлеу әрі оның негізгі компоненттері мен өзара байланысын анықтау осы зерттеудің келесі кезеңінің ғылыми негізін құрайды.

Зерттеу нәтижелері. Жүргізілген ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеу мәселесінің қазіргі еңбек психологиясы, ұйымдық психология және денсаулық психологиясының тоғысындағы өзекті ғылыми бағыттардың бірі екенін көрсетті. Денсаулық сақтау саласындағы кәсіби қызмет жоғары психоэмоциялық жүктемемен, клиникалық шешімдердің күрделілігімен, пациенттер және олардың туыстарымен үздіксіз эмоционалдық өзара әрекеттесумен, уақыт тапшылығымен және кәсіби жауапкершіліктің жоғары деңгейімен сипатталады. Осындай еңбек жағдайлары медицина қызметкер-

лерінің психологиялық саулығын сақтауды жеке тұлғалық мәселе ретінде ғана емес, денсаулық сақтау ұйымдарының тұрақты және тиімді қызметін қамтамасыз ететін стратегиялық міндет ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді (World Health Organization [WHO], 2022; Zhu et al., 2023).

Қазіргі ғылыми әдебиеттерде психологиялық сүйемелдеу ұғымының мазмұны біртіндеп кеңейіп келеді. Дәстүрлі тәсілдерде психологиялық қолдау көбіне психологиялық кеңес беру немесе дағдарыстық көмек көрсетумен байланыстырылса, қазіргі зерттеулер оны қызметкердің кәсіби қызметінің әртүрлі кезеңдерін қамтитын көпдеңгейлі және үздіксіз процесс ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді. Мұндай көзқарас психологиялық сүйемелдеуге психологиялық диагностика, кәсіби бейімделуді қолдау, профилактика, психологиялық кеңес беру, тұлғалық және кәсіби ресурстарды дамыту, ұйымдық қолдау және психологиялық мониторинг сияқты өзара байланысты бағыттарды енгізуге мүмкіндік береді (WHO, 2022).

Психологиялық сүйемелдеудің теориялық негіздерін түсіндіруде еңбек психологиясындағы ресурстық тәсілдердің маңызы ерекше. Осы бағыттағы кеңінен танылған тұжырымдамалардың бірі – Job Demands–Resources (JD–R) теориясы. Бұл теорияға сәйкес қызметкердің психологиялық жағдайы мен кәсіби тиімділігі жұмыс талаптарының деңгейімен ғана емес, сол талаптарды теңгеруге мүмкіндік беретін кәсіби, тұлғалық және ұйымдық ресурстардың жеткіліктілігімен де анықталады (Bakker & Demerouti, 2017). Денсаулық сақтау саласындағы зерттеулер де жоғары кәсіби талаптар эмоционалдық қажу қаупін күшейткен кезде әлеуметтік қолдау, кәсіби автономия, басшылық тарапынан қолдау және жұмыс ортасының қолайлылығы қызметкердің әл-ауқатын сақтайтын маңызды ресурстар ретінде әрекет ететінін көрсетеді (Zhou et al., 2022). Сондықтан психологиялық сүйемелдеу қызметкерлердің ішкі ресурстарын дамытумен қатар жұмыс ортасындағы қолдаушы ресурстарды күшейтуге бағытталған кешенді механизм ретінде қарастырылуы тиіс.

Психологиялық сүйемелдеудің ғылыми негіздерінің тағы бір маңызды бағыты – эмоционалдық қажу тұжырымдамасы. Maslach және Leiter (2016) эмоционалдық қажуды тек шамадан тыс жұмыс жүктемесінің салдары емес, қызметкер мен оның кәсіби ортасы арасындағы ұзақ мерзімді сәйкессіздіктің нәтижесі ретінде қарастырады. Жұмыс көлемі, бақылау мүмкіндігі, марапаттау, кәсіби қауымдастық, әділеттілік және құндылықтар салаларындағы сәйкессіздік эмоционалдық сарқылуға және кәсіби тиімділіктің төмендеуіне ықпал етуі мүмкін. Бұл ұстаным психологиялық сүйемелдеуді тек қызметкердің күйзелісті еңсеру қабілетін арттырумен шектемей, кәсіби ортаның психоәлеуметтік сипаттамаларын да ескеруді талап етеді.

Осы тұжырымды қазіргі интервенциялық зерттеулер де қолдайды. Cohen et al. (2023) медицина қызметкерлерінің әл-ауқатын жақсартуға және эмоционалдық қажуын төмендетуге арналған жұмыс орнындағы интервенцияларды жүйелі талдау нәтижесінде жеке тұлғаға бағытталған mindfulness, медитация, coaching және басқа да тәсілдермен қатар жұмыс жүктемесін өзгерту, job crafting және әріптестік қолдау желілерін дамыту сияқты ұйымдық шаралардың да қолданылатынын көрсетті. Зерттеуге енгізілген жұмыстардың басым бөлігінде әл-ауқат, жұмысқа тартылу, өмір сапасы және резильенттілік көрсеткіштерінің жақсаруы немесе күйзеліс, мазасыздық, депрессиялық симптомдар мен эмоционалдық қажудың төмендеуі анықталған. Бұл психологиялық сүйемелдеуде жеке және ұйымдық деңгейдегі интервенцияларды өзара толықтырушы тетіктер ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді.

Медицина қызметкерлерінің психикалық денсаулығын қолдауға арналған интервенциялардың нәтижелілігі басқа жүйелі зерттеулерде де қарастырылған. Gray et al. (2024) денсаулық сақтау қызметкерлеріне бағытталған 118 интервенцияны қамтыған жүйелі шолуда зерттеулердің едәуір бөлігінде стресс, мазасыздық, эмоционалдық сарқылу, compassion fatigue, burnout және депрессиялық симптомдардың төмендеуі байқалғанын көрсетті. Авторлар нысаналы және әдіснамалық тұрғыдан дұрыс ұйымдастырылған психологиялық интервенциялар медицина қызметкерлерінің психикалық денсаулық көрсеткіштерін жақсартуға мүмкіндік беретінін атап көрсетеді. Бұл деректер психологиялық профилактика мен психологиялық кеңес беруді

денсаулық сақтау ұйымдарындағы психологиялық сүйемелдеудің тұрақты компоненттері ретінде қарастыруға негіз болады.

Сонымен бірге қазіргі зерттеулер қызметкердің өзіне ғана бағытталған интервенциялардың жеткіліксіз болуы мүмкін екенін көрсетеді. Aust et al. (2024) медицина қызметкерлерінің психикалық денсаулығы мен әл-ауқатына бағытталған ұйымдық интервенцияларды жүйелі талдау барысында қарастырылған зерттеулердің үштен екісінен астамында кемінде бір психологиялық көрсеткіш бойынша оң өзгерістер анықталғанын көрсетті. Әсіресе жұмыс міндеттерін өзгертуге, жұмыс кестесінің икемділігін арттыруға және физикалық жұмыс ортасын жетілдіруге бағытталған шаралар неғұрлым тұрақты нәтижелер көрсеткен. Бұл нәтижелер қызметкерлердің психологиялық саулығын сақтау үшін жеке психологиялық ресурстарды дамытумен қатар ұйымдық жағдайларды оңтайландыру қажеттігін дәлелдейді (Aust et al., 2024).

Ұйымдық деңгейдегі интервенциялардың маңызын Corbière et al. (2023) жүргізген метаталдау нәтижелері де толықтырады. Ұйымдық және аралас интервенциялар кәсіби қажудың негізгі компоненттерінің бірі – эмоционалдық сарқылуды төмендетуге ықпал ете алатыны анықталғанымен, авторлар зерттеулер арасындағы гетерогенділік пен дәлелдердің шектеулілігін де атап көрсетеді. Бұл жағдай психологиялық сүйемелдеудің тиімділігін бағалауда бір ғана интервенция түріне сүйенбей, тұлғалық және ұйымдық деңгейдегі шараларды біріктіретін кешенді тәсілдерді әрі қарай зерттеудің қажеттілігін көрсетеді.

Психологиялық сүйемелдеудің ресурстық бағыты медицина қызметкерлерінің резильенттілігін, кәсіби өзіндік тиімділігін, эмоционалдық тұрақтылығын және өзін-өзі реттеу қабілеттерін дамытумен байланысты. Позитивті психология тұрғысынан тұлғаның ішкі ресурстарын күшейту психологиялық әл-ауқатты сақтаудың маңызды тетіктерінің бірі болып табылады (Seligman, 2011). Қазіргі интервенциялық зерттеулерде де резильенттілік пен әл-ауқаттың артуы психологиялық қолдау бағдарламаларының маңызды нәтижелерінің бірі ретінде тіркелген (Cohen et al., 2023). Сондықтан психологиялық сүйемелдеудің мақсаты психологиялық қиындықтарды немесе эмоционалдық қажуды төмендетумен ғана шектелмей, қызметкердің кәсіби және тұлғалық ресурстарын жүйелі түрде дамытуға бағытталуы қажет.

Жүргізілген талдау психологиялық сүйемелдеудің тиімді жүйесі профилактикалық, түзету-қолдау және дамытушы шараларды ұйымдық өзгерістермен үйлестіруі қажет екенін көрсетті. Психологиялық диагностика тәуекел факторларын ерте анықтауға мүмкіндік берсе, профилактикалық интервенциялар кәсіби стресс пен эмоционалдық қажудың алдын алуға, психологиялық кеңес беру мен дағдарыстық қолдау қалыптасқан қиындықтарды еңсеруге, ал ресурстық-дамытушы бағдарламалар қызметкерлердің резильенттілігі мен кәсіби тұрақтылығын нығайтуға бағытталады. Ұйымдық қолдау осы компоненттердің тиімді іске асуына қажетті психологиялық қауіпсіз ортаны қалыптастырады, ал мониторинг жүйесі олардың нәтижелілігін тұрақты бағалауға мүмкіндік береді.

Осылайша, ғылыми әдебиеттерді талдау психологиялық сүйемелдеудің жекелеген бағыттарының тиімділігі жөнінде жеткілікті деректер жинақталғанын, алайда олардың басым бөлігі жеке тұлғалық немесе ұйымдық интервенцияларды бөлек қарастыратынын көрсетті. Қазіргі зерттеулер жеке тұлғаға бағытталған психологиялық бағдарламалар мен жұмыс ортасын өзгертуге бағытталған ұйымдық шаралардың екеуінің де әлеуетін көрсетеді, бірақ олардың тиімділігі интервенцияның түріне, зерттеу дизайнына және ұйымдық контекске байланысты өзгеруі мүмкін (Aust et al., 2024; Cohen et al., 2023; Gray et al., 2024). Сондықтан денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің тұлғалық, кәсіби және ұйымдық деңгейлерін біртұтас жүйеде біріктіретін тұжырымдамалық тәсілді қалыптастыру ғылыми және практикалық тұрғыдан негізді болып табылады. Осы ғылыми алғышарттар зерттеудің келесі кезеңінде ұсынылатын денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің интегративті моделінің теориялық негізін құрайды.

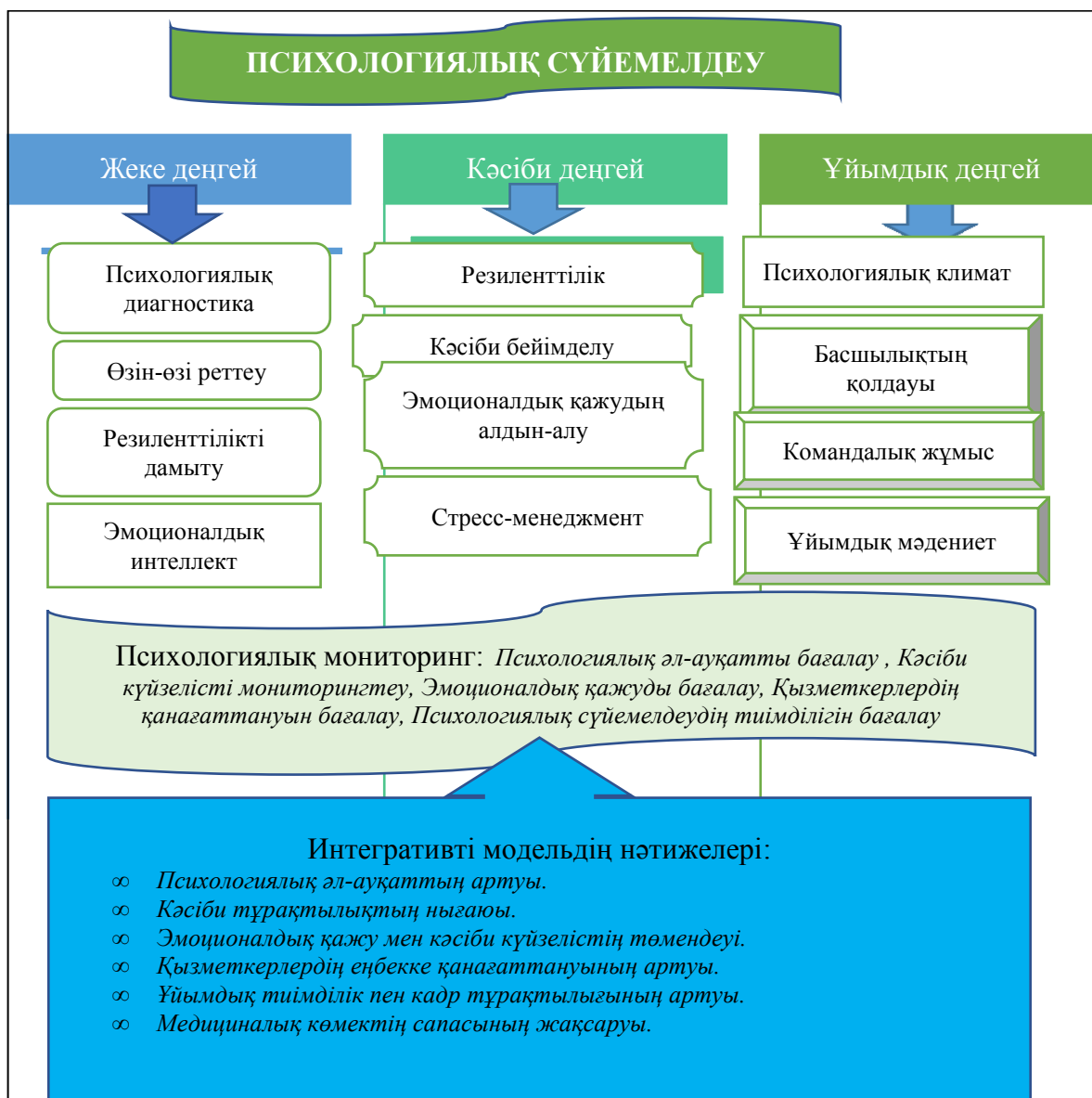
Интегративті модельдің мазмұнын толық ашу мақсатында оның негізгі құрылымдық компоненттері, олардың функциялары мен күтілетін нәтижелері жүйеленді. Ұсынылған компоненттердің өзара байланысы және олардың психологиялық сүйемелдеу жүйесіндегі орны 1-кестеде берілген.

Кесте 1 – Денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің интегративті моделінің құрылымдық компоненттері

Компонент	Негізгі мазмұны	Негізгі мақсаты	Күтілетін нәтижесі
Психологиялық диагностика	Психологиялық жағдайды кешенді бағалау	Тәуекел топтарын анықтау	Ерте профилактика
Кәсіби бейімделу	Жаңа қызметкерлерді қолдау	Ұйымға бейімделу	Кәсіби тұрақтылық
Психологиялық профилактика	Стресс пен қажудың алдын алу	Психологиялық денсаулықты сақтау	Қажудың төмендеуі
Психологиялық кеңес беру	Жеке және кәсіби мәселелерді шешу	Эмоционалдық тұрақтылық	Психологиялық әл-ауқат
Ресурстарды дамыту	Резильенттілік, өзіндік тиімділік	Кәсіби әлеуетті дамыту	Жоғары өнімділік
Ұйымдық психологиялық қолдау	Психологиялық қауіпсіз орта қалыптастыру	Ұйымдық қолдау	Қолайлы психологиялық климат
Мониторинг және бағалау	Бағдарламалардың тиімділігін бағалау	Үздіксіз жетілдіру	Тұрақты даму

1-кестеде ұсынылғандай, интегративті модельдің барлық компоненттері өзара толықтыру қағидатына негізделген және психологиялық сүйемелдеудің үздіксіз циклін құрайды. Әрбір компонент дербес функция атқарғанымен, олардың тиімділігі жүйелі және кешенді түрде жүзеге асырылған жағдайда ғана артады. Бұл психологиялық сүйемелдеуді жекелеген психологиялық қызмет түрлерінің жиынтығы емес, қызметкердің кәсіби дамуын, психологиялық әл-ауқатын және ұйымның тұрақты қызметін қамтамасыз ететін біртұтас басқару жүйесі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Ұсынылған компоненттердің өзара байланысы мен олардың психологиялық сүйемелдеу процесіндегі орны 1-суретте көрсетілген. Суретте сыртқы орта факторлары, қызметкердің жеке психологиялық ресурстары, психологиялық сүйемелдеудің негізгі компоненттері және күтілетін кәсіби нәтижелер арасындағы логикалық байланыс бейнеленген.



Сурет 1 – Денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің интегративті моделі

1-суретте ұсынылған интегративті модель денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің көпдеңгейлі және үздіксіз жүйе екенін көрсетеді. Модельдің бастапқы деңгейінде кәсіби қызметке ықпал ететін сыртқы орта факторлары мен психоәлеуметтік тәуекелдер қарастырылады. Бұл факторлар қызметкердің психологиялық жағдайына тікелей әсер етіп, кәсіби ресурстардың сақталуы мен тиімді пайдаланылуына ықпал етеді.

Модельдің келесі деңгейінде қызметкердің жеке психологиялық ресурстары – резильенттілік, кәсіби мотивация, эмоционалдық интеллект, өзін-өзі реттеу және тиімді coping-стратегиялар негізгі ішкі қорғаныс факторлары ретінде сипатталады. Аталған ресурстар психологиялық сүйемелдеудің тиімділігін арттырумен қатар, қызметкерлердің кәсіби тұрақтылығы мен эмоционалдық әл-ауқатын қамтамасыз ететін маңызды алғышарт болып табылады.

Интегративті модельдің орталық бөлігін психологиялық сүйемелдеудің негізгі компоненттері құрайды. Психологиялық диагностика, кәсіби бейімделуді қолдау, психологиялық профилактика, кеңес беру, тұлғалық және кәсіби ресурстарды дамыту, ұйымдық психологиялық қолдау, сондай-ақ психологиялық мониторинг өзара байланыста іске асырылып, бірыңғай

психологиялық сүйемелдеу жүйесін қалыптастырады. Бұл компоненттердің жүйелі өзара әрекеттесуі қызметкерлердің психологиялық ресурстарын нығайтуға және кәсіби қызметтің тиімділігін арттыруға бағытталған. Жетінші компонент – психологиялық мониторинг және тиімділікті бағалау. Психологиялық сүйемелдеу жүйесінің нәтижелілігі қызметкерлердің психологиялық әл-ауқаты, кәсіби қанағаттануы, эмоционалдық қажу деңгейі, кәсіби тұрақтылығы және ұйымдық көрсеткіштер арқылы жүйелі түрде бағаланып отыруы қажет. Эмоционалдық қажуды тұрақты мониторингтеудің қажеттілігі ресейлік зерттеулерде де көрсетілген. Смольникова және әріптестері (2023) медицина қызметкерлерінің кәсіби қажуына арналған жүйелі шолу мен мета-талдау нәтижесінде 29 зерттеу мен 5497 респонденттің деректерін біріктіріп, кәсіби қажудың жиынтық таралуын 61% (95% CI [52–69]) деңгейінде анықтады. Авторлар медицина қызметкерлерінің кәсіби қажуын бағалау, диагностикалау және мониторингтеу үшін стандартталған тәсілдерді қолдану қажеттігін атап көрсетеді (Smolnikova et al., 2023). Осы тұрғыдан психологиялық мониторинг психологиялық сүйемелдеудің нәтижелерін бағалау құралы ғана емес, тәуекелдерді ерте анықтау және профилактикалық бағдарламаларды уақтылы түзету механизмі ретінде де қарастырылуы тиіс.

Модельдің қорытынды деңгейі психологиялық сүйемелдеудің күтілетін нәтижелерін сипаттайды. Оларға қызметкерлердің психологиялық әл-ауқатының артуы, эмоционалдық қажу мен кәсіби күйзелістің төмендеуі, кәсіби тұрақтылықтың нығаюы, кадрлардың тұрақтылығының жоғарылауы және медициналық көмектің сапасының жақсаруы жатады. Осылайша, ұсынылған интегративті модель психологиялық сүйемелдеуді жеке психологиялық көмек көрсету жүйесі ретінде ғана емес, денсаулық сақтау ұйымдарының адами ресурстарын басқарудың және ұйымдық тиімділікті арттырудың маңызды стратегиялық тетігі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Ұсынылған интегративті модельдің ғылыми негізділігі мен практикалық маңызын бағалау үшін оны қазіргі халықаралық ғылыми тұжырымдамалармен салыстыра талдау қажет. Осыған байланысты келесі бөлімде зерттеу нәтижелері осы саладағы жетекші теориялар мен халықаралық ұсынымдар тұрғысынан талқыланады.

Талқылау. Жүргізілген теориялық талдау денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеу қазіргі еңбек психологиясы, ұйымдық психология және денсаулық психологиясының тоғысындағы кешенді ғылыми бағыт екенін көрсетті. Соңғы жылдары жүргізілген халықаралық зерттеулер медицина қызметкерлерінің кәсіби әл-ауқатының медициналық көмектің сапасына, пациенттердің қауіпсіздігіне және денсаулық сақтау ұйымдарының тұрақты дамуына тікелей ықпал ететінін дәлелдейді (World Health Organization [WHO], 2022).

Ұсынылған интегративті модельдің өзектілігін Қазақстан жағдайында жүргізілген ауқымды эмпирикалық зерттеулер де негіздейді. 2021–2023 жылдары Қазақстанның 324 медициналық ұйымында жүргізілген ұлттық зерттеуге 10 459 денсаулық сақтау қызметкері, оның ішінде дәрігерлер, мейіргерлер және денсаулық сақтау менеджерлері қатысқан. Зерттеуде кәсіби қажудың эмоционалдық сарқылу, деперсонализация және кәсіби жетістік компоненттері бағаланып, олардың қалыптасуына кәсіби және еңбек жағдайларымен байланысты факторлардың ықпал ететіні көрсетілген. Мұндай нәтижелер медицина қызметкерлерінің психологиялық әл-ауқатын сақтауда жеке тұлғалық ресурстармен қатар кәсіби және ұйымдық факторларды да ескерудің қажеттілігін айқындайды және осы зерттеуде ұсынылған көпдеңгейлі психологиялық сүйемелдеу тәсілінің өзектілігін күшейтеді.

Осы зерттеуде ұсынылған психологиялық сүйемелдеудің интегративті моделі халықаралық ғылыми еңбектерде сипатталған негізгі теориялық тұжырымдамаларды біріктіреді және оларды денсаулық сақтау ұйымдарының қызмет ерекшеліктеріне бейімдейді. Maslach және Leiter (2016) эмоционалдық қажудың қалыптасуын қызметкер мен жұмыс ортасының арасындағы сәйкессіздікпен түсіндірсе, Bakker және Demerouti (2017) кәсіби әл-ауқатты жұмыс талаптары мен кәсіби ресурстар арасындағы тепе-теңдік арқылы негіздейді. Ал WHO (2022) жұмыс орнындағы

психикалық денсаулықты қорғауда ұйымдық өзгерістердің, басқарушылық қолдаудың және психологиялық қауіпсіз ортаның шешуші рөл атқаратынын көрсетеді.

Ұсынылған модельдің ерекшелігі – аталған теориялық тәсілдерді бірыңғай құрылымға біріктіруінде. Модель психологиялық сүйемелдеуді тек эмоционалдық қажудың алдын алу құралы ретінде ғана емес, қызметкерлердің кәсіби әлеуетін дамытуға, психологиялық ресурстарын сақтауға және ұйымның стратегиялық дамуын қолдауға бағытталған басқару жүйесі ретінде қарастырады. Бұл тәсіл психологиялық сүйемелдеуді жеке тұлғалық деңгейден ұйымдық деңгейге дейінгі барлық басқару сатыларымен байланыстырады.

Сонымен қатар зерттеу нәтижелері қазіргі ғылыми әдебиеттерде бірнеше өзекті мәселелердің сақталып отырғанын көрсетті. Біріншіден, көптеген зерттеулер кәсіби стресс немесе эмоционалдық қажудың жекелеген факторларын талдаумен шектеледі және психологиялық сүйемелдеуді кешенді жүйе ретінде қарастырмайды. Екіншіден, цифрлық психологиялық қолдау технологияларын медицина ұйымдарының тәжірибесіне енгізу мәселесі жеткілікті деңгейде зерттелмеген. Үшіншіден, ұйымдық мәдениет пен басқару стилінің психологиялық сүйемелдеудің тиімділігіне әсерін бағалайтын ұзақ мерзімді зерттеулер саны әлі де аз.

Зерттеудің теориялық маңыздылығы психологиялық сүйемелдеудің негізгі құрылымдық компоненттерін жүйелеу және оларды бірыңғай ғылыми модель аясында біріктіруімен сипатталады. Ал практикалық маңыздылығы ұсынылған модельдің денсаулық сақтау ұйымдарының кадрлық саясатына, қызметкерлердің кәсіби бейімделу бағдарламаларына, эмоционалдық қажудың алдын алу жүйесіне және ұйымішілік психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуге қолданылу мүмкіндігімен анықталады.

Сонымен бірге зерттеудің белгілі бір шектеулері де бар. Бұл жұмыс теориялық-аналитикалық сипатта болғандықтан, ұсынылған құрылымдық модельдің тиімділігі эмпирикалық деректер негізінде бағаланған жоқ. Сондықтан болашақ зерттеулерде модельді денсаулық сақтау ұйымдарының әртүрлі деңгейлерінде сынақтан өткізу, оның психометриялық көрсеткіштерін бағалау және психологиялық сүйемелдеу бағдарламаларының тиімділігін эмпирикалық тұрғыдан тексеру маңызды болып табылады.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеу қазіргі денсаулық сақтау жүйесінің тиімділігін қамтамасыз ететін маңызды ғылыми және практикалық бағыттардың бірі екенін көрсетті. Ғылыми әдебиеттерді жүйелі талдау нәтижесінде психологиялық сүйемелдеудің теориялық-әдіснамалық негіздері жинақталып, оның кәсіби стресс пен эмоционалдық қажудың алдын алуда, психологиялық әл-ауқатты сақтауда, кәсіби тұрақтылықты нығайтуда және медицина қызметкерлерінің кәсіби тиімділігін арттырудағы рөлі айқындалды.

Зерттеу барысында қазіргі ғылыми еңбектерде психологиялық сүйемелдеудің жекелеген құрамдас бөліктері жеткілікті зерттелгенімен, оларды денсаулық сақтау ұйымдарының ерекшеліктеріне бейімделген біртұтас ғылыми жүйе ретінде қарастыратын тұжырымдамалық модельдердің жеткіліксіз екендігі анықталды. Осы ғылыми олқылықты толықтыру мақсатында денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің интегративті моделі ұсынылды.

Ұсынылған интегративті модельдің ғылыми жаңалығы психологиялық сүйемелдеуді тұлғалық, кәсіби және ұйымдық деңгейлердің өзара байланысына негізделген көпдеңгейлі жүйе ретінде қарастыруымен сипатталады. Модель сыртқы психоәлеуметтік факторларды, қызметкердің жеке психологиялық ресурстарын, психологиялық сүйемелдеудің негізгі компоненттерін және кәсіби нәтижелерді өзара байланыстыра отырып, психологиялық сүйемелдеудің ғылыми-теориялық мазмұнын кеңейтеді. Сонымен қатар модель психологиялық диагностиканы, кәсіби бейімделуді қолдауды, психологиялық профилактиканы, кеңес беруді, тұлғалық және кәсіби ресурстарды дамытуды, ұйымдық психологиялық қолдауды және психологиялық мониторингті бірыңғай жүйеге біріктіреді.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы ұсынылған интегративті модельді денсаулық сақтау ұйымдарының кадрлық саясатын жетілдіруде, медицина қызметкерлерінің кәсіби бейімделу бағдарламаларын әзірлеуде, эмоционалдық қажу мен кәсіби күйзелістің алдын алу жүйесін ұйымдастыруда, сондай-ақ психологиялық қолдау қызметінің жұмысын ғылыми негізде жоспарлауда қолдану мүмкіндігімен анықталады. Ұсынылған тәсіл медицина қызметкерлерінің психологиялық әл-ауқатын сақтауға ғана емес, ұйымның жалпы тиімділігін, кадрлардың тұрақтылығын және медициналық көмектің сапасын арттыруға да ықпал етеді.

Зерттеудің теориялық-аналитикалық сипатта жүргізілуі оның белгілі бір шектеулерін айқындайды. Ұсынылған интегративті модель эмпирикалық зерттеу нәтижелерімен тексерілген жоқ. Осыған байланысты болашақ зерттеулерде модельдің құрылымдық валидтілігін бағалау, оның тиімділігін денсаулық сақтау ұйымдарының әртүрлі деңгейлерінде эмпирикалық тұрғыдан тексеру, сондай-ақ цифрлық психологиялық сүйемелдеу технологияларын интегративті модель аясында қолдану мүмкіндіктерін зерттеу орынды болып табылады.

Осылайша, зерттеу нәтижелері денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің ғылыми-теориялық негіздерін толықтырып, осы бағыттағы қолданбалы зерттеулерді дамытуға негіз болады. Ұсынылған интегративті модель медицина қызметкерлерінің психологиялық әл-ауқатын сақтауға және денсаулық сақтау ұйымдарында тиімді психологиялық сүйемелдеу жүйесін қалыптастыруға бағытталған ғылыми негізделген тұжырымдама-лық үлгі ретінде ұсынылады. Зерттеудің негізгі нәтижелері төмендегідей тұжырымдалды:

- денсаулық сақтау ұйымдары қызметкерлерін психологиялық сүйемелдеудің интегративті моделі ұсынылды;

- модельде психологиялық сүйемелдеудің тұлғалық, кәсіби және ұйымдық деңгейлері өзара байланыста жүйеленді;

- интегративті модельдің жеті құрылымдық компоненті – психологиялық диагностика, кәсіби бейімделуді қолдау, психологиялық профилактика, психологиялық кеңес беру және дағдарыстық қолдау, тұлғалық және кәсіби ресурстарды дамыту, ұйымдық психологиялық қолдау, психологиялық мониторинг және тиімділікті бағалау – біртұтас жүйе ретінде негізделді;

- ұсынылған модельді денсаулық сақтау ұйымдарының практикалық қызметінде қолдану-дың негізгі бағыттары айқындалды.

Әдебиеттер тізімі

Anger, W. K., Dimoff, J. K., & Alley, L. (2024). Addressing health care workers' mental health: A systematic review of evidence-based interventions and current resources. *American Journal of Public Health*, 114(S2), S213–S226. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2023.307556>

Aust, B., Leduc, C., Cresswell-Smith, J., O'Brien, C., Rugulies, R., Leduc, M., Ni Dhalaigh, D., Dushaj, A., Fanaj, N., Guinart, D., Maxwell, M., Reich, H., Ross, V., Sadath, A., Schnitzspahn, K., Tóth, M. D., van Audenhove, C., van Weeghel, J., Wahlbeck, K., ... Greiner, B. A. (2024). The effects of different types of organisational workplace mental health interventions on mental health and wellbeing in healthcare workers: A systematic review. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 97, 485–522. <https://doi.org/10.1007/s00420-024-02065-z>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Bes, I., Shoman, Y., Al-Gobari, M., Rousson, V., & Guseva Canu, I. (2023). Organizational interventions and occupational burnout: A meta-analysis with focus on exhaustion. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 96(9), 1211–1223. <https://doi.org/10.1007/s00420-023-02009-z>

Cohen, C., Pignata, S., Bezak, E., Tie, M., & Childs, J. (2023). Workplace interventions to improve well-being and reduce burnout for nurses, physicians and allied healthcare professionals: A systematic review. *BMJ Open*, 13(6), e071203. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-071203>

De Kock, J. H., Latham, H. A., Leslie, S. J., Grindle, M., Munoz, S.-A., Ellis, L., Polson, R., & O'Malley, C. M. (2021). A rapid review of the impact of COVID-19 on the mental health of healthcare workers: Implications for supporting psychological well-being. *BMC Public Health*, 21, 104. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-10070-3>

Hodkinson, A., Zhou, A., Johnson, J., Geraghty, K., Riley, R., Zhou, A., Panagopoulou, E., Chew-Graham, C. A., Peters, D., Esmail, A., & Panagioti, M. (2022). Associations of physician burnout with career engagement and quality of patient care: Systematic review and meta-analysis. *BMJ*, 378, e070442. <https://doi.org/10.1136/bmj-2022-070442>

Ibrayeva, A., Ospanova, D., Saduakasova, K., Sklyar, S., Grijbovski, A., Tanabayeva, S., & Fakhradiyev, I. (2025). Prevalence and socio-demographic risk factors of emotional burnout among psychiatrists and nursing staff in psychiatric services in Kazakhstan. *Georgian Medical News*, 359, 108–115.

International Labour Organization, & World Health Organization. (2022). Mental health at work: Policy brief. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240057944>

Kerimbayeva, R., Zhamirova, U., & Abdrakhmanova, A. (2020). Emotional burnout health workers during the COVID-19 pandemic. *Pedagogy and Psychology*, 44(3), 153–159. <https://doi.org/10.51889/2020-3.2077-6861.19>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

Migina, L., Myssayev, A., Meirmanov, S., & Uristemova, A. (2023). Professional burnout in primary health care workers of the Republic of Kazakhstan. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 23, 101359. <https://doi.org/10.1016/j.cegh.2023.101359>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Smolnikova, P. S., Trunkova, K. S., Madyanova, V. V., & Khalfin, R. A. (2023). The prevalence of emotional burning-out syndrome of medical workers in the Russian Federation: Systematic review and meta-analysis. *Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine*, 31(3), 387–399. <https://doi.org/10.32687/0869-866X-2023-31-3-387-399>

World Health Organization. (2022a). Mental health at work. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work>

World Health Organization. (2022b). WHO guidelines on mental health at work. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052>

Zhou, T., Xu, C., Wang, C., Sha, S., Wang, Z., Zhou, Y., Zhang, X., Hu, D., Liu, Y., Tian, T., Liang, S., Zhou, L., & Wang, Q. (2022). Burnout and well-being of healthcare workers in the post-pandemic period of COVID-19: A perspective from the job demands-resources model. *BMC Health Services Research*, 22, 284. <https://doi.org/10.1186/s12913-022-07608-z>

Zhu, H., Yang, X., Xie, S., & Zhou, J. (2023). Prevalence of burnout and mental health problems among medical staff during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 13(7), e061945. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-061945>

Қазақстан Республикасы. (2020). Халық денсаулығы және денсаулық сақтау жүйесі туралы: Қазақстан Республикасының 2020 жылғы 7 шілдедегі № 360-VI ҚРЗ Кодексі. «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K2000000360>

Авторлар туралы мәліметтер:

Дүйсенбаева Н.Д. – хат - хабар авторы, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының PhD докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. e-mail: nurshatdzhumabaeva@gmail.com

Кеннет Син Куэн-фунг (Kenneth SIN Kuen Fung) – зерттеуші-профессор, Арнайы білім беру және кеңес беру департаменті, Ерекие қажеттіліктер және инклюзивті білім беру институтының атқарушы директоры, Гонконг білім беру университеті (The Education

University of Hong Kong), Гонконг. E-mail: kfsin@eduhk.hk

Аплашова Арна – психология ғылымдарының кандидаты, «Тұлғалық даму және білім беру» кафедрасының профессоры, Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы E-mail: aplashova.arna@mail.ru

Байбекова Мадина Махмұдхановна - «Қоғамдық пәндер» кафедрасының меңгерушісі, психология ғылымдарының кандидаты, Академик Ә.Қуатбеков атындағы халықтар достығы университеті, Шымкент, Қазақстан Республикасы, e-mail: Kabdan94@mail.ru

Сведения об авторе:

Дүйсенбаева Н.Д. – автор для корреспонденции, PhD докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан. E-mail: nurshat

Кеннет Син Куэн-фунг (Kenneth SIN Kuen Fung) – профессор-исследователь Департамента специального образования и консультирования, исполнительный директор Института особых потребностей и инклюзивного образования, Гонконгский университет образования (The Education University of Hong Kong), Гонконг. E-mail: kfsin@eduhk.hk

Аплашова Арна – кандидат психологических наук, профессор кафедры «Личностное развитие и образование», Торайғыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан. E-mail: aplashova.arna@mail.ru

Байбекова Мадина Махмұдхановна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой «Общественные дисциплины», Университет дружбы народов имени академика А. Қуатбекова, г. Шымкент, Республика Казахстан. E-mail: Kabdan94@mail.ru

Information about the author

Duisenbayeva N.D. – PhD doctoral student, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nurshatdzhumabaeva@gmail.com

Kenneth SIN Kuen Fung – Research Professor, Department of Special Education and Counselling; Executive Director, Institute of Special Needs and Inclusive Education, The Education University of Hong Kong, Hong Kong. E-mail: kfsin@eduhk.hk

Arna Aplashova – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Department of Personal Development and Education, Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan. E-mail: aplashova.arna@mail.ru

Madina M. Baibekova – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Social Disciplines, Peoples' Friendship University named after Academician A. Kuatbekov, Shymkent, Republic of Kazakhstan. E-mail: Kabdan94@mail.ru

GRNTI 15.41.47

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.024>

B.N.Orakova^{1*} , Z.B.Madaliyeva¹ 

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

E-mail: orakova_99@mail.ru

Professional self-efficacy of psychologist-consultants in dealing with crisis situations

Abstract

The relevance of the study is determined by the need to assess the subjective willingness of psychologists to act not only in standard consultative situations, but also in conditions of professional complexity. The purpose of the study is to identify the professional self-efficacy profile of consultant psychologists and determine its relationship with specialized training and practice with crisis clients. The study involved 50 specialists. The Counselor Activity Self-Efficacy Scales (CASES) technique was used in adaptation by N.V. Kiselnikova. Descriptive analysis, internal consistency assessment, Friedman test, Wilcoxon pairwise comparisons, Kruskal-Wallis test, Welch t test, Cohen's d and Spearman correlation were performed. The highest self-efficacy was found in session management (M = 7.06; SD = 1.49), then in basic counseling skills (M = 6.89; SD = 1.35), and the lowest in working

with complex situations ($M = 5.83$; $SD = 1.54$). Differences between blocks are significant ($\chi^2(2) = 28.61$; $p < 0.001$; $W = 0.286$). Training is associated with higher self-efficacy in basic skills and session management, but not in difficult situations. The results justify the need for a combination of training, practical training and supervision.

Keywords: professional self-efficacy; consultant psychologist; crisis counseling; CASES; professional competencies; supervision.

Б.Н. Оракова^{1*} З.Б. Мадалиева¹

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

ORCID:<https://orcid.org/0009-0003-9885-2876>

E-mail: orakova_99@mail.ru

Психолог-кеңесшілердің кәсіби өзіндік тиімділігінің дағдарыстық жағдайлардағы ерекшеліктері

Аңдатпа

Зерттеудің өзектілігі психологтердің стандартты кеңес беру жағдайларында ғана емес, кәсіби тұрғыдан күрделі жағдайларда да әрекет етуге субъективті даярлығын бағалау қажеттілігімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты – психолог-кеңесшілердің кәсіби өзіндік тиімділік бейінін анықтау және оның арнайы даярлықпен, сондай-ақ дағдарыстық жағдайдағы клиенттермен жұмыс істеу тәжірибесімен байланысын айқындау. Зерттеуге 50 маман қатысты. Зерттеу барысында Н.В. Кисельникова бейімдеген Counselor Activity Self-Efficacy Scales (CASES) әдістемесі қолданылды. Сипаттамалық талдау, ішкі келісімділікті бағалау, Фридман критерийі, Уилкоксонның жұптық салыстыру критерийі, Краскел–Уоллис критерийі, Welch *t*-критерийі, Cohen's *d* және Спирмен корреляциясы қолданылды. Өзіндік тиімділіктің ең жоғары көрсеткіші сессияны басқару саласында анықталды ($M = 7,06$; $SD = 1,49$), одан кейін кеңес берудің базалық дағдылары ($M = 6,89$; $SD = 1,35$) орналасса, ең төмен көрсеткіш күрделі жағдайлармен жұмыс істеуде байқалды ($M = 5,83$; $SD = 1,54$). Блоктар арасындағы айырмашылықтар статистикалық мәнді болды ($\chi^2(2) = 28,61$; $p < 0,001$; $W = 0,286$).

Арнайы даярлық кеңес берудің базалық дағдылары мен сессияны басқарудағы өзіндік тиімділіктің жоғары деңгейімен байланысты болғанымен, күрделі жағдайлармен жұмыс істеудегі өзіндік тиімділікпен мұндай байланыс анықталмады. Алынған нәтижелер психолог-кеңесшілерді кәсіби даярлауда теориялық оқытуды практикалық жаттығулармен және супервизиямен ұштастыру қажеттілігін негіздейді.

Түйін сөздер: кәсіби өзіндік тиімділік; психолог-кеңесші; дағдарыстық кеңес беру; CASES; кәсіби құзыреттер; супервизия.

Б.Н. Оракова^{1*} З.Б. Мадалиева¹

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

ORCID:<https://orcid.org/0009-0003-9885-2876>

E-mail: orakova_99@mail.ru

Профессиональная самооэффективность психологов-консультантов в работе с кризисными ситуациями

Аннотация

Актуальность исследования определяется необходимостью оценки субъективной готовности психологов действовать не только в стандартных консультативных ситуациях, но и в условиях профессиональной сложности. Цель исследования - выявить профиль профессиональ-

ной самоэффективности психологов-консультантов и определить его связь со специализированным обучением и практикой работы с кризисными клиентами. В исследовании приняли участие 50 специалистов. Использовалась методика Counselor Activity Self-Efficacy Scales (CASES) в адаптации Н.В. Кисельниковой. Проведены описательный анализ, оценка внутренней согласованности, критерий Фридмана, парные сравнения Вилкоксона, критерий Краскела–Уоллиса, Welch t-критерий, Cohen's d и корреляция Спирмена. Наиболее высокая самоэффективность выявлена в управлении сессией ($M=7,06$; $SD=1,49$), далее в базовых навыках консультирования ($M=6,89$; $SD=1,35$), а наиболее низкая - в работе со сложными ситуациями ($M=5,83$; $SD=1,54$). Различия между блоками значимы ($\chi^2(2)=28,61$; $p<0,001$; $W=0,286$). Обучение связано с более высокой самоэффективностью в базовых навыках и управлении сессией, но не в сложных ситуациях. Результаты обосновывают необходимость сочетания обучения, практической тренировки и супервизии.

Ключевые слова: профессиональная самоэффективность; психолог-консультант; кризисное консультирование; CASES; профессиональные компетенции; супервизия.

Introduction. The professional activity of a psychologist-consultant is associated with making decisions in conditions of uncertainty, emotional stress and individual variability of client requests. The practical activities of psychologists in crisis counseling are accompanied by a number of significant difficulties. These include high emotional engagement, having to make decisions quickly and dealing with intense customer experiences. These factors increase the risk of professional burnout and can negatively affect the quality of care provided. The effectiveness of consulting is largely determined by the quality of interaction between the specialist and the client. In crisis counseling, the requirements increase: a specialist needs to simultaneously maintain therapeutic contact, assess risks, maintain professional boundaries, choose an adequate intervention and take into account his own emotional reactions. Therefore, to assess professional readiness, it is important to take into account not only knowledge and skills, but also subjective confidence in the ability to realize them in a particular situation. An important aspect of professional activity is the level of self-efficacy of a psychologist.

Literature review. The concept of self-efficacy was developed within the framework of A. Bandura's social and cognitive theory and denotes a person's conviction of the ability to organize and carry out actions necessary to achieve the goal [1]. A. Bandura argued that self-efficacy is "a person's beliefs about his ability to manage events that affect his life" [2]. Self-efficacy is associated with task selection, effort intensity, and resistance to difficulties. At the same time, it is not identical to objective competence: a specialist can possess a skill, but subjectively assess his own willingness to use it as insufficient.

In psychology, self-efficacy has been studied mainly in the context of personnel management, organizational psychology, and occupational psychology. In personality psychology, self-efficacy is often considered together with such concepts as resilience, locus of control, self-confidence, and others [3]. Many studies have shown that self-efficacy is an important factor related to success, and that people with higher self-efficacy tend to achieve better results. At the same time, some studies indicate that an excessively high level of self-efficacy may have a negative effect on a person's activity and can lead to disorganization [4,5,6]. Therefore, although self-efficacy is an important personal characteristic, it is important to consider it in relation to the specific type of activity and the situation in which the person performs it.

In counseling, the concept was developed in counseling self-efficacy research. Larson and Daniels define advisory self-efficacy as the belief of a consultant in the ability to effectively perform professional actions [7]. On this basis, the Counselor Activity Self-Efficacy Scales (CASES) was developed, which assesses confidence in the implementation of helping skills, the management of the consultative process and work with complex situations [8]. The original CASES includes 41 points and a nine-point scale from 0 to 9.

Recent studies have highlighted the usefulness of CASES in evaluating the professional development of counselors. The German version of CASES-R was validated among 670 trained psychotherapists and demonstrated high reliability of the overall scale. At the same time, the finding suggest that individual subscales should be interpreted carefully [9]. Research on counselor training has also indicated that self-efficacy may increase through practical training. For example, higher CASES-R scores were observed after participants completed training in basic counseling skills [10].

An important resource for the development of self-efficacy is practice-oriented training. A video modeling study showed an increase in the perceived effectiveness of the use of advisory techniques and overall self-efficacy [11]. This indicates the benefit of methods that combine theoretical knowledge with observation of professional behavior, training, and feedback.

Another developmental mechanism is clinical supervision. A systematic review of 17 empirical studies showed a positive effect of supervision on the skills, self-awareness and self-efficacy of specialists [12]. Therefore, professional development is not about gaining experience and should include structured reflection.

The question of the differences between confidence in standard counseling actions and confidence in situations of therapeutic impasse, suicidal risk, manipulateness, sexualization of relationships, and marked thought impairment remains understudied. It is these situations that make it possible to identify areas of professional vulnerability that can remain hidden when assessing only basic skills.

The purpose of the study is to identify the professional self-efficacy profile of counseling psychologists and determine its relationship with specialized crisis counseling training and the regularity of work with crisis clients. Scientific novelty consists in a differentiated assessment of three blocks of self-efficacy and the identification of specific professional situations in which the subjective confidence of specialists is reduced.

Material and methods. The study involved 50 specialists of psychologist-consultants. Women made up 48 people (96.0%), men - 2 (4.0%). Mean age $M = 40.9$, range 26-62 years. 39 people (78.0%) had higher psychological education.

14 specialists (28.0%) regularly worked with crisis clients, sometimes 20 (40.0%), rarely 8 (16.0%), 8 (16.0%) did not work. 16 participants (32.0%) completed specialized crisis counseling training, 11 (22.0%) were in the process of training, 23 (46.0%) did not undergo training.

CASES technique was used in adaptation of N.V. Kiselnikova [13]. Each measure was scored on a scale of 0-9. In accordance with the logic of the original methodology [8], three blocks have been formed: consulting skills (15 points), session management (10 points) and work with difficult situations (16 points).

Statistical analyses included M , SD , minimum and maximum values, Kronbach α , Friedman test, Wilcoxon pairwise comparisons, Kruskal-Wallis test, Welch t test, Cohen's d and Spearman correlation. Significance level - $p < 0.05$. CASES evaluates subjective self-efficacy, so the measures have been interpreted as specialists' beliefs in their own ability to act rather than direct measures of objective competence.

Table 1. -Sampling Characteristics

Indicator	Category	n	%
Gender	Female	48	96,0
	Male	2	4,0
Crisis client work	No	8	16,0
	Rare	8	16,0
	Иногда	20	40,0
	Yes, regularly	14	28,0
Specialized training	No	23	46,0
	In process	11	22,0
	Yes	16	32,0

Results and discussions. Mean values across the three blocks were: counseling skills $M = 6.89$, $SD = 1.35$; session management $M = 7.06$, $SD = 1.49$; work with complex situations $M = 5.83$, $SD = 1.54$. Friedman test showed statistically significant differences: $\chi^2(2) = 28.61$; $p < 0.001$; Kendall's $W = 0.286$.

Paired comparisons confirmed the significance of all three differences: counseling skills - session management, $W = 370$; $p = 0.016$; consulting skills - difficult situations, $W = 198$; $p < 0.001$; session management - difficult situations, $W = 160$; $p < 0.001$. Thus, it is the work with complex situations that is the most pronounced zone of reduction of subjective confidence.

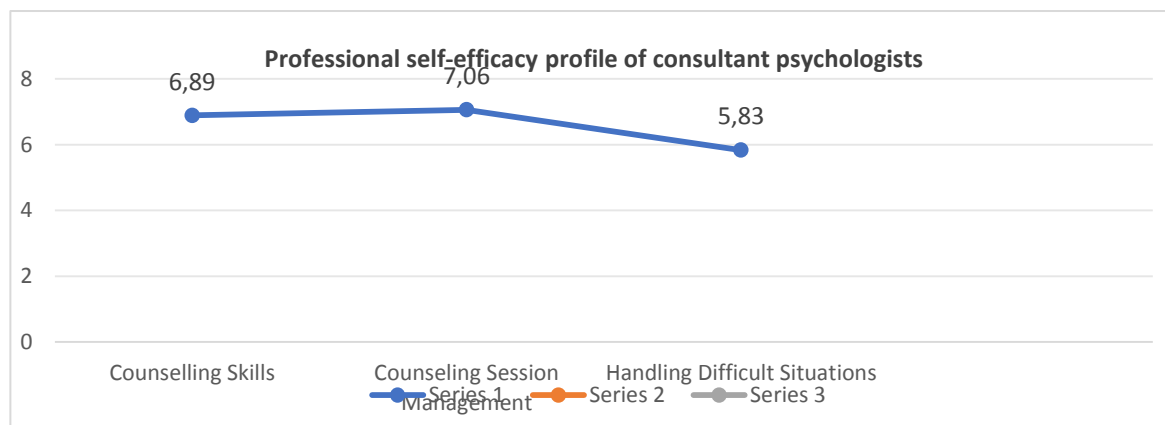


Fig. 1.- Professional self-efficacy profile of consultant psychologists

The resulting profile shows that specialists are quite confident in performing structured actions and supporting the session process, but are more uncertain when it is necessary to integrate several professional tasks at the same time. This pattern corresponds to the CASES conceptual model, where basic skills, session management and complex situations are various aspects of professional self-efficacy [9].

The internal consistency of the three blocks appeared high: $\alpha = 0.939$ for counseling skills, $\alpha = 0.965$ for session management, and $\alpha = 0.882$ for difficult situations; for all 41 measures $\alpha = 0.945$. This supports the use of aggregated key figures in the sample. At the same time, high alpha in itself does not prove the factor independence of domains, so the results should be interpreted primarily as profile indicators. Indicators are shown in Table 2

Table 2. -Descriptive indicators and reliability of CASES blocks

Section	Points	M	SD	α
Consultation skills	15	6.89	1.35	0.944
Session management	10	7.06	1.49	0.964
Difficult situations	16	5.83	1.54	0.872
All indicators	41	6.52	2.24	0.945

The highest scores were found for listening ($M = 7.53$; $SD = 1.52$), paraphrasing ($M = 7.52$; $SD = 1.28$), ability to follow the course of the session ($M = 7.50$; $SD = 1.52$), reflection of feelings ($M = 7.29$; $SD = 1.38$) and awareness of the goals of own actions ($M = 7.27$; $SD = 1.59$). These activities represent a basic professional repertoire and are probably used regularly by specialists.

Minimum values refer to the situation of a client's sexual attraction to a specialist ($M = 4.44$; $SD = 3.61$), severely disturbed thinking ($M = 4.72$; $SD = 2.97$), specialist sexual attraction to a client ($M = 5.16$; $SD = 3.45$), suicidal tendencies ($M = 5.56$; $SD = 2.63$) and manipulative behavior ($M = 5.60$; $SD = 2.69$). High variability indicates significant individual differences in confidence. The results are shown in Table 3.

Table 3. -Highest and lowest scores

Professional indicator	M	SD	Уровень
Listening (ability to hear and understand the meaning of the message expressed)	7.53	1.52	высокий
Paraphrase	7.52	1.28	высокий
Follow the session and be focused	7.50	1.52	высокий
Reflection of feelings (ability to repeat or paraphrase a statement)	7.29	1.38	высокий
Be aware of the goals of your actions during counseling	7.27	1.59	высокий
... is the client sexually attracted to you?	4.44	3.61	низкий
... is the client showing signs of seriously impaired thinking?	4.72	2.97	низкий
... клиент сексуально привлекает вас?	5.16	3.45	низкий
... is the client sexually attracted to you?	5.56	2.63	низкий
... does the client have suicidal tendencies?	5.60	2.69	низкий

Situations related to sexual transfer to a therapeutic relationship require special attention. Low means do not suggest the presence of this behavior in participants; the technique measures confidence in the ability to respond professionally to a situation. Therefore, the result should be understood as an indicator of the unequal readiness of specialists to manage professional boundaries and their own reactions. Similarly, a low score on impaired thinking may reflect the complexity of the clinical decision, the need for interdisciplinary interaction and the risk of going beyond professional competence.

Specialized training turned out to be associated with the basic components of self-efficacy. By the Kruskal-Wallis test, differences between the three training groups were significant for counseling skills ($H = 12.88$; $p = 0.002$) and session management ($H = 8.74$; $p = 0.013$), but not for complex situations ($H = 1.35$; $p = 0.509$).

A contrasting comparison of completers and non-trainees showed large effects: counseling skills - $M = 7.80$ versus 6.24 ; $p < 0.001$; $d = 1.32$; session management - $M = 7.82$ versus 6.40 ; $p = 0.002$; $d = 1.01$. For difficult situations, there was no difference: $M = 5.84$ versus 5.61 ; $p = 0.667$; $d = 0.15$. The results are shown in Table 4.

Table 4 - Group differences in professional self-efficacy

Section	Untrained participants M	Trained participants M	p	d
Consultation skills	6,24	7,80	<0,001	1,32
Session management	6,40	7,82	0,002	1,01
Difficult situations	5,61	5,84	0,667	0,15

The obtained result is consistent with studies showing the sensitivity of advisory self-efficacy to practice-oriented training [10, 11]. However, the absence of differences in complex situations suggests that general mastery of advisory techniques is not enough to form confidence in crisis and ethically complex episodes. Simulation scenarios, role-playing games, error analysis, structured feedback, and supervisory reflection are required.

It is clearly shown in Fig. 2.

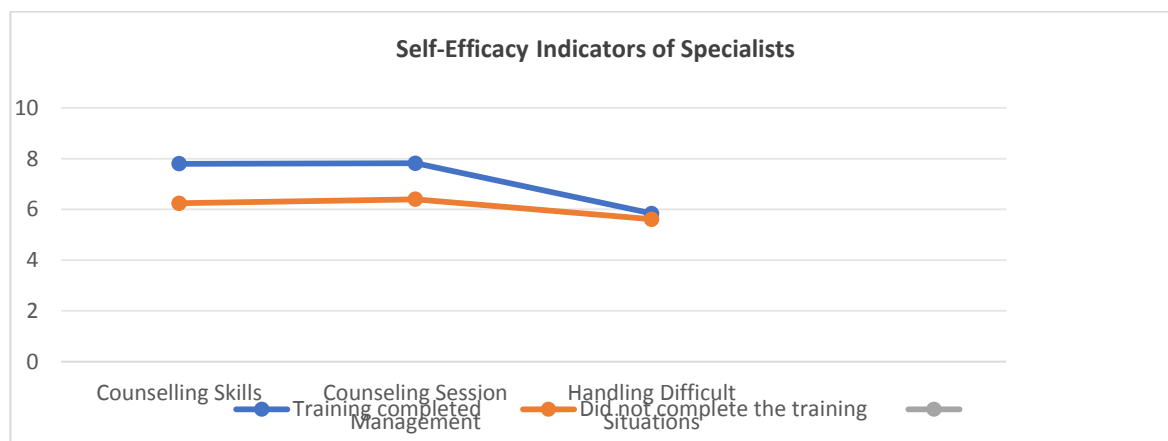


Fig. 2 - *Self-efficacy of specialists depending on specialized training*

The frequency of work with crisis clients was also associated with basic self-efficacy. Four-group analyses revealed differences in counseling skills ($H = 11.22$; $p = 0.011$) and session management ($H = 9.87$; $p = 0.020$), but not in complex situations ($H = 3.01$; $p = 0.390$). Regularly employed professionals had higher self-efficacy in counseling skills than the rest: $M = 7.78$ versus 6.54 ; $p = 0.001$; $d \approx 1.00$.

Age had no statistically significant association with either counseling skills ($p = 0.19$; $p = 0.193$), session management ($p = 0.21$; $p = 0.156$), or complex situations ($p = 0.21$; $p = 0.162$). This indicates that, in a given sample, the nature of professional experience and training is of greater practical importance than age itself.

Discussions. The main result of the study is a pronounced gap between confidence in standard professional actions and confidence in difficult situations. This confirms the need to consider professional self-efficacy as a multidimensional construct, and not as a single characteristic of a specialist. The socio-cognitive approach assumes that beliefs about effectiveness are formed relative to specific tasks [1, 2], therefore, a high overall level can be combined with vulnerability in individual professional scenarios.

High values of listening, paraphrasing and reflection of feelings can be considered as a formed basic resource. On the contrary, complex situations require not one technique, but a sequence of solutions: recognizing the problem, assessing the risk, defining the boundaries of competence, choosing an intervention and seeking additional help. Therefore, a decrease in self-efficacy in this block is natural and can be a useful signal for professional development.

The association of specialized training with basic skills confirms the value of professional training. However, the lack of differences in complex situations means that learning should not be built around knowledge transfer alone. Crisis scenarios require practical models to safely train decision-making. Video modeling and other forms of professional behavior surveillance may enhance self-efficacy [12].

Supervision is a separate developmental mechanism. Generalization of empirical data shows its connection with professional skills, self-awareness and self-efficacy [11]. In the sample under consideration, supervision is especially promising for working with counter-transference reactions, boundaries, therapeutic dead end, suicidal risk and situations in which the specialist doubts the limits of his own competence.

The practically obtained profile allows you to move from universal advanced training programs to diagnostic-oriented training. It is advisable for specialists with high basic indicators, but low indicators of difficult situations, to offer supervision modules and simulations of crisis cases. Those with low baselines need microconsultation skills and process management programs.

A limitation is the self-reported nature of CASES: self-efficacy does not equal objective competence. In addition, the sample is small and has a pronounced gender imbalance. The study design

is cross-sectional, so the learning-experience associations found cannot be interpreted as evidence of a causal effect. In the future, CASES should be combined with behavior observation, peer review, supervision data and longitudinal measurement.

Conclusions. The professional self-efficacy of consultant psychologists has a heterogeneous structure. The highest is confidence in session management, slightly lower in basic advisory skills, and the lowest in dealing with complex situations. The strengths of the sample are listening, paraphrasing, reflecting feelings, maintaining focus, and being aware of the goals of one's own actions. Areas of greatest professional vulnerability are sexualization of therapeutic relationships, thought disorders, suicidal risk, manipulative behavior, and therapeutic deadlock. Specialized training is associated with large differences in basic skills and session management, but not in dealing with complex situations. Regular practice of crisis counseling is also predominantly associated with basic self-efficacy. The scientific novelty lies in the identification of an imbalance between high confidence in standard professional actions and lower confidence in complex crisis scenarios. The practical recommendation is a combination of specialized training, simulation training and regular supervision. The prospects for further research are related to the expansion of the sample, the inclusion of objective indicators of competence and longitudinal assessment of the effectiveness of training and supervision programs.

References:

1. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
2. Kolomiets, O. V. (2015). Self-efficacy of students majoring in humanities and technical disciplines. *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, (6-4), 94–97.
3. Tropnikova, V. A., & Malenova, A. Yu. (2023). Structure and socio-psychological characteristics of personal effectiveness among managers. *Herald of Omsk University. Series: Psychology*, (1), 6–16.
4. Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 212–221.
5. Meydan, B. (2021). Turkish first-time supervisees' counseling self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, (92), 61–78. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.92.4>
6. Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 108–119. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01835.x>
7. Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218. <https://doi.org/10.1177/0011000098262001>
8. Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
9. Hahn, D., Weck, F., Witthöft, M., & Kühne, F. (2021). Assessment of counseling self-efficacy: Validation of the German Counselor Activity Self-Efficacy Scales-Revised. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 780088. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780088>
10. Hunsman, J. J., Ay-Bryson, D. S., Kobs, S., Behrend, N., Weck, F., Knigge, M., & Kühne, F. (2024). Basic counseling skills in psychology and teaching: Validation of a short version of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *BMC Psychology*, 12, Article 32. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01506-7>
11. Akçabozan-Kayabol, N. B., Özdemir, N. K., Güneri, O. Y., & Korkut-Owen, F. (2022). Integrating video-modeling into counseling skills and techniques course and its impact on counseling self-efficacy. *Current Psychology*, 41(12), 8287–8299. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02434-8>
12. Lohani, G., & Sharma, P. (2023). Effect of clinical supervision on self-awareness and self-efficacy of psychotherapists and counselors: A systematic review. *Psychological Services*, 20(2), 291–299. <https://doi.org/10.1037/ser0000693>
13. Kiselnikova, N. V., Almukhametova, T. N., Danina, M. M., et al. (2021). Russian version of the Counselor and Psychotherapist Self-Efficacy Scale. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(4), 700–717. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-700-717>

Список использованной литературы

1. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency // *American Psychologist*. – 1982. – Vol. 37, № 2. – P. 122–147. – DOI: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
2. Коломиец О. В. Самоэффективность студентов гуманитарных и технических специальностей / О. В. Коломиец // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2015. – № 6-4. – С. 94-97.
3. Тропникова В. А. Структура и социально-психологические особенности личной эффективности руководителей / В. А. Тропникова, А. Ю. Маленова // *Вестник Омского университета. Серия: Психология*. – 2023. – № 1. – С. 6-16.
4. Pamukçu B., Demir A. Psikolojik danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması // *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. – 2013. – Vol. 5, № 40. – P. 212–221.
5. Meydan B. Turkish first-time supervisees' counseling self-efficacy // *Eurasian Journal of Educational Research*. – 2021. – № 92. – P. 61–78. – DOI: 10.14689/ejer.2021.92.4.
6. Barbee P.W., Scherer D., Combs D.C. Prepracticum service learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety // *Counselor Education and Supervision*. – 2003. – Vol. 43, № 2. – P. 108–119. – DOI: 10.1002/j.1556-6978.2003.tb01835.x.
7. Larson L.M., Daniels J.A. Review of the counseling self-efficacy literature // *The Counseling Psychologist*. – 1998. – Vol. 26, № 2. – P. 179–218. – DOI: 10.1177/0011000098262001.
8. Lent R.W., Hill C.E., Hoffman M.A. Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales // *Journal of Counseling Psychology*. – 2003. – Vol. 50, № 1. – P. 97–108. – DOI: 10.1037/0022-0167.50.1.97.
9. Hahn D., Weck F., Witthöft M., Kühne F. Assessment of Counseling Self-Efficacy: Validation of the German Counselor Activity Self-Efficacy Scales-Revised // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Art. 780088. – DOI: 10.3389/fpsyg.2021.780088.
10. Hunsmann J.J., Ay-Bryson D.S., Kobs S., Behrend N., Weck F., Knigge M., Kühne F. Basic counseling skills in psychology and teaching: validation of a short version of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales // *BMC Psychology*. – 2024. – Vol. 12. – Art. 32. – DOI: 10.1186/s40359-023-01506-7.
11. Akçabozan-Kayabol N.B., Özdemir N.K., Güneri O.Y., Korkut-Owen F. Integrating video-modeling into counseling skills and techniques course and its impact on counseling self-efficacy // *Current Psychology*. – 2022. – Vol. 41, № 12. – P. 8287–8299. – DOI: 10.1007/s12144-021-02434-8.
12. Lohani G., Sharma P. Effect of clinical supervision on self-awareness and self-efficacy of psychotherapists and counselors: A systematic review // *Psychological Services*. – 2023. – Vol. 20, № 2. – P. 291–299. – DOI: 10.1037/ser0000693.
13. Кисельникова Н.В., Альмухаметова Т.Н., Данина М.М. и др. (2021). Русскоязычная версия шкалы оценки самоэффективности психологов-консультантов и психотерапевтов. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(4), 700–717. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-700-717>

Авторлар туралы мәліметтер:

Оракова Балнұр Нұрланқызы – хат-хабар авторы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: orakova_99@mail.ru

Мадалиева Забира Бекешовна – психология ғылымдарының докторы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің профессоры, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: madalievaz.b@bk.ru

Сведения об авторах:

Оракова Балнур Нурланқызы – автор для корреспонденции, докторант Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. E-mail: orakova_99@mail.ru

Мадалиева Забира Бекешовна – доктор психологических наук, профессор Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. E-mail: madalievaz.b@bk.ru

Information about the Authors:

Balnur Nurlankyzy Orakova – corresponding author, PhD doctoral student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: orakova_99@mail.ru

Zabira Bekeshovna Madalievaz – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: madalievaz.b@bk.ru

А.Т. Акажанова¹  И.Ж. Сисенбай^{1*} 

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы қ. Қазақстан
E-mail: indirasisenbai@gmail.com

Босанғаннан кейінгі әйелдердің психикалық күйін жақсартуда психологиялық қолдаудың маңызы

Аңдатпа

Бұл мақалада босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдердің психикалық жағдайын жақсартуда психологиялық қолдаудың маңызы теориялық және эмпирикалық тұрғыда қарастырылады. Мақалада босанғаннан кейінгі депрессия, мазасыздық, эмоционалды қажу ұғымдарына қатысты отандық және шетелдік психологиялық зерттеулерге теориялық шолу жасалып, олардың ананың психикалық әл-ауқатына әсер ету ерекшеліктері талданады. Зерттеу аясында босанғаннан кейінгі әйелдердің психикалық жағдайына әсер ететін негізгі әлеуметтік-психологиялық факторлар, атап айтқанда, эмоционалды және әлеуметтік қолдау деңгейі, отбасылық қарым-қатынастардың сапасы, ана рөліне психологиялық бейімделу үдерістері жан-жақты сипатталады. Психологиялық қолдаудың когнитивті, эмоциялық және мінез-құлықтық деңгейлердегі көріністері айқындалып, оның аналардың ішкі ресурстарын қалпына келтірудегі рөлі негізделеді. Зерттеу нәтижелері босанғаннан кейінгі әйелдердің басым бөлігінде мазасыздық, көңіл-күйдің төмендеуі, эмоционалды және физикалық шаршау белгілерінің жиі кездесетінін көрсетеді. Сонымен қатар, аналардың көпшілігінің кәсіби психологиялық көмекке жүгінбейтіні, ал эмоционалды қолдаудың жеткіліксіздігі босанғаннан кейінгі депрессияның даму қаупін арттыратыны анықталды. Зерттеу қорытындылары негізінде босанғаннан кейінгі әйелдерге арналған психологиялық қолдау жүйесін дамыту, психологиялық мәдениетті арттыру және перинаталдық кезеңде профилактикалық психологиялық көмек көрсету қажеттілігі дәлелденеді.

Түйін сөздер: психологиялық қолдау, психикалық денсаулық, босанғаннан кейінгі депрессия, аналардың психологиялық жағдайы, әлеуметтік қолдау

Акажанова А.Т.¹, Сисенбай И.Ж.^{1*}

¹Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая, Алматы. Казахстан
E-mail: indirasisenbai@gmail.com

Важность психологической поддержки в улучшении психического состояния женщин в послеродовом периоде

Аннотация

В статье рассматривается значение психологической поддержки в улучшении психического состояния женщин в послеродовом периоде с теоретической и эмпирической точек зрения. В статье представлен теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, посвящённых послеродовой депрессии, тревожным расстройствам и эмоциональному истощению у женщин после родов. Рассматриваются основные социально-психологические факторы, влияющие на психическое состояние женщин в послеродовом периоде, включая уровень эмоциональной и социальной поддержки, качество внутрисемейных отношений, а также особенности психологической адаптации к материнской роли. Показано, что психологическая поддержка оказывает значительное влияние на эмоциональную устойчивость женщин, способствует восстановлению их внутренних ресурсов и снижению уровня психоэмоциональ-

ного напряжения. В рамках эмпирического исследования использовался метод анкетирования, в котором приняли участие женщины из различных регионов Республики Казахстан. Результаты исследования свидетельствуют о высокой распространённости тревожности, эмоционального истощения и сниженного настроения среди женщин в послеродовом периоде. Установлено, что большинство респонденток не обращаются за профессиональной психологической помощью, несмотря на наличие выраженных эмоциональных трудностей. Также выявлено, что недостаток эмоциональной и социальной поддержки повышает риск развития послеродовой депрессии и негативно отражается на общем психологическом благополучии матерей. На основе полученных данных в статье обосновывается необходимость развития системы психологической помощи женщинам в послеродовом периоде, повышения уровня психологической культуры в обществе и внедрения профилактических программ психологического сопровождения в перинатальный период.

Ключевые слова: психологическая поддержка, психическое здоровье, послеродовая депрессия, эмоциональное состояние женщин, социальная поддержка

A.T. Akazhanova¹, I.Zh. Sissenbay^{1}*

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

E-mail: indirasisenbai@gmail.com

The importance of psychological support in improving the mental state of women in the postpartum period

Abstract

This article examines the importance of psychological support in improving the mental state of women during the postpartum period from both theoretical and empirical perspectives. The article presents a theoretical review of domestic and international studies focusing on postpartum depression, anxiety disorders, and emotional exhaustion in women after childbirth. Key social and psychological factors influencing women's mental well-being during the postpartum period are analyzed, including the level of emotional and social support, the quality of family relationships, and psychological adaptation to the maternal role. It is shown that psychological support plays a crucial role in enhancing emotional stability, restoring internal resources, and reducing psychoemotional stress in postpartum women. An empirical study was conducted using a survey method involving women from various regions of the Republic of Kazakhstan. The findings indicate a high prevalence of anxiety, emotional exhaustion, and mood decline among postpartum women. The results also reveal that the majority of respondents do not seek professional psychological help despite experiencing significant emotional difficulties. Insufficient emotional and social support was found to increase the risk of postpartum depression and negatively affect women's overall psychological well-being. Based on the research findings, the article substantiates the need to develop comprehensive psychological support systems for postpartum women, to enhance psychological awareness within society, and to implement preventive psychological counseling programs during the perinatal period.

Keywords: postpartum period, psychological support, mental health, postpartum depression, women's emotional state, social support

Қысқашы. Қазіргі кезеңде жаһандану қоғамында болып жатқан әлеуметтік, экономикалық және мәдени өзгерістер әйелдердің өмірлік рөлдеріне, соның ішінде ана болу үдерісіне қойылатын талаптардың артуымен сипатталады. Осындай өзгерістер аясында босанғаннан кейінгі кезең әйел өміріндегі физиологиялық, психологиялық және әлеуметтік қайта құрылымдармен ерекшеленетін аса маңызды әрі күрделі кезең ретінде қарастырылады. Бұл уақытта

әйелдің физикалық жағдайы жүктілік пен босану үдерісінен кейін қалпына келумен қатар, мүлде жаңа әлеуметтік рөл – ана рөлін қабылдауға бейімделеді.

Қазіргі заман қоғамының талаптарына сай, әйел адам босанғаннан кейінгі кезеңде тән ауырсынуларына төтеп беру, жаңа өмір сүру режиміне үйрену, отбасының әр мүшесіне қамқорлық көрсету және т.б. өте көп міндеттемелерді қоса атқарып жүруі қажет. Аталған көпқырлы өзгерістер әйелдің психикалық тұрақтылығына елеулі әсер етіп, мазасыздық, эмоционалды қажу және депрессиялық күйлердің пайда болу қаупін арттырады [1, б. 37-54].

Негізгі бөлім. Босанғаннан кейінгі кезең — бұл әйел ағзасында жүктілік пен босану барысында қалыптасқан физиологиялық, гормоналды, психологиялық және әлеуметтік өзгерістердің біртіндеп қалпына келуімен сипатталатын уақыт аралығы. Аталған кезең баланың дүниеге келген сәтінен басталып, әйел организмнің негізгі физиологиялық қызметтері жүктілікке дейінгі деңгейіне оралғанға дейін жалғасады және медициналық тұрғыда орта есеппен 6–8 аптаға созылады. Алайда, психологиялық және әлеуметтік бейімделу үдерістері бұл мерзімнен әлдеқайда ұзақ уақытты қамтуы мүмкін. Психологиялық ғылым тұрғысынан босанғаннан кейінгі кезең әйелдің ана рөліне бейімделуімен, тұлғалық қайта құрылыммен, эмоционалды тұрақтылықтың уақытша төмендеуімен және жаңа жауапкершіліктерге үйренуімен сипатталады. Бұл кезеңде гормоналды өзгерістер, ұйқының бұзылуы, әлеуметтік қолдаудың деңгейі және өмір салтының өзгеруі әйелдің психикалық күйіне тікелей әсер етіп, мазасыздық, эмоционалды қажу және босанғаннан кейінгі депрессияның даму қаупін арттыруы мүмкін.

Босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдердің психикалық күйі, босанғаннан кейінгі депрессия және психологиялық қолдау мәселесіне бірқатар халықаралық ғылыми зерттеулер арналған. Аталған мәселені зерттеумен Дж. Л. О'Хара, А. М. Суэйн, И. Брокингтон, Дж. Л. Кокс, Дж. М. Холден, В. Гловер, К. Монк, С. Айерс, Д. Н. Стерн, Дж. Рафаэль-Лефф, Р. Т. Мерсер, Г. Л. Энгель, Р. С. Лазарус, С. Фолкман, А. Т. Бек, А. Бандура, К. Маслач, М. П. Лейтер, У. Бронфенбреннер, Дж. Боулби, М. Эйнсворт, И. Г. Сарасон және Б. Р. Сарасон сияқты шетелдік психологтер мен зерттеушілер айналысқан.

Босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдердің психикалық күйі, аналардың психологиялық саулығы, перинаталдық кезеңдегі психологиялық қолдау және медициналық-психологиялық сүйемелдеу мәселелері қазақстандық ғалымдардың еңбектерінде де қарастырылған. Аталған бағытта зерттеулер жүргізген авторлар қатарына З.М. Садвакасова, А.К. Мынбаева, Б.А. Төлепбергенова, Л.С. Ахметова, Г.К. Нұрғалиева, М.К. Қожахметова, А.Е. Иманбаева, А.Н. Әбдіғалиева жатады.

Босанғаннан кейінгі кезең әйел өміріндегі психологиялық тұрғыдан аса осал әрі бейімделуді қажет ететін кезеңдердің бірі болып саналады. Бұл уақыт аралығында әйел организмінде гормоналды қайта құрылымдау, әлеуметтік рөлдердің өзгеруі және жауапкершіліктің артуы байқалады, ал аталған факторлар психикалық тұрақсыздықтың дамуына ықпал етеді [1, б. 37-54].

Гормоналды өзгерістер, атап айтқанда эстроген мен прогестерон деңгейінің күрт төмендеуі, көңіл-күйдің құбылмалылығына, ашушандыққа және эмоционалды әлсіздікке әкелуі мүмкін. Сонымен қатар, ұйқының бұзылуы мен физикалық шаршау психоэмоционалды ресурстардың сарқылуын жеделдетеді. Бұл жағдай ананың күнделікті өмірде кездесетін қиындықтарға төзімділігін төмендетеді. Зерттеулерге сәйкес, босанғаннан кейінгі кезеңде пайда болатын психоэмоционалды бұзылыстардың ішінде ең кең таралғаны – босанғаннан кейінгі депрессия, мазасыздық және эмоционалды қажу синдромы болып табылады [2, б. 303-310]. Аталған бұзылыстар әйелдің өзін ана ретінде қабылдауына, өз мүмкіндіктерін бағалауына және болашаққа деген сеніміне теріс әсер етеді. Босанғаннан кейінгі депрессия ананың әлеуметтік белсенділігінің төмендеуімен, оқшаулануымен және ана мен бала арасындағы эмоционалды байланыстың әлсіреуімен сипатталуы мүмкін. Бұл өз кезегінде баланың ерте даму кезеңіндегі эмоционалды қауіпсіздігіне әсер етеді. Осы тұрғыдан алғанда, ананың психикалық жағдайын сақтау тек жеке мәселе емес, қоғамдық маңызы бар мәселе ретінде қарастырылады [9, б. 428].

Босанғаннан кейінгі кезеңдегі психологиялық осалдық мәселесі орыс психологиясында да кеңінен талданған. Н.В. Гришина дағдарыстық күйлерді тұлғаның өмірлік рөлдерінің күрт өзгеруімен байланыстырады және бұл кезеңде эмоционалды тұрақсыздықтың күшеюі қалыпты құбылыс екенін атап көрсетеді [13, б. 142–145]. Автордың пікірінше, ана рөліне көшу әйел үшін нормативті өмірлік дағдарыс болып табылады және ол психологиялық сүйемелдеуді қажет етеді. Н.Е. Водопьянова психологиялық саулықты тұлғаның стресс факторларына бейімделу қабілетімен байланыстырады. Оның зерттеулерінде созылмалы шаршау мен ұйқының жетіспеушілігі эмоционалды қажудың негізгі детерминанттары ретінде сипатталады [14, б. 87–90]. Бұл тұжырым босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдердің психоэмоционалдық жағдайын түсіндіруде маңызды теориялық негіз болып табылады.

Перинаталдық психология тұрғысынан алғанда, И.В. Добряков ананың психикалық жағдайы ана мен бала арасындағы ерте эмоционалды байланыстың сапасына тікелей әсер ететінін көрсетеді [15, б. 201–205]. Автор босанғаннан кейінгі кезеңде ананың эмоционалды күйзелісі баланың қауіпсіздік сезімінің қалыптасуына кері ықпал етуі мүмкін екенін атап өтеді.

Қазіргі психологиялық ғылымда босанғаннан кейінгі психикалық жағдайды түсіндіретін бірнеше теориялық бағыттар қалыптасқан. Солардың бірі – биопсихоәлеуметтік модель, оған сәйкес ананың психикалық күйі биологиялық (гормоналды өзгерістер), психологиялық (стресске төзімділік, тұлғалық ерекшеліктер) және әлеуметтік (қолдау деңгейі, отбасылық қатынастар) факторлардың өзара ықпалы нәтижесінде қалыптасады [3, б. 129–136]. Бұл модель ананың психикалық денсаулығын кешенді түрде қарастыруға мүмкіндік береді және бір ғана факторға сүйенген түсіндірулердің шектеулі екенін көрсетеді. Scopus және Web of Science базаларында жарияланған заманауи зерттеулерде биопсихоәлеуметтік тәсіл перинаталдық психологияның негізгі әдіснамалық бағыты ретінде айқындалады [10, б. 535–547].

Босанғаннан кейінгі депрессия мәселесін жүйелі түрде зерттеген шетелдік авторлардың бірі – J. L. O’Hara. Оның еңбектерінде босанғаннан кейінгі депрессияның дамуында әлеуметтік қолдаудың жетіспеушілігі, күйзелістік оқиғалар және ана рөліне психологиялық бейімделудің қиындығы шешуші рөл атқаратыны көрсетілген [4, б. 482–486]. Сонымен қатар, J. Cox ұсынған Эдинбург босанғаннан кейінгі депрессия шкаласы (EPDS) аналардың психикалық жағдайын скринингтік бағалауда кеңінен қолданылады және оның валидтілігі халықаралық деңгейде мойындалған [5, б. 456]. Бұл шкала ерте кезеңде психоэмоционалдық қиындықтарды анықтауға мүмкіндік беріп, профилактикалық шараларды уақытында ұйымдастыруға жағдай жасайды.

Эмоционалды қажу теориясы тұрғысынан (С. Маслач) қарастырғанда, босанғаннан кейінгі кезеңдегі аналардың психикалық күйі ұзаққа созылған эмоционалды жүктеме, физикалық шаршау және әлеуметтік оқшауланумен тығыз байланысты [6, б. 351–357]. Ана рөлін орындау барысында эмоционалды ресурстардың сарқылуы депрессиялық және мазасыздық симптомдарының күшеюіне алып келуі мүмкін. Бұл жағдайда психологиялық қолдау ананың ішкі ресурстарын қалпына келтіруге бағытталған негізгі фактор ретінде қарастырылады. Психологиялық қолдау ананың өзін түсінуіне, сезімдерін қабылдауына және қиындықтармен күресу стратегияларын қалыптастыруына көмектеседі [7, б. 356].

Психологиялық қолдау ұғымы теориялық тұрғыда когнитивті, эмоциялық және мінез-құлықтық деңгейлерде жүзеге асатын кешенді үдеріс ретінде сипатталады [7, б. 356]. Когнитивті деңгейде психологиялық қолдау әйелдің теріс ойлау схемаларын қайта құрылымдауға, ана рөліне қатысты иррационалды сенімдерді түзетуге бағытталса, эмоциялық деңгейде – қауіпсіздік сезімін, қабылдану мен түсіністікті қамтамасыз етеді. Ал мінез-құлықтық деңгейде тиімді coping-стратегияларды қалыптастыруға және әлеуметтік белсенділікті арттыруға ықпал етеді. Бұл ананың күнделікті өмірдегі қиындықтарға бейімделуін жеңілдетіп, психикалық тұрақтылығын арттырады [10, б. 535–547]. А.К. Мынбаева психологиялық сүйемелдеуді тұлғаның дағдарыстық кезеңдерден өтуін қамтамасыз ететін жүйелі процесс ретінде қарастырады [16, б. 64–68]. Зерттеушінің еңбектерінде перинаталдық кезеңдегі психологиялық сүйемелдеу ананың эмоционалды тұрақтылығын сақтаудың тиімді тетігі ретінде негізделген.

Әдіснамалық тұрғыдан алғанда, босанғаннан кейінгі әйелдердің психикалық жағдайын зерттеу жүйелілік, даму, кешенділік және гуманистік қағидаттарға негізделеді. Бұл қағидаттар ананың психикалық жағдайын уақыттық динамикада және әлеуметтік контекстпен байланыстыра талдауға мүмкіндік береді. Зерттеуде сауалнама әдісі, психодиагностикалық шкалалар және статистикалық талдау әдістерін қолдану аналардың психикалық күйінің негізгі көрсеткіштерін объективті бағалауға мүмкіндік береді [8,б.604]. Сонымен қатар, алынған деректер психологиялық қолдаудың тиімді модельдерін әзірлеуге және профилактикалық бағдарламалар құруға негіз бола алады [11,б.226-232]. Л.С. Ахметова медициналық және перинаталдық психология аясында жүргізілген зерттеулерінде босанғаннан кейінгі кезеңде психологиялық мониторинг жүргізудің маңыздылығын атап көрсетеді [16, б. 92–95]. Автор психоэмоционалдық ауытқуларды ерте анықтау профилактикалық психологиялық көмекті уақытында ұйымдастыруға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Осылайша, теориялық талдау босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдердің психикалық жағдайы көпфакторлы құбылыс екенін және психологиялық қолдаудың оның алдын алу мен түзетудегі маңызы жоғары екенін көрсетеді. Бұл қорытындылар эмпирикалық зерттеу нәтижелерін интерпретациялауға және практикалық ұсынымдар әзірлеуге әдіснамалық негіз болады.

Зерттеудің материалдары мен әдістері. Жас босанған аналардың психологиялық күйлерін зерттеу мақсатында сауалнама әдісі қолданылды. Зерттеудің мақсаты – жас босанған аналардың психоэмоционалдық жағдайын, әлеуметтік қолдау деңгейін және психологиялық көмекке деген көзқарасын анықтау болды. Зерттеу барысында босанғаннан кейінгі кезеңде әйелдердің психикалық күйінің ерекшеліктері мен оған әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторлар кешенді түрде қарастырылды. Сауалнама Қазақстанның әртүрлі өңірлерінен қатысқан әйелдердің психологиялық, әлеуметтік және эмоционалды жағдайын кешенді түрде бағалауға мүмкіндік берді. Бұл әдістемелік құралды құрастыру кезінде бірнеше ғылыми принципке негізделді, осылайша зерттеу нәтижелерінің сенімділігі мен жарамдылығы қамтамасыз етілді:

1) сауалнама биопсихоәлеуметтік тәсілге сүйеніп құрылды, яғни әйелдің психикалық саулығына әсер ететін физиологиялық, психологиялық және әлеуметтік факторлар кешенді түрде қарастырылды [3, б. 129-136]. Бұл тәсіл босанғаннан кейінгі кезеңде әйелдің психологиялық күйін жан-жақты бағалауға мүмкіндік береді.

2) сауалнама сұрақтары эмпирикалық дәлелдерге негізделді. Босанғаннан кейінгі депрессияны бағалау үшін халықаралық тәжірибеде қолданылатын Эдинбург шкаласы (EPDS) ескерілді [4, б.782-786], ал эмоционалды қажуды бағалау үшін Maslach Burnout Inventory ұқсас құрылымдағы сұрақтардан шабыт алынды [6, б. 351-357]. Осылайша, алынған деректер халықаралық стандарттарға сәйкес салыстырмалы түрде бағалана алады.

3) сауалнама сұрақтары когнитивті және мінез-құлықтық принциптерге сүйеніп жасалды. Мысалы, «қаншалықты жиі мазасыздық сезінесіз?» немесе «эмоционалды қолдауды кімнен аласыз?» деген сұрақтар қатысушылардың өз тәжірибесін бағалауға бағытталды. Бұл тәсіл ананың субъективті тәжірибесін объективті түрде талдауға мүмкіндік береді.

4) сауалнама әлеуметтік контекстке бейімделген, яғни сұрақтар қатысушылар үшін түсінікті және Қазақстандағы отбасы мен қоғамдағы дәстүрлі рөлдерге сәйкес құрылды. Бұл деректердің мәдени тұрғыдан да адекватты болуын қамтамасыз етеді.

Осы әдістемелік негіздер зерттеу нәтижелерінің ғылымилығын арттырып, жас босанған аналардың психоэмоционалдық жағдайын кешенді түрде талдауға мүмкіндік береді.

Зерттеуге Қазақстанның әртүрлі өңірлерінен 20 жас босанған ана іріктелді. Қатысушылардың жас ерекшеліктері 25 жастан бастап 35 жастан жоғары диапазонда болды, бұл әртүрлі жас кезеңіндегі аналардың психоэмоционалдық жағдайын салыстырмалы түрде зерттеуге мүмкіндік берді. Зерттеуге қатысушылардың әлеуметтік мәртебесі, отбасылық жағдайы және қолдау деңгейі тіркелді.

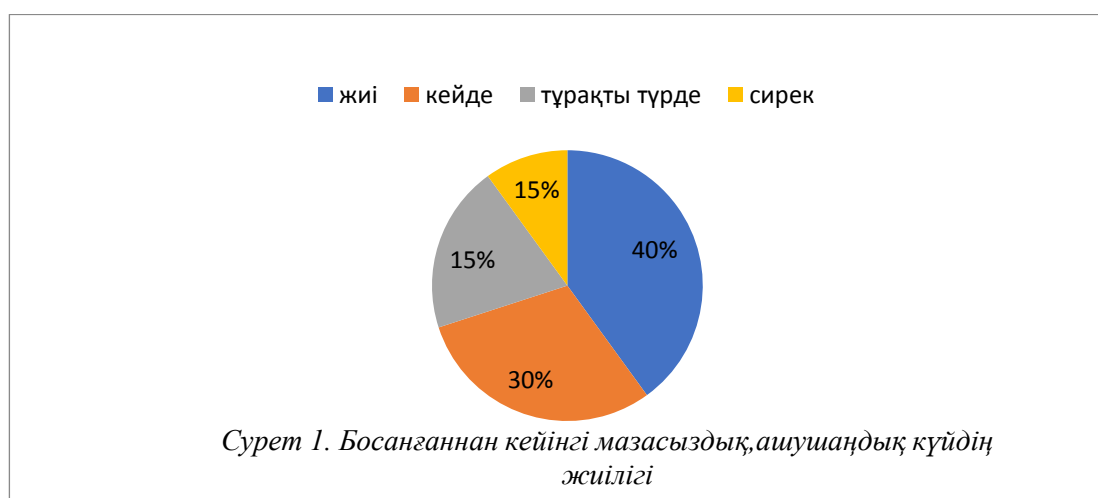
Зерттеу нәтижелері мен талқылаулар. Зерттеуге Қазақстанның әртүрлі өңірінен 30 жас босанған әйел қатысты. Қатысушылардың жас ерекшелігі мынадай түрде бөлінді:

- 45% — 25 жасқа дейінгі,

- 25% — 26–30 жас аралығындағы,
- 20% — 31–35 жас аралығындағы,
- 10% — 35 жастан жоғары аналар.

Бұл деректер жас ерекшеліктерінің кең диапозонда қамтылғанын көрсетіп, әр түрлі жас кезеңіндегі аналардың психологиялық күйін салыстырмалы түрде бағалауға мүмкіндік береді. Ерте және орта репродуктивті кезеңдегі аналарда кәсіби, отбасылық және әлеуметтік жауапкершіліктің қатар артуы психологиялық жүктемені күшейтеді.

Сауалнама нәтижелері босанғаннан кейінгі эмоционалды тұрақсыздықты анықтады. Қатысушылардың 40% бұл күйді «жиі», 30% — «кейде», ал 15% — «тұрақты түрде» сезінетінін көрсетті (1-сурет). Бұл көрсеткіш босанғаннан кейінгі кезеңде эмоционалды бұзылыстардың кең таралғанын дәлелдейді.



Босанғаннан кейінгі кезеңде эмоционалды және физикалық қиындықтар қатар жүреді.

1-кесте бойынша аналар көбіне қиындық тудыратын жағдайлар қатарына ұйқының жетіспеушілігін (55%), физикалық шаршауды (10%), баланың денсаулығына байланысты алаңдаушылықты (20%) және жалғыздық сезімін (15%) басты қиындық ретінде атаған. Аталған көрсеткіштер бір-бірімен өзара байланыса отырып, аналардың психологиялық күйінің нашарлауының күшеюіне едәуір әсер етеді.

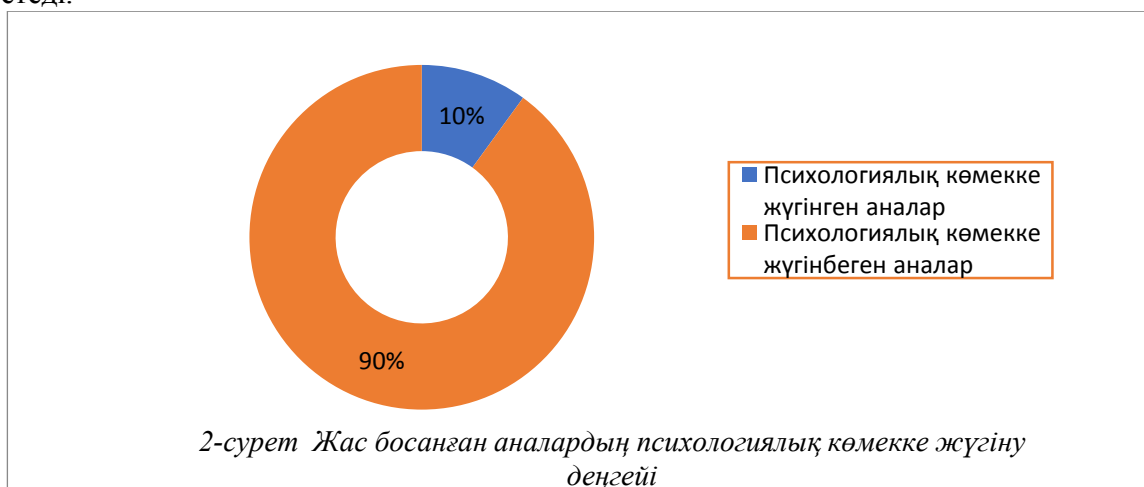
Кесте 1 – Аналардың негізгі психоэмоционалдық қиындықтары

Қиындық тудыратын жағдайлар	Көрсету жиілігі (%)
Ұйқының жетіспеушілігі	55
Физикалық шаршау	10
Баланың денсаулығына алаңдаушылық	20
Жалғыздық сезімі	15

Эмоционалды қолдау көздерін зерттегенде қатысушылардың 55% күйеулері немесе серіктестерінен, 20% ата-анасынан немесе туыстарынан алатынын, ал 25% жеткілікті қолдау ала алмайтынын көрсетті. Бұл нәтиже отбасының психологиялық қолдаудағы негізгі рөлін айқындайды. Алайда, әрбір төртінші ананың жеткілікті қолдау алмауы психологиялық тәуекел тобын көрсетеді. Қолдаудың жеткіліксіздігі әйелдердің өзін жалғыз сезінуіне, эмоционалды күйзелісінің күшеюіне және ана рөліне сенімсіздікпен қарауына әкелуі мүмкін.

2-суретке назар аударсақ, психологиялық көмекке жүгіну мәселесінде сауалнамаға қатысушылардың көпшілігі маманға жүгінбейтінін көрсетті: 30 әйелдің 27-сі «жоқ» деп жауап берді.

Бұл кәсіби психологиялық көмектің қолжетімділігі мен оған деген сенім деңгейінің төмендігін көрсетеді.



Қатысушылардың 50%-ы қоғамда жаңа босанған аналарға жеткілікті әлеуметтік және эмоционалды қолдау көрсетілмейді деп есептейді. Бұл әлеуметтік саясат пен денсаулық сақтау жүйесінде аналарға бағытталған психологиялық қолдау тетіктерінің жеткіліксіз екенін көрсетеді.

Қорытынды. Қорытындылай келе, босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдердің психикалық жағдайын жақсартуда психологиялық қолдаудың маңызына теориялық және эмпирикалық тұрғыдан кешенді талдау жасалды. Босанғаннан кейінгі кезең әйел өміріндегі физиологиялық, психологиялық және әлеуметтік қайта құрылымдармен сипатталатын ерекше әрі осал кезең ретінде қарастырылып, осы уақыт аралығында психоэмоционалдық тұрақсыздықтың пайда болу қаупі жоғары екендігі ғылыми тұрғыда негізделді. Теориялық талдау барысында отандық және шетелдік ғылыми еңбектерге сүйене отырып, босанғаннан кейінгі депрессия, мазасыздық және эмоционалды қажу феномендерінің мазмұны мен ерекшеліктері жан-жақты сипатталды.

Жүргізілген теориялық шолу нәтижесінде босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдердің психикалық күйінің қалыптасуына әсер ететін негізгі әлеуметтік-психологиялық факторлар анықталды. Атап айтқанда, гормоналдық өзгерістер, ұйқының бұзылуы, ана рөліне психологиялық бейімделудің күрделілігі, отбасылық қарым-қатынастардың сапасы және эмоционалды әрі әлеуметтік қолдау деңгейі аналардың психикалық саулығына тікелей ықпал ететін жетекші детерминанттар ретінде айқындалды. Сонымен қатар, босанғаннан кейінгі психоэмоционалдық бұзылыстардың ананың өзін-өзі қабылдауына, әлеуметтік белсенділігіне және ана мен бала арасындағы эмоционалды байланыстың сапасына әсер ететіні көрсетілді.

Эмпирикалық зерттеу нәтижелері босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдердің басым бөлігінде эмоционалды тұрақсыздық, мазасыздық, көңіл-күйдің төмендеуі және психоэмоционалдық қажу белгілерінің жиі кездесетінін дәлелдеді. Алынған деректер ұйқының жетіспеушілігі, физикалық шаршау, баланың денсаулығына қатысты алаңдаушылық пен жалғыздық сезімінің аналардың психикалық күйінің нашарлауына ықпал ететін негізгі қиындықтар қатарында екенін көрсетті. Сонымен қатар, зерттеу барысында эмоционалды қолдаудың негізгі көзі ретінде көбіне жақын әлеуметтік орта, яғни жұбайы мен отбасы мүшелері көрсетілгенімен, аналардың едәуір бөлігінің жеткілікті психологиялық қолдау ала алмайтыны анықталды.

Зерттеу нәтижелері кәсіби психологиялық көмекке жүгіну деңгейінің төмендігін де айқындады. Қатысушылардың басым көпшілігі психоэмоционалдық қиындықтардың болуына қарамастан, маман көмегіне жүгінбейтінін көрсеткен. Бұл жағдай қоғамдағы психологиялық мәдениеттің жеткіліксіз деңгейін, сондай-ақ босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдерге арналған психологиялық қызметтердің қолжетімділігі мен насихатының әлсіздігін аңғартады. Эмоционалды және әлеуметтік қолдаудың жеткіліксіздігі босанғаннан кейінгі депрессияның даму қаупін

арттырып, аналардың жалпы психологиялық әл-ауқатына теріс әсер ететіні эмпирикалық тұрғыда дәлелденді.

Алынған теориялық және эмпирикалық нәтижелер босанғаннан кейінгі кезеңдегі әйелдердің психикалық күйі көпфакторлы құбылыс екенін және оны тек медициналық тұрғыда емес, психологиялық әрі әлеуметтік контекстте қарастырудың маңыздылығын көрсетеді. Осы тұрғыдан алғанда, психологиялық қолдау аналардың ішкі ресурстарын қалпына келтіруге, эмоционалды тұрақтылығын арттыруға және ана рөліне бейімделу үдерісін жеңілдетуге бағытталған маңызды профилактикалық әрі түзетуші фактор ретінде қарастырылады. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, босанғаннан кейінгі әйелдерге арналған психологиялық қолдау жүйесін дамыту, перинаталдық кезеңде профилактикалық психологиялық кеңес беру тәжірибесін енгізу және аналар мен олардың жақын ортасының психологиялық сауаттылығын арттыру қажеттілігі айқындалады. Сонымен қатар, денсаулық сақтау және әлеуметтік қолдау жүйесінде аналардың психикалық саулығын қорғауға бағытталған кешенді психологиялық бағдарламаларды жүзеге асыру өзекті мәселе болып табылады. Мұндай шаралар босанғаннан кейінгі депрессияның алдын алуға, аналардың психологиялық әл-ауқатын нығайтуға және отбасының эмоционалды климатын жақсартуға елеулі үлес қоса алады.

Әдебиеттер тізімі

1. O'Hara J.L., Swain A.M. Rates and risk of postpartum depression – a meta-analysis. *International Review of Psychiatry*. 1996; 8(1):37–54. <https://doi.org/10.3109/09540269609037816>
2. Brockington I. Postpartum psychiatric disorders. *The Lancet*. 2004; 363(9405):303–310. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(03\)15390-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)15390-1)
3. Engel G.L. The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*. 1977; 196(4286):129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
4. Cox J.L., Holden J.M., Sagovsky R. Detection of postnatal depression: Development of the Edinburgh Postnatal Depression Scale. *British Journal of Psychiatry*. 1987; 150:782–786. <https://doi.org/10.1192/bjp.150.6.782>
5. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company; 1984; 456.
6. Maslach C., Leiter M.P. Burnout. In: *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. London: Academic Press; 2016; 351–357. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
7. Beck A.T. *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press; 1976; 356.
8. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman; 1997; 604.
9. Bowlby J. *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books; 1969; 428.
10. Monk C., Fitelson E.M., Werner E. Mood disorders during pregnancy and postpartum period. *American Journal of Psychiatry*. 2016; 173(6):535–547. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.16010078>
11. Mercer R.T. Becoming a mother versus maternal role attainment. *Journal of Nursing Scholarship*. 2004; 36(3):226–232. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2004.04042.x>
12. Садвакасова З.М., Мынбаева А.К., Ахметова Л.С. Перинаталдық кезеңдегі әйелдердің психологиялық саулығы және психологиялық сүйемелдеу мәселелері. Алматы: Қазақ университеті; 2018; 184.
13. Гришина Н.В. Психология кризисных состояний личности. Санкт-Петербург: Питер; 2015; 320.
14. Водопьянова Н.Е. Психологическое благополучие личности. Москва: Юрайт; 2014; 240.
15. Добряков И.В. Перинатальная психология. Санкт-Петербург: Речь; 2010; 352.
16. Мынбаева А.К., Ахметова Л.С. Перинаталдық кезеңдегі психологиялық сүйемелдеу. Алматы: КазНПУ; 2016; 198.

References

1. O'Hara J.L., Swain A.M. Rates and risk of postpartum depression – a meta-analysis. *International Review of Psychiatry*. 1996; 8(1):37–54. <https://doi.org/10.3109/09540269609037816>
2. Brockington I. Postpartum psychiatric disorders. *The Lancet*. 2004; 363(9405):303–310. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(03\)15390-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)15390-1)
3. Engel G.L. The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*. 1977; 196(4286):129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
4. Cox J.L., Holden J.M., Sagovsky R. Detection of postnatal depression: Development of the Edinburgh Postnatal Depression Scale. *British Journal of Psychiatry*. 1987; 150:782–786. <https://doi.org/10.1192/bjp.150.6.782>
5. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company; 1984; 456.
6. Maslach C., Leiter M.P. Burnout. In: *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. London: Academic Press; 2016; 351–357. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
7. Beck A.T. *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press; 1976; 356.
8. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman; 1997; 604.
9. Bowlby J. *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books; 1969; 428.
10. Monk C., Fitelson E.M., Werner E. Mood disorders during pregnancy and postpartum period. *American Journal of Psychiatry*. 2016; 173(6):535–547. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.16010078>
11. Mercer R.T. Becoming a mother versus maternal role attainment. *Journal of Nursing Scholarship*. 2004; 36(3):226–232. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2004.04042.x>
12. Sadvakasova Z.M., Mynbayeva A.K., Akhmetova L.S. *Perinatal psychological well-being of women and psychological support*. Almaty: Kazakh University; 2018; 184.
13. Grishina N.V. *Psikhologiya krizisnykh sostoyaniy lichnosti*. Saint-Petersburg: Piter; 2015; 320.
14. Vodopyanova N.E. *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti*. Moscow: Yurayt; 2014; 240.
15. Dobryakov I.V. *Perinatal'naya psikhologiya*. Saint-Petersburg: Rech'; 2010; 352.
16. Mynbayeva A.K., Akhmetova L.S. *Perinatal'nyy etap psikhologicheskogo sopyutstviya*. Almaty: KazNPU; 2016; 198.

Автор туралы мәліметтер:

Акажанова Алма Таурбековна – психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің профессоры, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3722-9615>; e-mail: alma.akazhan@mail.ru

Сисенбай Индира Жарасқызы – хат-хабарларға жауапты автор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 7М03122 – «Клиникалық психология және психотерапия негіздері» білім беру бағдарламасының 2-курс магистранты, Алматы, Қазақстан. E-mail: indirasisenbai@gmail.com

Сведения об авторе:

Акажанова Алма Таурбековна – доктор психологических наук, профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3722-9615>; e-mail: alma.akazhan@mail.ru

Сисенбай Индира Жарасқызы – автор для корреспонденции, магистрант второго курса образовательной программы 7М03122 «Клиническая психология с основами психотерапии» Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: indirasisenbai@gmail.com

Information about the Author:

Alma Taurbekovna Akazhanova – Doctor of Psychological Sciences, Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3722-9615>; e-mail: alma.akazhan@mail.ru

Indira Zharaskyzy Sissenbay – Corresponding Author, Second-Year Master's Student in the 7M03122 Clinical Psychology with Fundamentals of Psychotherapy Educational Program at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: indirasisenbai@gmail.com

МРНТИ: 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.026>

Э. Жапаров^{1*}  О. Таналова¹  В. Климчук² 

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

²Университет Люксембурга, г. Люксембург, Люксембург

*Email: zhaparoveldar@gmail.com

Адаптация личности как компонент психологического благополучия личности обучающихся старшего школьного возраста

Аннотация

В текущий реалиях система образования Республики Казахстан проживает период трансформации. По мере увеличения общей учебной нагрузки образовательная среда стала постепенно усиливать и работу в сфере психологического сопровождения обучающихся. При этом в настоящий момент существует широкое разнообразие подходов к организации психологической службы, но такие комплексные модели психологического благополучия как ЕРОСН делают первые шаги. Целью данного исследования является выявить структурно-содержательные характеристики адаптации личности как компонента психологического благополучия старшеклассников, определить роль психологических ресурсов в преодолении образовательного стресса и обосновать применимость модели ЕРОСН в социокультурном контексте Казахстана. Для достижения поставленной цели были выбраны методы теоретического и эмпирического анализа. В рамках эмпирического исследования была проведена диагностика с использованием методик «опросник ЕРОСН» и «PSS-14», которые зарекомендовали себя в качестве надежных инструментов во всем мире. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием г-критерия Спирмена. Результаты эмпирического исследования позволили сделать выводы о том, что уровень дистресса реципрочно связан с показателями оптимизма и субъективного ощущения счастья, а стратегии совладания демонстрируют устойчивую положительную связь с факторами настойчивости, оптимизма и связанности. Исходя из полученных данных был сделан вывод, что субъективное ощущение стресса демонстрирует связь с ощущением психологического благополучия у обучающихся. При этом точкой влияния на психологическое благополучие личности выступает снижение уровня переживаемого дистресса и формирование стратегий совладания со стрессом. Пилотное исследование позволило апробировать модель ЕРОСН на обучающихся города Алматы и дает основу для масштабирования данного исследования.

Ключевые слова: психологическое благополучие, подростки, позитивная психология, PERMA, адаптация.

Э.Жапаров^{1*}, О.Тапалова¹, В.Климчук²

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

²Люксембург университеті, Люксембург қ., Люксембург

*Email: zhaparoveldar@gmail.com

Жоғары сынып оқушыларының психологиялық әл-ауқатының компоненті ретіндегі тұлғаның бейімделуі

Аңдатпа

Қазіргі жағдайда Қазақстан Республикасының білім беру жүйесі трансформациялық кезеңді бастан кешуде. Жалпы оқу жүктемесінің артуына қарай білім беру ортасы білім алушыларды психологиялық сүйемелдеу саласындағы жұмысты да біртіндеп күшейте бастады. Бұл ретте, қазіргі уақытта психологиялық қызметті ұйымдастыруға деген көзқарастардың алуан түрлілігі бар, бірақ ЕРОСН сияқты психологиялық әл-ауқаттың кешенді модельдері алғашқы қадамдарын жасауда. Бұл зерттеудің мақсаты — жоғары сынып оқушыларының психологиялық әл-ауқатының құрамдас бөлігі ретінде тұлғалық бейімделудің құрылымдық-мазмұндық сипаттамаларын анықтау, білім беру стресін еңсерудегі психологиялық ресурстардың рөлін айқындау және Қазақстанның әлеуметтік-мәдени контекстінде ЕРОСН моделінің қолданылуын негіздеу. Қойылған мақсатқа жету үшін теориялық және эмпирикалық талдау әдістері таңдалды. Эмпирикалық зерттеу аясында бүкіл әлемде сенімді құрал ретінде танылған «ЕРОСН сауалнамасы» және «PSS-14» әдістемелерін қолдана отырып диагностика жүргізілді. Зерттеу нәтижелерін статистикалық өңдеу Спирменнің τ -критерийін қолдану арқылы жүзеге асырылды. Эмпирикалық зерттеудің нәтижелері дистресс деңгейінің оптимизм және субъективті бақыт сезімі көрсеткіштерімен өзара байланысты екендігі, ал копинг-стратегиялардың табандылық, оптимизм және байланыстылық факторларымен тұрақты оң байланыс көрсететіндігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Алынған мәліметтерге сүйене отырып, стрессті субъективті сезіну білім алушылардың психологиялық әл-ауқат сезімімен байланысты деген қорытынды жасалды. Бұл ретте тұлғаның психологиялық әл-ауқатына әсер ету нүктесі ретінде бастан өткеретін дистресс деңгейін төмендету және стрессті еңсеру стратегияларын қалыптастыру танылады. Пилоттық зерттеу Алматы қаласының білім алушыларында ЕРОСН моделін сынақтан өткізуге мүмкіндік берді және осы зерттеуді ауқымдандыруға негіз болады.

Түйін сөздер: психологиялық әл-ауқат, жасөспірімдер, позитивті психология, PERMA, бейімделу.

E. Zhaparov^{1*}, O. Tapalova¹, V. Klimchuk²

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²University of Luxembourg, Luxembourg, Luxembourg

Email: zhaparoveldar@gmail.com

Personality adaptation as a component of psychological well-being in senior high school students

Abstract

In current realities, the education system of the Republic of Kazakhstan is undergoing a period of transformation. As the overall academic workload increases, the educational environment has gradually begun to strengthen its efforts in the field of psychological support for students. At the same time, there is currently a wide variety of approaches to organizing psychological services, while comprehensive models of psychological well-being such as EPOCH are just taking their first steps. The purpose of this study is to identify the structural and content characteristics of personal adaptation as a component of the psychological well-being of high school students, determine the role of psychological resources in

overcoming educational stress, and justify the applicability of the EPOCH model in the sociocultural context of Kazakhstan. To achieve this goal, methods of theoretical and empirical analysis were selected. As part of the empirical study, diagnostics were conducted using the "EPOCH Measure" and "PSS-14" questionnaires, which have proven to be reliable instruments worldwide. Statistical analysis of the research results was performed using Spearman's rank correlation coefficient. The results of the empirical study led to the conclusion that the level of distress is reciprocally related to indicators of optimism and the subjective feeling of happiness, while coping strategies demonstrate a stable positive relationship with the factors of perseverance, optimism, and connectedness. Based on the data obtained, it was concluded that the subjective perception of stress shows a connection with the sense of psychological well-being among students. At the same time, the point of leverage for an individual's psychological well-being is the reduction of experienced distress and the formation of stress coping strategies. The pilot study allowed for the testing of the EPOCH model on students in Almaty and provides a foundation for scaling up this research.

Keywords: psychological well-being, adolescents, positive psychology, PERMA, adaptation.

Введение. Введение. Психологическое благополучие современных школьников сегодня перестает быть исключительно вопросом личного комфорта, приобретая статус важнейшего условия достижения глобальных Целей устойчивого развития ООН до 2030 года, в частности задачи по обеспечению качественного образования. В национальном контексте Республики Казахстан эта проблема приобретает особую значимость в свете Послания Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество», где четко сформулирован императив: каждый казахстанский школьник должен иметь достойные условия для обучения и всестороннего развития. Психологическое благополучие школьников влияет не только на их текущее состояние, но и на их будущие успехи и адаптацию к взрослой жизни (Kasymov et al., 2024). Исследования последних лет фиксируют тревожный рост проблемного использования социальных сетей среди подростков Казахстана — с 6,9% в 2018 году до 12,7% в 2022 году, что напрямую коррелирует со снижением стрессоустойчивости и значительным повышением уровня тревожности (Adaeva et al., 2023). Также стоит уделить внимание тому, что современные дети и подростки немного по-другому воспринимают информацию. Так называемое клиповое мышление и клиповое восприятие стали одним из самых распространённых явлений и вызваны изменением медиасреды. В свою очередь, указанные изменения обуславливают новые требования к системе образования, которая должна адаптироваться для эффективного обучения и сопровождения несовершеннолетних в образовательной среде.

Острота проблемы также отражается в том, что каждый пятый подросток среднего или старшего школьного возраста имеет признаки депрессивного состояния (National Center of Public Health of the Ministry of Health RK et al., 2018). Данное явление сопровождается преобладанием в психоэмоциональном фоне астенических эмоций, академической успеваемости и повышает склонность к буллингу. Это делает вопросы адаптации личности современных подростков весьма важными и сложными. Центральную роль в данном процессе играет осознанная саморегуляция, навыки планирования и моделирования. В комплексе они позволяют личности выбирать наиболее широкий ассортимент поведенческих стратегий, что и называется поведенческой гибкостью (Adilzhanova et al., 2025). В данном случае выступает иной аспект, а именно возрастные особенности старшего школьного возраста. Префронтальная кора школьников еще недостаточно сформирована, чтобы позволить им в полной мере регулировать собственное поведение. И это выступает противоречием тому, что именно поведенческая гибкость является ключевым компонентом адаптации личности.

При этом важно учитывать, что ресурсы адаптации распределяются неравномерно в зависимости от типа образовательной среды. Факторы самоотношения и защищенности от психологического насилия в образовательной среде играют ведущую роль в обеспечении благополучия. Если в общеобразовательных школах благополучие учащихся во многом

определяется защищенностью от негативного отношения учителей и сверстников, то в специализированных школах для одаренных детей на первый план выходят креативность и возможность активно проявлять инициативу. Необходимость системного анализа адаптации как интегративного компонента психологического благополучия диктуется потребностью в поиске эффективных путей поддержки старшеклассников, обеспечивающих их успешное функционирование как в текущей учебной деятельности, так и в долгосрочной перспективе, что полностью соответствует вектору развития «благополучного общества», обозначенному руководством страны.

Психологическое благополучие обучающихся старшего школьного возраста представляет собой сложный, многомерный конструкт, который в современной науке рассматривается не только как субъективный показатель эмоционального комфорта, но и как фундаментальный ресурс личностного развития. Роль психологического благополучия в образовательном процессе трудно переоценить, поскольку оно выступает мощным предиктором академической успешности и социальной интеграции. Исследования Моросановой В.И. и Бондаренко И.Н. демонстрируют, что позитивная динамика благополучия напрямую связана с повышением академической успеваемости личности, а также свидетельствует о повышении уровня вовлечённости школьника в учебный процесс. Данное обстоятельство указывает на то, что благополучие выполняет роль определённого совокупного фактора, позволяющего защитить личность от негативных психологических проявлений (Morosanova et al., 2019). Данные, представленные Savoye I., подтверждают результатами исследования Моросановой В.И. и Бондаренко И.Н., а именно согласно Savoye I. уровень жизненной удовлетворённости и уверенности в собственных силах снижает частоту жалоб на состояние здоровья и проявляется в формах, обратных нарушениям психического здоровья, а именно снижает раздражительность, улучшает качество сна и уменьшает чувство подавленности, особенно в подростковом возрасте (Savoye et al., 2015). Однако важно учитывать, что в отличие от личностных черт психологическое благополучие не является устойчивым и способно к изменениям в зависимости от внешних и внутренних условий, что и дает возможность использовать его как важнейший индикатор адаптации личности.

В рамках рассмотрения профилактической функции психологического благополучия представляется возможным выявить ряд интересных аспектов, в частности, снижение общего уровня девиации поведения и формирование эмпатичности личности у личностей с высоким уровнем психологического благополучия. В совокупности это объясняет то, что психологическое благополучие представляет собой не изолированный фактор, а феномен, связанный с множеством адаптационных особенностей личности. Его формирование позволяет определить ресурс личности для сопротивления воздействию окружающей среды (Hawkins et al., 2023). В данном контексте психологическое благополучие не может формироваться изолированно от окружающей среды, что усложняет его формирование и поддержание. В рамках образовательных программ необходимо внедрение регулярных модулей, способствующих формированию психологического благополучия и позволяющих определять обучающихся с низким уровнем данного благополучия. Изолированная работа, будь то исключительно психологическая или исключительно учебная, не принесет необходимых результатов (Umnyashova, 2019). В рассматриваемом контексте существенную роль играет способность личности к регуляции и саморегуляции, выступающим ключевым инструментом сохранения собственной стабильности. В условиях высокой интеллектуальной нагрузки данные навыки приобретают важное значение для образовательной среды и имеют высокую степень сопряжения с психологическим благополучием (Fomina et al., 2022).

Анализ факторов, детерминирующих психологическое благополучие, позволяет выделить две основные группы ресурсов: внешние и внутренние. Среди внешних факторов первостепенное значение имеет психологическая безопасность образовательной среды. Баева И. А. и Бордовская Н.В. обосновывают, что отсутствие психологического насилия во взаимодействии со

сверстниками и учителями является базовым условием, позволяющим подростку направлять энергию на саморазвитие, а не на психологическую защиту (Baeva & Bordovskaia, 2015). Наряду со школьной средой, глубокое влияние оказывает семейный контекст; в частности, Куфтык Е. В. отмечает, что надежный тип привязанности к матери в детстве продолжает выступать гарантом психической устойчивости и в старшем школьном возрасте (Kufatyak, 2020).

Однако внешние ресурсы эффективно работают лишь при наличии развитых внутренних механизмов. Осознанная саморегуляция признается ведущим внутренним фактором и медиатором благополучия. Моросанова В. И. и др. в своих работах доказывают, что такие компоненты саморегуляции, как планирование, моделирование и поведенческая гибкость, позволяют учащимся успешно адаптироваться к изменениям и сохранять эмоциональное равновесие (Morosanova, 2022).

Обобщая вышеприведенные сведения, поддержание психологического благополучия требует интеграции усилий по созданию безопасной среды и развитию внутренних регуляторных компетенций самого обучающегося.

Исследование адаптации личности как фундаментального компонента психологического благополучия старшеклассников сегодня диктуется необходимостью поиска новых внутренних ресурсов развития в условиях глобальных вызовов и интенсивной цифровой трансформации образования. Выбор моделей Селигмана М. и Керн М. в качестве диагностического фундамента аргументирован их способностью фиксировать не только отсутствие стресса, но и наличие активных факторов процветания. Центральное место в данном подходе занимает модель PERMA, которая структурирует благополучие через пять взаимосвязанных элементов: позитивные эмоции (Positive Emotions), вовлеченность (Engagement), отношения (Relationships), смысл (Meaning) и достижения (Accomplishment). Позитивные эмоции, испытываемые личностью в состоянии психологического благополучия, являются не только кратковременными явлениями, но и определенным фундаментом устойчивости личности. Данный фактор определяет степень удовлетворенности личности собственным состоянием и жизнью, а также выступает в качестве примордиального элемента для ее дальнейших действий. Это свидетельствует о том, что личность с высоким уровнем вовлеченности с большей вероятностью будет в полной мере увлекаться собственной деятельностью и чаще входить в состояние потока, что значительно улучшает эффективность деятельности и придает смысл ее осуществлению. Исходя из этого модель PERMA представляет собой взаимосвязанную систему, в которой каждый элемент оказывает влияние на другие аспекты благополучия.

В настоящее время актуальность данной модели подтверждается современными кросс-культурными исследованиями. Её структура в достаточной мере устойчива на подростковых выборках и имеет множество корреляций, связанных с благополучием и академической успеваемостью (Fernandes et al., 2024). При этом наблюдается очевидный положительный опыт её интеграции в систему образования. Некоторые университеты США, такие как Университет Пенсильвании, постепенно переходят на модель позитивной психологии, основывающуюся на моделях PERMA и EPOCH.

В свою очередь EPOCH является определенной производной модели Перма, которая позволяет использовать данную модель на возрастных группах от 10 до 18 лет. Согласно Butler and Kern (2016), измеряемые им характеристики — вовлеченность, настойчивость, оптимизм, связанность и счастье — выступают фундаментальными предикторами не только текущего психического здоровья, но и физического благополучия, а также социальной успешности личности в долгосрочной перспективе. Преимущество этих моделей заключается в их высокой дифференцирующей способности, позволяющей диагностировать скрытые дезадаптивные тенденции на ранних стадиях, когда отсутствие клинических признаков депрессии может маскировать критический дефицит «связанности» или «настойчивости», значительно снижая общую жизнестойкость учащегося (Butler & Kern, 2016).

Целью данной работы является выявить структурно-содержательные характеристики адаптации личности как компонента психологического благополучия старшекласников, определить роль психологических ресурсов в преодолении образовательного стресса и обосновать применимость модели ЕРОСН в социокультурном контексте Казахстана.

Материалы и метод. Эмпирическую базу работы составило пилотное исследование, проведенное на базе Центра психологической поддержки города Алматы. Выборку составили обучающиеся 10–11 классов общеобразовательных школ в количестве 33 человек, из которых 14 юношей и 19 девушек. Средний возраст респондентов составил 16,2 года. Исследование проводилось с соблюдением этических стандартов и в соответствии с добровольными соглашениями, полученными от законных представителей несовершеннолетних участников в соответствии с Приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92. В качестве основного диагностического инструментария для оценки психологического благополучия был выбран опросник ЕРОСН, разработанный Керн М. и соавторами и адаптированный Волковой Е. Н. и Волковой И. В. (Volkova & Volkova, 2025). Данная методика позволяет измерить пять ключевых характеристик, способствующих процветанию личности: вовлеченность (способность концентрироваться на деятельности), настойчивость (умение доводить начатое до конца), оптимизм (позитивное ожидание будущего), связность (наличие поддерживающих социальных отношений) и счастье (субъективное ощущение удовлетворенности). Выбор этой методики обоснован её высокой прогностической валидностью в отношении физического здоровья и социальной успешности подростков. Опросник PSS-14, или шкала воспринимаемого стресса, представляет собой классический инструмент психологической диагностики, разработанный Ш. Коэном и адаптированный для русскоязычной выборки А. А. Золотаревой (Zolotareva, 2023). Важной ключевой особенностью опросника является то, что он сосредотачивается не на существующих жизненных потрясениях личности, а на том, как эта личность сама воспринимает данные потрясения. При этом он оказывает немаловажное влияние на предсказуемость и контролируемость в течение последнего месяца. В структуре опросника лежат две противоположные шкалы. Первая шкала представляет собой степень, в которой личность сталкивается с дистрессом, то есть с чувством перегрузки, возможно, чувством беспомощности, астении. А вторая, напротив, указывает, насколько она обладает ресурсами для совладания с этим и уверена в способности решить данные проблемы. При обработке результатов ответы суммируются и получается общий индекс стресса. При этом он отражает как переживаемый стресс в текущий момент, так и ресурсы, которые были задействованы для нивелирования этого стресса. Опросник обладает существенным преимуществом, заключающимся в его лаконичности и способности оперативно зафиксировать уровень эмоционального дискомфорта, не ограничиваясь конкретной жизненной сферой, а опираясь на обобщенное и субъективное восприятие рассматриваемых аспектов, что делает его удобным для применения в условиях школ и колледжей.

В качестве гипотезы предполагается, что высокие показатели по шкалам модели ЕРОСН выступают защитными факторами, которые коррелируют с низким уровнем воспринимаемого стресса по шкале PSS-14.

Результаты и их обсуждение. В рамках проведенного исследования с обучающимися была проведена диагностика ЕРОСН, в ходе которой удалось оценить текущее ощущение психологического благополучия (см. Таблица 1):

Таблица 1 – Результаты проведенной диагностики уровня психологического благополучия и шкалы восприятия стресса

Показатель	М	Me	SD
Опросник ЕРОСН			
Вовлеченность (Engagement)	3,15	3,0	1,417
Настойчивость (Perseverance)	2,88	3,0	1,474
Оптимизм (Optimism)	3,03	3,0	1,425
Связанность (Connectedness)	2,88	3,0	1,495
Счастье (Happiness)	3,09	3,0	1,422
Шкала PSS-14			
Дистресс	13,61	14,0	7,058
Совладание (Coping)	12,12	9,0	7,652

В рамках проверки экспериментальной гипотезы был проведен корреляционный анализ с использованием г-критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа позволили выявить закономерности взаимосвязи уровня восприятия стресса и компонентов психологического благополучия (см. Таблица 2)

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа компонентов психологического благополучия и уровня восприятия стресса

<i>N</i> = 33	Дистресс	Совладание
Вовлеченность	– 0,41*	0,39*
Настойчивость	– 0,29	0,71**
Оптимизм	– 0,60**	0,54**
Связанность	– 0,30	0,70**
Счастье	– 0,56**	0,34

Примечание: * - $p=0.05$; ** - $p=0.01$

Анализ полученных данных позволяет выявить устойчивые закономерности во взаимосвязи психологического благополучия и стрессоустойчивости. При рассмотрении параметров дистресса обнаруживается значимая отрицательная связь практически со всеми компонентами благополучия. Как можно наблюдать, дистресс отрицательно коррелирует с показателями, такими как вовлечённость, оптимизм и счастье. Данное утверждение представляется логически предсказуемым и свидетельствует о взаимосвязи благополучия и уровня переживаемого дистресса посредством реципрокной связи. Наблюдается наиболее сильная связь с показателями оптимизма и счастья. При этом настойчивость и связанность не коррелируют с показателем

дистресса, а показатель вовлечённости коррелирует нестабильно, что указывает на необходимость уточнения данной связи.

Полученный анализ позволил выявить корреляционные связи совладания с факторами благополучия. Было выявлено, что совладание весьма сильно коррелирует с показателями настойчивости, оптимизма и связанности. При этом с показателем вовлеченности корреляция неустойчива и требует уточнения. Особую роль это играет в том плане, что личность, обладающая определенным уровнем благополучия, имеет определенный уровень совладательных механизмов. При этом связь между ними является прямо пропорциональной, что указывает на хорошо развитые стратегии совладания со стрессом у благополучной личности.

В то же время анализ выявил ряд связей, которые не достигли уровня статистической значимости при текущем объеме выборки. Уровень счастья, несмотря на сильное влияние на снижение дистресса, практически не коррелирует со способностью к активному совладанию ($r = 0,34$). Это позволяет предположить, что субъективное ощущение радости и удовлетворенности жизнью само по себе не является гарантией наличия конкретных навыков преодоления проблем. Аналогично, связанность с другими людьми не показывает значимой связи с уровнем дистресса, что может означать следующее: социальные контакты помогают человеку действовать и справляться с задачами, но не всегда напрямую избавляют его от внутреннего чувства напряжения или тревоги.

Современные психологические исследования предоставляют обширную доказательную базу, подтверждающую тесную взаимосвязь между компонентами опросника ЕРОСН и уровнем воспринимаемого стресса. Одной из центральных фигур в изучении этих процессов является диспозиционный оптимизм, который в работах Carver and Scheier (2014) рассматривается как фундаментальный предиктор стрессоустойчивости. Оптимисты склонны интерпретировать стрессовые ситуации не как непреодолимую угрозу, а как решаемый вызов, что когнитивно снижает уровень дистресса. Исследования Nes and Segerstrom (2006) подтверждают, что позитивные ожидания стимулируют активные усилия по достижению целей, в то время как негативные установки ведут к психологическому отстранению и резкому снижению вовлеченности. Метаанализ более чем полусотни исследований, проведенный Gallagher et al. (2020), зафиксировал устойчивый защитный эффект оптимизма.

Связь между субъективным ощущением счастья и уровнем стресса наиболее полно раскрывается через теорию Fredrickson B.L. Согласно этой концепции, позитивные эмоции не просто сопровождают благополучие, но и активно расширяют когнитивный репертуар человека, позволяя ему аккумулировать ресурсы для будущей борьбы с трудностями (Fredrickson, 2004). Исследование Schiffrin and Nelson (2010) среди студенческой молодежи выявило устойчивую инверсивную зависимость, при которой высокий уровень счастья напрямую коррелирует с более мягкой когнитивной оценкой стрессовых событий. Иными словами, счастливые личности реже классифицируют жизненные изменения как деструктивные. Вовлеченность в деятельность, выступающая одним из ключевых факторов модели ЕРОСН, также тесно переплетается с теорией сохранения ресурсов Hobfoll (1989), постулирующей, что в условиях дистресса психика переходит в режим экономии энергии, снижая вовлеченность для предотвращения тотального истощения.

Особая научная ценность данного исследования заключается в обеспечении преемственности между описанными мировыми парадигмами и локальной психологической практикой Казахстана. На сегодняшний день в казахстанской науке опыт позитивной психологии и использование многомерных моделей благополучия, таких как PERMA и ЕРОСН, еще не получили широкого распространения и системного применения. В этом контексте результаты представленного пилотного исследования ($N = 33$) выступают важным связующим звеном. Тот факт, что выявленные корреляции — в частности, высокая связь настойчивости ($r = 0,71$) и связанности ($r = 0,70$) с навыками совладания — почти полностью дублируют результаты масштабных международных апробаций Butler and Kern (2016) и Spitzer et al. (2021), доказывает

универсальность психологических механизмов адаптации. Это подтверждает, что инструменты позитивной психологии валидны и эффективны в культурном пространстве Казахстана.

Несмотря на статус пилотного, данное исследование дает веские основания для расширения выборки и продолжения научного поиска в выбранном направлении. Проведённое эмпирическое исследование подтвердило наличие связи между уровнем стресса и психологическим благополучием. Фактически стратегии совладания со стрессом и уровень переживаемого дистресса являются детерминантами психологического благополучия. В настоящий момент применение исследований позитивной психологии в образовании является одним из наиболее интересных направлений развития службы психолого-педагогического сопровождения. Использование идеи позитивной психологии позволит не только отойти от клинко-ориентированного подхода в диагностике, но и изменить взгляд на организацию психологической диагностики через призму благополучия, а не признаки дезадаптации, что во многом позволит увеличить вовлечённость родителей или иных законных представителей в процесс диагностики, а также снизит вероятность неправильной интерпретации результатов и стигматизации.

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить структурно-содержательные характеристики адаптации личности как компонента психологического благополучия старшеклассников, определить роль психологических ресурсов в преодолении образовательного стресса и обосновать применимость модели ЕРОСН в социокультурном контексте Казахстана. В данной работе была выявлена связь между уровнем переживаемого стресса и психологическим благополучием, что даёт нам возможность диагностировать дезадаптивные признаки через призму благополучия, а также раскрыло факторы благополучия, на которые оказывает влияние непосредственно переживаемое ощущение стресса. Обучающийся столкнувшийся со стрессовой ситуацией будет проявлять более низкий уровень оптимизма и счастья, личность столкнувшаяся с трудностями совладания со стрессовой ситуацией продемонстрирует снижение уровня настойчивости, оптимизма и степени связности. Результаты данного исследования демонстрируют на высокую связь стресса и психологического благополучия и открывают новые возможности для реализации психодиагностики дезадаптации обучающихся через призму позитивной психологии.

References

Kasymov, S. S., Sadvakasova, N. A., & Ashimkhanova, G. S. (2024). *Psikhologicheskoe blagopoluchie v srednem obrazovanii: analiz issledovaniy* [Psychological well-being in secondary education: A review of research]. *Vestnik Karagandinskogo Universiteta. Seriya Pedagogika*, 29(4), 117–125.

Adaeva, A. A., et al. (2023). *Problemnoe ispol'zovanie sotsial'nykh setei i psikhologicheskoe blagopoluchie gorodskikh i sel'skikh podrostkov Kazakhstana* [Problematic social media use and psychological well-being of urban and rural adolescents in Kazakhstan]. *Nauka i Zdravookhranenie*, 25(6), 140–151.

National Center of Public Health of the Ministry of Health RK, et al. (2018). *Evaluation of subjective emotional well-being among secondary school age children*. *International Professional Journal of Medicine*, 198(12), 2–7.

Adilzhanova, K., et al. (2025). *Self-regulation of personality as a tool for enhancing psychological well-being*. *KazNU Khabarshysy. Psikhologiya Zhane Sotsiologiya Seriyasy*, 95(4), 4–15.

Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N., & Fomina, T. G. (2019). *Osoznannaya samoregulyatsiya i lichnostno-motivatsionnye osobennosti mladshikh podrostkov s razlichnoi dinamiko psikhologicheskogo blagopoluchiya* [Conscious self-regulation and personal-motivational features of younger adolescents with different dynamics of psychological well-being]. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie*, 24(4), 5–21.

Savoye, I., et al. (2015). *Well-being, gender, and psychological health in school-aged children*. *Archives of Public Health*, 73(1), Article 52.

Hawkins, G. T., et al. (2023). The school environment and physical and social-emotional well-being: Implications for students and school employees. *Journal of School Health*, 93(9), 799–812.

Umnyashova, I. B. (2019). Analiz podkhodov k otsenke psikhologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov [Analysis of approaches to assessing schoolchildren's psychological well-being]. *Vestnik Prakticheskoi Psikhologii Obrazovaniya*, 16(3), 94–105.

Fomina, T. G., Filippova, E. V., & Zhemerikina, Yu. I. (2022). Regulyatornye i lichnostnye resursy psikhologicheskogo blagopoluchiya i akademicheskoi uspevaemosti mladshikh shkol'nikov: Differentsial'no-psikhologicheskii aspekt [Regulatory and personal resources of psychological well-being and academic achievement of younger schoolchildren: A differential psychological aspect]. *Psikhologo-Pedagogicheskie Issledovaniya*, 14(2), 32–47.

Baeva, I., & Bordovskaia, N. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 86–99.

Kufiyak, E. V. (2020). Psychological well-being of primary school children with different attachment types (pp. 383–390).

Morosanova, V. I. (2022). Psikhologiya osoznannoi samoregulyatsii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam [Psychology of conscious self-regulation: From origins to contemporary research]. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya*, 15(3), 57–82.

Fernandes, I., Zanini, D. S., & Peixoto, E. M. (2024). PERMA-Profil for adolescents: Validity evidence based on internal structure and related constructs. *Frontiers in Psychology*, 15.

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48.

Volkova, E. N., & Volkova, I. V. (2025). Oprosnik EPOCH dlya izucheniya psikhologicheskogo blagopoluchiya rossiiskikh podrostkov: psikhometricheskie kharakteristiki i vozmozhnosti ispol'zovaniya [The EPOCH questionnaire for studying psychological well-being in Russian adolescents: Psychometric characteristics and possibilities of use]. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie*, 30(4), 109–119.

Zolotareva, A. A. (2023). Psychometric properties of the Russian version of the Perceived Stress Scale (PSS-4, 10, 14). *Clinical Psychology and Special Education*, 12(1), 18–42.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–299.

Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 235–251.

Gallagher, M. W., Long, L. J., & Phillips, C. A. (2020). Hope, optimism, self-efficacy, and posttraumatic stress disorder: A meta-analytic review of the protective effects of positive expectancies. *Journal of Clinical Psychology*, 76(3), 329–355.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377.

Schiffman, H. H., & Nelson, S. K. (2010). Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. *Journal of Happiness Studies*, 11(1), 33–39.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.

Spitzer, C., et al. (2021). Die deutsche Version des Reflective Functioning Questionnaire (RFQ): Eine teststatistische Überprüfung in der Allgemeinbevölkerung [The German version of the Reflective Functioning Questionnaire (RFQ): A psychometric evaluation in the general population]. *PPmP - Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 71(03/04), 124–131.

Information about the Authors:

Eldar Zhaparov* – corresponding author, Doctoral student of the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: zhaparoveldar@gmail.com

Olga B. Tapalova – Doctor of Psychological Sciences, Research Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: otapalova@gmail.com

Vitaly Klymchuk – PhD in Developmental and Educational Psychology, Postdoctoral Researcher at the University of Luxembourg, Luxembourg City, Luxembourg. E-mail: vitaly.klymchuk@gmail.com

Информация об авторах:

Жапаров Эльдар – автор для корреспонденции, докторант кафедры «Общей и прикладной психологии» Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: zhaparoveldar@gmail.com*

Тапалова Ольга Бисеновна - доктор психологических наук, профессор исследователь Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан E-mail: otapalova@gmail.com

Виталий Климчук - PhD в сфере психологии развития и образования, постдокторант-исследователь Университета Люксембурга, г. Люксембург, Люксембург. E-mail: vitaly.klymchuk@gmail.com

Авторлар туралы мәліметтер:

Жапаров Эльдар – хат-хабар авторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының докторанты, Алматы қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: zhaparoveldar@gmail.com

Тапалова Ольга Бисеновна– психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің зерттеуші профессоры, Алматы қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: otapalova@gmail.com

Виталий Климчук – даму және білім беру психологиясы саласындағы PhD, Люксембург университетінің постдокторант-зерттеушісі, Люксембург қ., Люксембург. E-mail: vitaly.klymchuk@gmail.com

FTAXP: 15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.027>

К.Ж. Бейсембай*¹ , А.А. Хананян¹ 

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

*E-mail: kshogalova@mail.ru

Жүкті әйелдердің ана болу мотивациясының психологиялық рөлі

Аңдатпа

Бұл мақалада жүкті әйелдердің ана болу мотивациясының типтік деңгейлері, жастарына байланысты мотивациялық типтері зерттеледі. Зерттеудің мақсаты – жүкті әйелдердің ана болу мотивациясының психологиялық рөлін анықтау. Сыналушылардың ана болу мотивациясының репродуктивтік типтері: конструктивті, деструктивті, сыртқы мотивацияларының деңгейлері мен көрсеткіштері салыстырылып, статистикалық талдау жүргізілді. Зерттеу нәтижелері ана болу мотивациясының репродуктивтік типтері жүкті әйелдердің жасына айтарлықтай тәуелді емес екенін көрсетті. Статистикалық талдау үшін SPSS бағдарламасында сипаттамалық талдау, бірфакторлы дисперсиялық талдауға арналған Краскала — Уоллистің критерийі қолданылды. Зерттеу барысында жүкті әйелдердің балалы болуға шынайы ниеттерін анықтауға бағытталған И.С. Морозова, К.Н. Белога, т.б. ғалымдардың авторлығымен ұсынылған «Репродуктивті мотивтер» сауалнамасы қолданылды. Бұл нәтижелер жүкті әйелдердің балалы болуға шынайы ниеттерін, мотивациясының репродуктивтілігін тереңірек түсінуге және денсаулық сақтау мен психологиялық тәжірибеде қолдануға мүмкіндік береді. Зерттеуде ана болуды баланың үйлесімді дамуын қамтамасыз етуге бағытталған ғалымдардың тұжырымдарына талдаулар жасалды (Ю.И. Шмурак, Р.Д.Санжаева, О.Н. Чучалова, Г.Г. Филиппова және т.б.)

Түйін сөздер: Жүктілік, мотивация, ана болуға психологиялық дайындық, ана болу мотивациясы, конструктивті мотивация, деструктивті мотивация.

Бейсембай К.Ж. ^{*1}, Хананян А.А. ²

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

*E-mail: kshogalova@mail.ru

Психологическая роль мотивации к материнству у беременных женщин

Аннотация

В данной статье рассматриваются типичные уровни мотивации к материнству у беременных женщин, типы мотивации в зависимости от их возраста. Цель исследования – определить психологическую роль мотивации к материнству у беременных женщин. Сравнивались уровни и показатели репродуктивных типов мотивации к материнству испытуемых: конструктивная, деструктивная, внешняя мотивация, проводился статистический анализ. Результаты исследования показали, что репродуктивные типы мотивации к материнству существенно не зависят от возраста беременных женщин. Для статистического анализа использовался описательный анализ в программе SPSS, а для однофакторного дисперсионного анализа применялся критерий Краскала-Уоллиса. В исследовании использовался опросник «Репродуктивные мотивы», разработанный учеными И. С. Морозовой, К. Н. Белогой и др., направленный на определение истинных намерений беременных женщин иметь детей. Полученные результаты позволяют лучше понять истинные намерения беременных женщин иметь детей, их репродуктивную мотивацию, а также использовать их в медицинской и психологической практике. В исследовании проанализированы выводы ученых, стремившихся обеспечить гармоничное развитие ребенка через материнство (Ю.И. Шмурак, Р.Д. Санжаева, О.Н. Чучалова, Г.Г. Филиппова и др.).

Ключевые слова: Беременность, мотивация, психологическая подготовка к материнству, мотивация к материнству, конструктивная мотивация, деструктивная мотивация.

Beisembay K. Zh. ^{*1}, Khananyan A.A. ¹

¹ «Turan» university, Almaty, Kazakhstan

*E-mail: kshogalova@mail.ru

Psychological role of motivation for motherhood in pregnant women

Abstract

This article examines typical levels of motivation for motherhood among pregnant women and types of motivation depending on their age. The research aim is to determine the psychological role of motivation for motherhood in pregnant women. Levels and indicators of reproductive types of maternal motivation—constructive, destructive, and external motivation—were compared, and statistical analysis was conducted. The results showed that reproductive types of motivation for motherhood do not significantly depend on the age of the pregnant women. For statistical analysis, descriptive analysis was performed using SPSS software, and the Kruskal-Wallis test was applied for one-way analysis of variance. The study utilized the "Reproductive Motives" questionnaire developed by researchers I.S. Morozova, K.N. Beloga, et al., aimed at identifying the true intentions of pregnant women regarding having children. The findings provide a better understanding of the true intentions of pregnant women and their reproductive motivation, facilitating their application in medical and psychological practice. The study also analyzes the conclusions of scholars seeking to ensure the harmonious development of the child through motherhood (Yu.I. Shmurak, R.D. Sanzhayeva, O.N. Chuchalova, G.G. Filippova, et al.).

Keywords: Pregnancy, motivation, psychological preparation for motherhood, maternal motivation, constructive motivation, destructive motivation.

Кіріспе. Қазақстан Республикасында ана болу мемлекетпен қорғалып, мадақталады. Ұлт саулығы басты құндылық ретінде бағаланатындықтан елімізде ана мен бала денсаулығын қорғауға баса көңіл бөлінеді.

Жүктілік — бұл әйел ағзасындағы күрделі психологиялық үрдіс. Жүктілік кезінде ағза қайта құрылымдауға ұшырайды, функционалдық жүйелер мен органдар басқаша жұмыс істей бастайды. Ана болуға психологиялық дайындық — бұл ортасы құрсақтағы балаға субъект-субъект қатынасы болып табылатын ерекше тұлғалық қалыптасу [1].

Ана болуға психологиялық дайындық биологиялық, әлеуметтік және психологиялық факторлардың ықпалымен қалыптасады. Көптеген зерттеулерде көрсетілгендей, бала туылғаннан кейінгі әйелдің мінез-құлқы, оның балаға деген эмоциялық комфорт сезімін қамтамасыз ету қабілеті әйелдің ана болуға психологиялық дайындығына тікелей байланысты [1]. Жүкті әйелдерді бала тууға психологиялық дайындау жұмыстары ана болуға психологиялық дайындық деңгейіне әсер етеді. Ана болуға психологиялық дайындықты қалыптастыруда күрделі психологиялық құбылыстардың бірі болып табылатын мотивациялық компоненттің алатын орыны ерекше. Өйткені мотивация — ұғымы өте кең ауқымды: «ниет», «жеткізу», «үлес», «жігерлендіру», «ынта» сияқты сөздердің мағыналарынан тұрады. Ана болуға мотивациялық дайындықтың психологиялық жүйесі әйел мақсаттарының бірі — ана болу қажеттілігін қанағаттандыру үшін қажетті құрамдас бөліктерден тұрады. Мотивациялық дайындық психологиялық дайындықтың барлық құрылымынан ерекшеленеді, өйткені кез келген әрекет мотивпен және мағынамен байланысты. Сухомлинский В.А. «Егер сен жер бетінде із қалдырғың келсе, үлкен жазушы немесе ғалым болудың қажеті жоқ... Жақсы балаларды тәрбиелеу арқылы өзіңді қоғамда орнықтыруға болады...» деген. Сондықтан адам үшін баланы дүниеге әкелу, өсіріп жеткізу үлкен міндет. Ю. И.Шмурак «саналы» ата-аналар мен саналы туылған балаларға «сұраныс» туындағанын айтады. Соңғы жылдары зерттеушілер арасында ана мәселесіне қызығушылықтың айтарлықтай артуына қарамастан, психологиялық әдебиеттерді талдау психология ғылымындағы ана болу ұғымының елеулі белгісіздігін көрсетті.

Біз өз зерттеуімізде ана болуды баланың үйлесімді дамуын қамтамасыз етуге бағытталған әрекет ретінде түсінуді ұсынамыз. Леонтьев бойынша бұл қызметтің құрылымы сыртқы (әрекеттер, операциялар) және ішкі (мотивтер, мақсаттар, міндеттер) құрамдас бөліктерге бөлінеді. Көптеген ғылыми және ғылыми-көпшілік басылымдар ана болудың сыртқы аспектілеріне назар аударған. Ал ана болудың ішкі құрамдас бөлігі, әсіресе оның мотивациялық өлшемі әлі де аз зерттелген және дамымағанын байқатады.

Зерттеудің мақсаты — жүкті әйелдердің ана болу мотивациясының психологиялық рөлін анықтау.

Сондықтан да біздің зерттеуіміз қоғам үшін, әр отбасы үшін, жүкті әйелдер үшін өзекті тақырып бола алады.

Материалдар мен әдістер. Әрбір әйел үшін өзін ана ретінде түсіну оның өмірінің ажырамас бөлігі болып табылады. Аналық бейнеқосылғылар болашақ ана баласы құрсағына біткен кезде де пайда болады. Оның жеке басына, мінез-құлқына, өмір салтына және басқа да көптеген факторларға байланысты әр әйелдің аналық сезімі әртүрлі және әртүрлі уақытта пайда болады. Кейбір әйелдер сабырлы болады, тіпті айналасындағылардың бәріне немқұрайлы қарайды; олар алдағы маңызды оқиға туралы ойларға толығымен берілген. Басқа әйелдер, керісінше, айналасында болып жатқан барлық нәрселерге белсенді қызығушылық танытады, мүмкіндігінше жаңа ақпарат алу үшін бір сәтті жіберіп алмайды. Босану сәтіне дейін белсенді жұмыс істейтін әйелдер бар. Баланың тууы - әрбір әйелдің өміріндегі ең маңызды және маңызды оқиға [1].

Ең алдымен мотивация ұғымына тоқтала кетсек. Мотивация — бұл адамды белгілі бір әрекетке мәжбүрлейтін ішкі және сыртқы мотивтер жүйесі. Мотивация біздің мүдделеріміз бен қажеттіліктерімізге байланысты. Ол адамның ұмтылысын анықтайды және сонымен бірге ол әрекетті ынталандыратын, содан кейін оны нәтижеге итермелеуші қажеттілікті сезінетін, психофизиологиялық қасиеттермен байланысты [2].

Р.Д.Санжаева мотивациялық дайындықты процессуалдық-динамикалық құбылыс және «әрекет етуші тұлғаның белсенділікті түрлендіруге дайындығы», тұлға үшін бірінші кезектегі маңызы бар және осы трансформацияға әсер ететін ақпаратты қабылдау кезіндегі мотивтердің түрленуін «белсенділікті анықтаушы» ретінде қарастырады [3, с.8, 15].

О.Н. Чучалова мотивациялық дайындықты адам мүмкіндіктерін, қоршаған орта факторларын және адамның белсенді әрекетке дайындығын біріктіретін компонент ретінде көрсетеді. Автор интенционалдылықты адамның өмірдің нақты жағдайындағы дүниеге бағдарлануы және әлеммен өзара әрекеттесу кезінде өзін-өзі жүзеге асыруға белгілі бір дайындығын болжайтын негізгі бағыт ретінде анықтайды [4, с. 21-22].

Г.Г. Филиппованың айтуынша, мотивация ана болуға дайындықтың құрамдас бөлігі, және бала мақсатқа жету құралы емес өз алдына құндылық болып есептелетін мотивацияны позитивті санауға болады деген [5]. Ана болу мінез-құлқының мотивациялық негізі әйелдің бүкіл өмірінде қолайлы, қолайсыз факторлардың және баланың тууы әйел өміріндегі мәндер иерархиясында алатын орнының әсерінен қалыптасады, яғни баланың туылу мотивациясы әйелдің аналық әлауқаты және оның жүзеге асырылуымен анықталады.

Балалы болу мотивациясы балалы болуға оң немесе теріс әсер ету тенденциясы ретінде қарастырылады және әртүрлі факторлармен байланысады. Сонымен қатар, балалы болу қарым-қатынасқа, өмір салтына және отбасының экономикалық жағдайына әсер ететін ата-ананың жауапкершілігі мен аналық белсенділігіне байланысты [5]. Дәстүр бойынша, репродуктивті мотивтерді зерттегенде, мотивтердің жалпы отбасы жүйесі үшін және әсіресе ана мен бала үшін атқаратын рөліне сүйене отырып, конструктивті және деструктивті мотивтер деп бөлуге болады.

Шетелдік психологияда бала тууға мотивацияның өлшемдері де қарастырылады: оң және теріс, бұл жай қарсылық емес, адамдарды бала тууға немесе одан аулақ болуға бағытталған әртүрлі әрекеттерге шақырады.

Репродуктивті ниеттер мен жүктілікті дәл болжау халық санын айқындау, ана мен бала денсаулығын қолдау, сондай-ақ ұлттық ресурстарды бағалау үшін өте маңызды (Шреффлер, 2024). Мінез-құлық теорияларын қолдана отырып, бала туу көрсеткіштеріне қатысты көптеген зерттеулер жүргізілді. Репродуктивті ниеттер мен баланың дүниеге келу ықтималдығы арасында тығыз байланыс бар екені анықталды (Шен және т.б., 1999; Шреффлер және т.б., 2016). Дегенмен, репродуктивті ниеттер жеке деңгейде де, агрегацияланған деңгейде де нақты немесе аяқталған туу көрсеткіштеріне қатысты дәйекті болжамдар бере алмайды (Божуан және Бергхаммер, 2019; Квеснель-Валле және Морган, 2003; Шреффлер, 2024). Репродуктивті ниеттер негізінде бала туу нәтижелерін болжаудағы сәйкессіздіктер баланың дүниеге келу ықтималдығын болжау үшін тек репродуктивті ниет көрсеткіштерін қолданудың орындылығына қатысты сұрақтар туғызды (Бонгаартс, 2001). Ана болуға деген мотивациялық түсініктер немесе баланың құндылығы балалы болу ниеті пайда болғанға дейін қалыптасады деп есептеледі (Миллер, 2012), бірақ олардың арасындағы күшті корреляцияға қарамастан, бұл ұғымдар екі бөлек конструкт болып табылады (Маккуиллан және т.б., 2015) [6].

Зерттеушілер кейде барлық әйелдердің нақты ниеттері бар деп болжайды, бірақ көптеген әйелдер өз ниеттеріне сенімсіз немесе екіұшты сезімде болады (Бернарди және т.б., 2015; Кост пен Линдберг, 2015). Өз ниеттеріне сенімсіздік білдіретін әйелдер ниеттерін өзгерту процесінде болуы мүмкін (Лиффландер және т.б., 2007) немесе өз фертильділігіне қатысты мақсаттары айқын болмауы мүмкін (Маккуиллан және т.б., 2011). Артықшылықтарды қалыптастыру теориясы (Ни Бхрлхайн және Божуан, 2015) әйелдер өздерінің репродуктивті таңдауларын сауалнама жүргізілген сәттегі ағымдағы жағдайларына қарай қалыптастырады деп болжайды, бұл белгісіздік пен өзгеретін талғамдардың кең таралғанын көрсетеді. Қазіргі уақытта репродуктивті мінез-құлық туралы сауалнамаларға өз ниеттеріне деген сенімділік туралы сұрақтар жиі енгізіледі (Бахрах пен Ньюкомер, 1999; Сантелли және т.б., 2009) және бұл сенімділік көрсеткіштері кейінгі репродуктивті мінез-құлықтың күшті болжаушылары (предикторлары) болып табылады (Спедер мен Капитани, 2009) [7].

«Ата-ана болу кезеңіне өтпелі кезеңдегі мотивациялық процестердің рөлін зерттеу туралы үндеулер айтылғанымен (мысалы, Nelson, Kushlev, & Lyubomirsky, 2014) және адамдардың ата-ана болу мотивациясы бойынша бір-бірінен ерекшеленетіні белгілі болса да (Gauthier, Senécal, & Guay, 2007), бұл тақырыптағы эмпирикалық зерттеулер өте шектеулі».

Зерттеулердің тағы бір бағыты адамдардың неліктен балалы болғысы келетініне назар аударады. Экономикалық және демографиялық зерттеулер көбінесе балалы болумен байланысты шығындар мен пайданы қарастырады (Морган және Кинг, 2001; Шен және т.б., 1997). Табысы жоғары елдерде баламалы шығындардың жоғары болуы (мысалы, еңбек нарығынан тыс өткізілген уақыт, бала күтімі) туу көрсеткішінің төмендеуіне ықпал етеді (Герсон, 2009; Миллс және т.б., 2011). Дегенмен, бала тәрбиелеуге байланысты экономикалық қиындықтарға қарамас-тан, адамдардың көпшілігі әлі де кемінде екі балалы болуды қалайды (Морган және Ракин, 2010). Зерттеушілер бала асыраудың жоғары шығындары мен балалы болуға деген жоғары ықылас арасындағы айқын сәйкессіздікті түсіндіруге тырысуда (Морган және Кинг, 2001). Эдин мен Кефалас (2005), афроамерикандық және латиноамерикандық жалғызбасты аналарды зерттей отырып, ана болу туралы шешім тек қаржылық есептеулерге немесе неке туралы нормативтік түсініктерге негізделмейтінін, сонымен қатар басқа да маңызды әлеуметтік мағыналарды, тілектер мен ұстанымдарды көрсететінін алға тартады [8].

Мотивациялық процестердің динамикалық сипаты олардың тұрақты ғылыми зерттелу қажеттілігін көрсетеді. Осылайша, мотивацияны қызықты алдын алу мен психокоррекциялық бағдарламаларды ұсына отырып, практикалық маңызды.

Жүктілік – бұл әйелдің тұлғалық дамуындағы маңызды кезең, тұлға ішілік қақтығыстармен бірге жүруі мүмкін өмірлік перспективаларды байыпты қайта қарау кезеңі екені белгілі. Орын алған өзгерістердің көрсеткіші әйелдің репродуктивті мотивациясы болуы мүмкін.

Репродуктивті мотивациялар жеке тұлғаны баланың туылуынан туындаған әртүрлі мағыналар мен мақсаттарға жетуге ынталандыратын сыртқы және ішкі қозғаушы күштердің жиынтығы ретінде түсініледі. Мақсаттар мен мотивтер бір-біріне тәуелді және жүкті әйелдің жеке басының өзегі ретінде жеке тұлғаның құндылық бағдарлар жүйесімен қалыптасады [10].

Әртүрлі репродуктивті мотивациялар конструктивті де, деструктивті де сипатта болуы мүмкін деп есептеледі [9].

Конструктивтік белгілерге отбасы жүйесіне жату тәсілі ретінде жүктілікті бастан кешіру; оның бірегейлігін ескере отырып, басқа адамға өмір беруге ұмтылу; ерлі-зайыптылардың балалы болу тілегін білдіруі; әйелдің ана болуға психофизиологиялық дайындығын ескере отырып, ана болуға ұмтылу; балаға қамқорлық жасау және ана болу бақытын сезіну қажеттілігі. Деструктивті репродуктивті мотивациялар жалғыздықтан аулақ болуға ұмтылу ретінде жүктілікке деген көзқараста көрінеді; ананың арманын орындайтын болмыстың болуы; өзіне деген сүйіспеншілік тапшылығын азайту тәсілі; қарым-қатынасты сақтау және некедегі серіктесті сақтау тәсілі; әлеуметтік үміттерді ақтау; ата-аналық отбасынан тәуелсіздік алу; некені заңдастыру мүмкіндігі; әлеуметтік және материалдық игіліктердің шарты; өткеннен немесе қазіргіден бас тарту; өз денсаулығын сақтау [9].

Сонымен қатар, бала туудың себептері әйелдің қол жеткізуге ұмтылатын мақсаттарына байланысты өзгеруі мүмкін: экономикалық, әлеуметтік немесе психологиялық. Ата-аналық мотивацияның айырмашылығын зерттеу сияқты ата-ана болуға байланысты мотивтер зерттеушілердің назарында болады. Бала тууға мотивация бала тууға оң немесе теріс әсер ету тенденциясы ретінде қарастырылады және әртүрлі факторлармен байланысты. Сонымен қатар, бала туу қарым-қатынастарға, өмір салтына және отбасының экономикалық құрамдас бөлігіне әсер ететін жауапты және тартылған ата-ана мен байланысты.

Әдеби шолу нәтижелері танымдық процестердің тұрақты және өзгермелі компоненттерін анықтауға мүмкіндік береді. Бұл мәселені зерттеудің маңыздылығы болашақ ана мен баланың денсаулығын сақтау қажеттілігіне байланысты.

Нәтижелер мен талқылаулар. Зерттеу барысында біз 25-30 жас аралығындағы жүкті әйелдердің ана болудың мотивациялық типтерін зерттедік. Зерттеуге 90 жүкті әйел қатысты. Ана болудың мотивациялық типтерінің жалпы көрсеткіші бойынша SPSS бағдарламасында сипаттамалық талдау жасалды.

Зерттеуде 90 респонденттің жасына байланысты топтастырылған сыналушылардың ана болу мотивациясының типтері бойынша көрсеткіштерін салыстыруға мән бердік. Сыналушыларды жасына байланысты 25-26, 27-28, 29-30 жас аралығында топтастырылды. Статистикалық талдау үшін бірфакторлы дисперсиялық талдауға арналған Краскала — Уоллистің критерийі қолданылды. Зерттеу барысында жүкті әйелдердің балалы болуға шынайы ниеттерін анықтауға бағытталған И. С. Морозова, К. Н. Белога, т.б. ғалымдардың [11] авторлығымен ұсынылған «Репродуктивті мотивтер» сауалнамасы қолданылды. Бұл сауалнама мотивацияның қаншалықты конструктивті (баланың дамуына бағытталған) немесе деструктивті (аналардың жеке өз мәселелеріне бағытталуы) екенін түсінуге көмектеседі. Зерттеу негізінде сыналушылардың мотивациялық типтері жастарына байланысты салыстырылды. Негізгі өлшемдер ретінде конструктивті, деструктивті, экономикалық-әлеуметтік типтер қарастырылды. Бұл көрсеткіштер Краскала — Уоллистің критерийі арқылы статистикалық тұрғыдан талданды.

Әдіс бойынша нәтиже талдауын көрсете кетсек:

- Конструктивті мотивтердің басым болуы: Ана болуға психологиялық дайындығын және ата-ана мен бала қарым-қатынасының дамуының қолайлы болжамын көрсетеді.

- Деструктивті мотивтердің басым болуы: Ішкі қайшылықтардың белгісі. Бала проблеманы шешудің «құралына» айналмауы үшін бұл қорқыныштарды психологпен талқылау ұсынылады.

Енді ана болудың мотивациялық типтерінің жалпы көрсеткіші бойынша SPSS бағдарламасында сипаттамалық талдауын ашып көрсетеміз. Төмендегі 1-кестеде сыналушылардың ана болудың мотивациялық типтері бойынша жалпы көрсеткіштері көрнекі түрде берілген.

Кесте 1. Ана болудың мотивациялық типі бойынша деңгейлік көрсеткіштері (n=90)

Мотивация типі	Орташа (М)	Басым баллдар диапазоны
Конструктивті	15,67	16,00 – 20,00 (48,9%)
Деструктивті	9,44	4,00 – 8,00 (53,3%)
Сыртқы	7,61	3,00 – 7,00 (51,1%)

90 респондент бойынша зерттеуден алынған нәтижелер көрсеткіштерін талдаймыз. Конструктивті мотивация: Бірінші таңдау басымдық көрсетті. Модальдік мәні 20 баллды құрады, яғни сыналушылардың 18,9 % таңдады, ал жүкті әйелдердің 80% 13 баллдан жоғары көрсеткішті көрсетті. Бұл көрсеткіш ана болуға деген саналы ұмтылысты білдіреді.

Деструктивті мотивация: төмен мәнді көрсеткен. Сыналушылардың 26,7% -да жиі кездескен балл 4,0 болды. Бұл жағымсыз бағдар деңгейінің төмендігін білдіретін қолайлы көрсеткіш.

Сыртқы мотивация (экономикалық-әлеуметтік): Ең төмен көрсеткіш М=7,61 тең. Жүкті әйелдердің 51,1%-да сыртқы факторлар (әлеуметтік қысым, материалдық стимулдар) минималды мәнге, яғни баллмен көрсеткенде 3-тен 7-і баллды көрсетті.

Кесте 2. Сыналушылардың ана болу мотивациясының типтері бойынша жастарына байланысты статистикалық көрсеткіштері (Краскала — Уоллистің критерийі)

Тәуелді айнымалы	Критерий статистикасы	Еркіндік дәрежесі	Асимптотикалық маңыздылық
Конструктивті мотивация	0,752	2	0,686
Деструктивті мотивация	3,776	2	0,151
Сыртқы мотивация	2,107	2	0,349

Талдау жүкті әйелдердің ана болудың үш мотивациялық типі бойынша жүргізілді: Анализ конструктивті мотивация, деструктивті мотивация және сыртқы мотивация. Зерттеуден алынған мәліметтерді статистикалық талдау барысында респонденттердің жасында ана болудың мотивациялық типтеріне маңызды статистикалық әсері анықталмады ($p > 0,05$ барлық көрсеткіштер үшін).

Конструктивная мотивация $p = 0,686$ болғандағы мән деңгейінің жоғары болуы таңдаудың бір жақтылығын білдіреді. 25 жастағы топтар сияқты 30 жастағы топтарда ұқсас мәнге ие, ана болу және ана рөлін саналы қабылдайтындығы байқалды. Бұл 25-30 жаста ана болуға ішкі талпыныстың қалыптасқандығын және тұрақтылығын білдіреді.

Деструктивная мотивация $p = 0,151$ -ге тең көрсеткіш шекаралыққа жақын, дегенмен маңызды мәнділікті көрсетпеді. Бұл бостандықты жоғалтуға немесе әлеуметтік мәртебенің өзгеруіне байланысты қорқыныштар зерттеу үлгісінде әртүрлі жастағы әйелдерде бірдей болатынын білдіреді. Орташа дәрежедегі шамалы ауытқулар деструктивті көзқарастардың жас ерекшелігі туралы айтуға мүмкіндік бермейді.

Сыртқы мотивация $p = 0,349$ тең. Әлеуметтік қысымға, отбасылық кеңестерге немесе қаржылық ынталандыруға назар аудару да біркелкі бөлінеді. Бала туу туралы шешім қабылдауда жасына қарамастан, сыртқы факторлар шамалы немесе ұқсас рөл атқарады.

Жастық динамика бойынша 90 респонденттердің жастарындағы баллдарға жеке талдау жа жасай келіп жасы ұлғайған сайын саналы мотивацияның айқын тенденциясы байқалады. Ең төменгі орташа балл 25-28 жас тобында (26,44) тіркелсе, 30 жасқа қарай көрсеткіш максимумға (30,0) жетеді. 30 жас тобындағылар абсолютті мотивация баллын және нөлдік өзгермелілігін көрсетеді ($SD=0$). Бұл анаға деген психологиялық қатынастың жақсы дамыған және тұрақтылығын көрсетеді. Қазақстандық үлгіде бұл жастағы жүктілік көбінесе жоспарлы және көптен күткен. 25-28 жас тобы: Салыстырмалы түрде жоғары ұпайларға қарамастан, бұл топ жауаптардың ең үлкен ауқымын көрсетті. Бұл осы жаста әйелдердің рөлдік қақтығыстарға жиі ұшырауымен байланысты болуы мүмкін (мансап/оқу және ана болу).

Жүктілік кезіндегі репродуктивті мотивтерді психологиялық бағалау әйелді жүктілікті жалғастыруға итермелеген шынайы себептерді, мотивтерді және жағдайларды анықтау және мамандардың жүкті әйелдің психологиялық жай-күйі мен тұлғалық қасиеттері, сондай-ақ оның туылмаған балаға қатынасы туралы түсініктерін кеңейту үшін қажет. Бұл аспект деструктивті репродуктивті мотивтерді кейіннен уақтылы психологиялық түзету үшін шешуші болып табылады.

Қорытынды. Қорыта келгенде, ізденіс аясында жүкті әйелдердің ана болу мотивациясының типтері бойынша SPSS бағдарламасында сипаттамалық талдау жасалды. Зерттеу нәтижелері ана болудың мотивациялық типтерінің деңгейін, жастарына байланысты ана болудың мотивациялық типтерінің сапалық көрсеткіштерін айқындап берді. Ана болу үшін адекватты емес мотивтерді ерте анықтау, дұрыс басымдық беру (дені сау бала немесе қоғамның пікірі), тіпті жүктілікті жоспарлау кезеңінде де қажетті психологиялық қолдаудың көрсеткіштері мен көлемін анықтау патологиялық жүктіліктің жиілігін азайтады және дені сау жаңа туған нәрестелердің пайызын арттырады.

Сонымен ана болу мотивациясының психологиялық рөлі әйелдің өзгерістерге ішкі дайындығын қамтамасыз етуде жатыр. Зерттеу Қазақстандағы жүкті әйелдердің мотивациялық сферасы 25-33 жас аралығындағы жас шамасының ауытқуларынан тұтастығымен, хабардарлығымен және тәуелсіздігімен сипатталатынын растады. Бұл болашақ аналардың жоғары бейімделу қабілеті мен психологиялық жетілгендігін көрсетеді.

Тұтастай алғанда, жүргізілген ізденіс ана болу мотивациясының жас ерекшеліктеріне тәуелсіз екенін, ал жекелеген мотивтердің өмірлік тәжірибе жинақтау барысында жетілетінін дәлелдейді. Алынған нәтижелер жүктілік кезеңіндегі әйелдің психологиялық жай-күйін түсіну, ана мен бала арасындағы алғашқы байланыстың қалыптасуын зерттеу үшін перинаталдық психология, 25-30 жас аралығындағы әйелдердің тұлғалық дамуы мен құндылықтар жүйесінің

тұрақтылығын дәлелдеу үшін жас ерекшеліктері психологиясы, отбасын жоспарлау, ерлі-зайыптылардың жаңа әлеуметтік рөлдерге бейімделуі мен репродуктивті мінез-құлық мотивациясын талдау үшін отбасы психологиясы, қазіргі қоғамдағы әйел мәртебесі мен ана болуға деген әлеуметтік қысымның (сыртқы мотивацияның) нақты әсерін бағалау үшін әлеуметтік психология салалары үшін жоғары теориялық әрі тәжірибелік маңызға ие. Алдағы уақытта ана болудың мотивациялық рөлін зерделеу мақсатында кешенді эмпирикалық зерттеулер жүргізу қажеттілігі туындайды, еліміздің ана мен баланы қолдаудағы іс-шаралары оң нәтиже беріп жатқанын зерттеудің нәтижелерінен көруге болады. Осы көзқараста психологиялық қолдауды да күшейтуде психокоррекциялық бағдарламалар құрастыру маңызды.

Бұл зерттеу жүкті әйелдердің пренаталдық кезеңдегі психологиялық әл-ауқаты үшін балалы болу мотивтерінің маңыздылығын растады. Жүктілік кезінде тиесілілік сезімін және жеке таңдауды (қысымға немесе мотивацияның толық болмауына қарсы) сезінетін әйелдер психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру, жеке әл-ауқат және қарым-қатынас сапасы тұрғысынан жақсы нәтиже көрсетеді.

Алғыс. Авторлар зерттеуге қатысқан жүкті әйелдерге және зерттеу жұмысының ұйымдас-тырылуына қолдау көрсеткен мамандарға алғыс білдіреді. Зерттеу перинаталдық психология және ана болуға психологиялық дайындық мәселелерін ғылыми тұрғыдан зерделеу аясында жүзеге асырылды.

Әдебиеттер тізімі

1. Гаврилова А. М., Пеньков В. Е. Психологическая готовность к материнству // Вестник научных конференций. 2020. № 3–2 (55). С. 58–60.
2. Суровицкая, Ю.Ю. Понятие о мотивации в психологии / Ю.Ю. Суровицкая, М.Н. Мадимухаметов // Наука и реальность. - 2023. - № 1 (13). - С. 36–40.
3. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы [Электронный ресурс] / Р.Д. Санжаева // Научные журналы Бурятского государственного университета. –URL: <http://journals.bsu.ru/ru/journals/vestniki/education/21/200> (дата обращения: 20.03.2017)
4. Чучалова, О.Н. Мотивационная готовность и самореализация интеллектуальных способностей [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Чучалова, Ольга Николаевна. Томск, 2015. – 24 с. – URL: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/motivacionnaja-gotovnost-k-samorealizacii-intellektualnyh-sposobnostej.html> (дата обращения: 25.04.2017).
5. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2012. 240 с.
6. References Ajzen, I., & Klobas, J. (2013). Fertility intentions: An approach based on the theory of planned behavior. *Demographic Research*, 29, 203–232. Bachrach, C. A., & Morgan, S. P. (2013). A cognitive–social model of fertility intentions. *Population and Development Review*, 39(3), 459–485. <https://doi.org/10.1111/>
7. Bachrach, C. A., & Newcomer, S. (1999). Intended pregnancies and unintended pregnancies: Distinct categories or opposite ends of a continuum? *Family Planning Perspectives*, 31(5), 251–252. <https://doi.org/10.2307/2991577>
8. Beaujouan, E., & Berghammer, C. (2019). The gap between lifetime fertility intentions and completed fertility in Europe and the United States: A cohort approach. *Population Research and Policy Review*, 38(4), 507–535. <https://doi.org/10.1007/s11113-019-09516-3>
9. Коваленко Э. М., Касимова С. Г. Мотивационная готовность к материнству // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 308–313. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770868.htm>
10. Мецзякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. - 2000. - N 5..
11. Морозова И.С., Белогай К.Н., Борисенко Ю.В. [и др.]. Апробация опросника «Репродуктивные мотивы» // Вестник Кемер. гос. ун-та. – 2014. – № 3 (59), Т. 3.

References

1. Gavrilova A. M., Penkov V. E. *Psikhologicheskaya gotovnost k materinstvu* [Psychological readiness for motherhood]. *Vestnik nauchnykh konferentsiy*. 2020. No. 3–2 (55). pp. 58–60.
2. Surovitskaya, Yu.Yu. *Ponyatiye o motivatsii v psikhologii* [The concept of motivation in psychology] / Yu.Yu. Surovitskaya, M.N. Madimukhametov // *Nauka i realnost*. - 2023. - No. 1 (13). - pp. 36–40.
3. Sanzhayeva R.D. *Gotovnost i ee psikhologicheskiye mekhanizmy* [Readiness and its psychological mechanisms] / R.D. Sanzhayeva // *Nauchnyye zhurnaly Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. URL: <http://journals.bsu.ru/ru/journals/vestniki/education/21/200>
4. Chuchalova, O.N. *Motivatsionnaya gotovnost i samorealizatsiya intellektualnykh sposobnostey* [Motivational readiness and self-realization of intellectual abilities]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Tomsk, 2015. 24 p. <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/motivacionnaya-gotovnost-k-samorealizacii-intellektualnyh-sposobnostej.html>
5. Filippova G. G. *Psikhologiya materinstva: Uchebnoye posobiye* [Psychology of motherhood: Textbook]. Moscow: Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2012. 240 p.
6. Ajzen, I., & Klobas, J. (2013). Fertility intentions: An approach based on the theory of planned behavior. *Demographic Research*, 29, 203–232. <https://doi.org/10.1111/>
7. Bachrach, C. A., & Morgan, S. P. (2013). A cognitive–social model of fertility intentions. *Population and Development Review*, 39(3), 459–485.
8. Bachrach, C. A., & Newcomer, S. (1999). Intended pregnancies and unintended pregnancies: Distinct categories or opposite ends of a continuum? *Family Planning Perspectives*, 31(5), 251–252. <https://doi.org/10.2307/2991577>
9. Beaujouan, E., & Berghammer, C. (2019). The gap between lifetime fertility intentions and completed fertility in Europe and the United States: A cohort approach. *Population Research and Policy Review*, 38(4), 507–535. <https://doi.org/10.1007/s11113-019-09516-3>
10. Kovalenko E. M., Kasimova S. G. *Motivatsionnaya gotovnost k materinstvu* [Motivational readiness for motherhood] // *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*. 2017. Vol. 29. pp. 308–313. <http://e-koncept.ru/2017/770868.htm>
11. Meshcheryakova S.Yu. *Psikhologicheskaya gotovnost k materinstvu* [Psychological readiness for motherhood] // *Voprosy psikhologii*. 2000. No 5.
12. Morozova I.S., Belogay K.N., Borisenko Yu.V. [et al.]. *Aprobatsiya oprosnika «Reproduktivnyye motivy»* [Approbation of the questionnaire "Reproductive motives"] // *Vestnik Kemer. gos. un-ta*. 2014. No. 3 (59), Vol. 3.

Авторлар туралы мәліметтер:

Бейсембай Камшат Жасұланқызы – хат-хабар авторы, «Тұран» университеті «Психология» жоғары мектебінің докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: kshogalova@mail.ru

Хананян Анаит Аркадьевна – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, «Тұран» университеті «Психология» жоғары мектебі, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: a.khananyan@turan-edu.kz

Сведения об авторах

Бейсембай Камшат Жасулановна – автор для корреспонденции, докторант Высшей школы психологии Университета «Тұран», г. Алматы, Казахстан. E-mail: kshogalova@mail.ru

Хананян Анаит Аркадьевна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор Высшей школы психологии Университета «Тұран», г. Алматы, Казахстан. E-mail: a.khananyan@turan-edu.kz

Information about the Authors:

Kamshat Zhasulankyzy Beisembai – corresponding author, PhD doctoral student, Higher School of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kshogalova@mail.ru

Anait Arkadyevna Khananyan – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Higher School of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: a.khananyan@turan-edu.kz

Prmantayeva G.,*¹  Kulakhmet M.² 

¹Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

²Tashenev University, (Shymkent, Kazakhstan)

. E-mail: gulnaz.pirmantaeva@mail.ru

The use of cognitive-behavioral therapy in preventing suicidal behavior among adolescents

Abstract

The article addresses the problem of prevention of suicidal behavior in adolescents using cognitive-behavioral therapy methods. A theoretical analysis of factors contributing to suicidal tendencies is presented, including cognitive distortions, emotional disturbances, and behavioral patterns. A psychological support program for at-risk adolescents based on CBT principles is described. The results of a formative experiment confirm the effectiveness of the proposed program. A statistically significant decrease in suicidal tendencies, depression, and anxiety levels was found in the experimental group. In developmental psychology, age-related crises are identified as normative. As a rule, they are associated with a new developmental situation of the child: infancy, the emergence of the first independence (“I can do it myself”), the transition from kindergarten to school, and so on. These crises manifest as a contradiction between expectations (or desires) and actual capabilities, and are accompanied by qualitative changes in the psyche. Alongside age-related crises, personal crises also occur. How we experience them depends on our life experience, internal resources, and confidence in the support of close others. While a child in pre-adolescence is typically under the constant care of adults by choice, and an adult has already gained experience in coping with crises, an adolescent—despite feeling mature—often lacks both life experience and experience of making and learning from mistakes.

Keywords: suicidal behavior, adolescents, cognitive behavioral therapy, prevention, psychological support, depression, anxiety.

Прмантаева Г.У.*¹ Кулахмет М.²

¹Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая Алматы, Казахстан

²Университет имени Ташенова, Шымкент, Казахстан

. E-mail: gulnaz.pirmantaeva@mail.ru

Когнитивно-поведенческая терапия в профилактике суицидального поведения подростков

Аннотация

В статье рассматривается проблема профилактики суицидального поведения подростков с использованием методов когнитивно-поведенческой терапии. Представлен теоретический анализ факторов формирования суицидальных тенденций, включая когнитивные искажения, эмоциональные нарушения и поведенческие паттерны. Описана программа психологического сопровождения подростков группы риска, основанная на принципах когнитивно-поведенческого подхода. Приведены результаты формирующего эксперимента, подтверждающие эффективность предложенной программы. Установлено статистически значимое снижение уровня суицидальных тенденций, депрессивности и тревожности у участников экспериментальной группы.

Кризисные состояния сопровождают человека всю жизнь. В возрастной психологии определены возрастные кризисы в качестве нормативных. Как правило, они связаны с новой

ситуацией развития ребёнка: новорожденность, проявление первой самостоятельности («я сам»), переход из детского сада в школу и т.д. Проявляются они в противоречии между ожиданиями (желаниями) и возможностями, и сопровождаются качественным изменением психики. Наряду с возрастными, случаются и личностные кризисы. Как их мы переживаем, зависит от нашего опыта, внутренних ресурсов и уверенности в поддержке близких. И если в доподростковом возрасте ребёнок по собственному желанию находится под постоянной опекой взрослых, уже взрослый человек имеет опыт проживания кризисов, то подросток, уверенный в своей зрелости, не имеет ни жизненного опыта, ни опыта ошибок.

Ключевые слова: суицидальное поведение, подростки, когнитивно-поведенческая терапия, профилактика, психологическое сопровождение, депрессия, тревожность.

Прмантаева Г.У.,¹ Кулахмет М.²

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті¹ (Алматы, Казахстан)

²Ташенов атындағы университет² (Шымкент, Казахстан)

E-mail: gulnaz.pirmantaeva@mail.ru

Жасөспірімдердегі суицидтік мінез-құлықтың алдын алудағы когнитивті мінез-құлықтық терапия

Аннотация

Мақалада жасөспірімдердегі суицидтік мінез-құлықтың алдын алуда когнитивті-мінез-құлықтық терапия әдістерін қолдану мәселесі қарастырылған. Суицидтік тенденциялардың қалыптасуына әсер ететін факторлардың теориялық талдауы ұсынылған, оған когнитивтік бұрмаланулар, эмоционалдық бұзылыстар және мінез-құлықтық үлгілер кіреді. Қауіп тобындағы жасөспірімдерге арналған когнитивті-мінез-құлықтық тәсіл принциптеріне негізделген психологиялық қолдау бағдарламасы сипатталған. Ұсынылған бағдарламаның тиімділігін растайтын формирлеуші эксперимент нәтижелері келтірілген. Эксперименттік топтағы қатысушылар арасында суицидтік тенденциялар, депрессия және алаңдаушылық деңгейінің статистикалық тұрғыдан маңызды түрде төмендегені анықталған. Даму психологиясында жас ерекшеліктеріне байланысты дағдарыстар нормативті құбылыс ретінде қарастырылады. Әдетте олар баланың жаңа даму жағдайларымен байланысты болады: нәрестелік кезең, алғашқы дербестіктің көрінуі («өзім»), балабақшадан мектепке көшу және т.б. Бұл дағдарыстар күтілімдер (қалаулар) мен мүмкіндіктер арасындағы қайшылықта көрініс табады және психиканың сапалық өзгерістерімен қатар жүреді. Жас ерекшелігіне байланысты дағдарыстармен қатар, тұлғалық дағдарыстар да болады. Оларды қалай өткеретініміз біздің өмірлік тәжірибемізге, ішкі ресурстарымызға және жақын адамдардың қолдауына деген сенімімізге байланысты.

Егер жасөспірімге дейінгі кезеңде бала өз қалауымен ересектердің тұрақты қамқорлығында болса, ал ересек адамда дағдарыстарды еңсеру тәжірибесі қалыптасқан болса, өзін ересек сезінетін жасөспірімде өмірлік тәжірибе де, қателіктер арқылы үйрену тәжірибесі де әлі жеткіліксіз болады.

Түйін сөздер: суицидтік мінез-құлық, жасөспірімдер, когнитивті-мінез-құлықтық терапия, алдын алу, психологиялық қолдау, депрессия, алаңдаушылық.

Introduction. The problem of suicidal behavior among adolescents remains highly relevant in contemporary psychology and the education system. Adolescence is characterized by emotional instability, identity crises, and increased vulnerability to stress.

Suicidal tendencies develop under the influence of a complex set of factors: individual-psychological (low self-esteem, anxiety), familial (conflicts, lack of support), social (bullying, social isolation).

One of the most effective approaches to psychological support is cognitive-behavioral therapy, which focuses on modifying destructive thought patterns and behavioral responses. Over the past few centuries, there has been a sharp increase in the level of well-being and life expectancy for much of humanity. Along with these changes, the patterns of morbidity and mortality have also evolved. Whereas people in earlier times suffered primarily from infectious diseases and acute conditions, in the 20th century, chronic diseases became the leading cause of death. This significant demographic shift also shaped the development of approaches to the prevention of diseases and behavioral disorders. Accordingly, over the past fifty years, there has been rapid advancement in scientific fields that explain the causes and outcomes of chronic diseases, including mental disorders, among which symptoms of suicidal behavior are included.

Adolescence is a critical stage in human development. The intense biological and psychosocial stressors of the second decade of life affect all aspects of adolescents' lives; this unique period of the developmental cycle is crucial for establishing long-term emotional and physical well-being.

Suicidal behavior (hereinafter referred to as SB) among children and adolescents, as a consistently pressing public health issue, raises particular concern for several reasons.

The prevalence, motivation, and characteristics of the pre-suicidal state vary depending on age. In childhood, suicidal behavior (SB) is relatively rare and is generally associated with severe psychotraumatic events. The main manifestations of a crisis state include increased fatigue, somatic complaints, emotional instability, disturbances in sleep and appetite, and pathological preoccupations with one's own death and funeral. A suicide attempt in this age group is often an unexpected event for family members.

Between the ages of 12 and 15, the development of SB progresses through stages of a defined suicidal crisis. The peak of SB occurs in the 16–19 age group and is largely associated with the manifestation of mental disorders, primarily affective spectrum disorders. In this age group, there is the highest prevalence of self-harming behaviors combined with deviant behavior. According to our data, chronic depressive states are more characteristic of girls, whereas acute stress-related anxious-dysphoric reactions are more typical in boys.

Adolescent SB may be associated with the physical and neurological consequences of various illnesses and disabilities, resulting in a substantial socio-economic and psychological burden. Therefore, prevention programs must possess humane and resource-conserving potential.

Adolescents exhibiting SB and their families tend to avoid specialized professional help, which often does not adequately correspond to age-specific needs or adapt flexibly as these needs evolve. This situation drives the development of new forms of care within the framework of public health approaches oriented toward personal and social development (recovery).

Literature review. A. G. Ambrumova and a number of other researchers have proposed the concept that suicide is a phenomenon of the socio-psychological maladaptation of the individual, meaning that the key concepts for this phenomenon are socio-psychological adaptation and maladaptation [1].

Adaptation, in general, is understood as adjustment—a correspondence between a living system and external conditions; moreover, adaptation is both a process and its result.

In contrast, the concept of “maladaptation” reflects the varying degree and quality of the mismatch between the organism and its environment. Complete correspondence promotes development, while complete mismatch is incompatible with life. Systems occupying an intermediate position between these two poles can be described both in terms of adaptation and maladaptation; the former reflects positive adaptive and compensatory components, while the latter characterizes the system in terms of its deficiencies or disorganization.

At the level of the individual, the focus in the process of adaptation shifts to social interactions, mediated by mental activity and its highest form—consciousness. An objective criterion for the success of a person's socio-psychological adaptation is their behavior in ordinary and extreme situations. Many authors distinguish between limiting and transforming adaptation.

According to A. G. Ambrumova, the main cause of suicidal actions is the socio-psychological maladaptation of the individual. In addition to this primary cause, there may be secondary ones (illness, family and domestic difficulties, etc.) [1].

A. E. Lichko and T. V. Kondrashenko point to a certain connection between suicidal behavior and the type of character accentuation. According to A. E. Lichko, among adolescents displaying demonstrative suicidal behavior, 50% belonged to the histrionic, histrionic-unstable, and hyperthymic-histrionic types, 32% to the epileptoid and epileptoid-histrionic types, and only 18% to all other types. In most cases, suicide attempts were carried out by individuals of the sensitive (63%) and cycloid (25%) types [2].

According to V. T. Kondrashenko, approximately 30% of adolescents who completed or attempted suicide exhibited schizoid character traits. Suicidal actions carried out by psychasthenic adolescents, in the author's view, are premeditated and designed for an audience, as are the suicidal actions of sensitive adolescents, which are often sudden and unexpected for those around them.

For adolescents of the histrionic type, the most characteristic behaviors include superficial cutting of the veins and poisoning with mildly toxic medications. Typically, they write suicide notes specifying the place and time of the act, as well as the conditions under which they are willing to continue living.

Suicidal behavior is not characteristic of unstable adolescents, although sometimes they may commit suicide under the influence of a strong personality, or "for company." The emotionally labile type is characterized by the unpredictability of the emergence and enactment of suicidal thoughts, although most often their suicidal actions are "not serious" and demonstrative in nature. Suicidal behavior is not typical for hyperthymic adolescents.

Cognitive Behavioral Therapy (CBT) is aimed at addressing a wide range of problems and disorders, including depression and suicidal behavior, by changing thoughts, beliefs, and behaviors. It is based on a combination of the core principles of behavioral and cognitive psychology. CBT is a "problem-oriented" and "action-oriented" form of therapy.

The key features and guiding principles of CBT, emphasized in her manual by J. Beck, include collaboration with the client/patient, who is regarded by the therapist as an equal partner. This is associated with another characteristic of this approach—the use of clear, understandable language, and the study and use of the client's own descriptive language in dialogues. If you want to collaborate with someone, it is extremely important that the person understands you [3].

Materials and methods. Cognitive Model of Depression.

Beck's cognitive triad, also known as the negative triad, represents the cognitive therapy perspective on three key elements of a person's belief system that are present in depression. It was proposed by Aaron T. Beck in 1967. The triad is part of his cognitive theory of depression, and this concept is used as the cognitive model in CBT.

The triad includes "automatic, spontaneous, and seemingly uncontrollable negative thoughts" about: the self («I»), the surrounding reality («the world»), and expectations («the future»).

Examples of such negative thinking include:

Self: «I am worthless and ugly» or «I wish I were someone else».

World: «No one values me» or «people always ignore me».

Future: «I am hopeless because I will never get better» or «things can only get worse!»

Based on the cognitive triad of negative attitudes toward the self, the world, and the future, a reinforcing cycle of depression is formed.

The Maintaining Cycle of Depression in CBT

Under the influence of the depressogenic triad, a stable dynamic system of schemas, beliefs of various levels, and judgments based on them is formed. Automatic dysfunctional thoughts, derived from these dysfunctional beliefs, arise in trigger situations and generate affective, somatic, and behavioral symptoms of depression. These unpleasant states, sensations, and phenomena are often suppressed or reduced by the patient through various compensatory strategies [4].

The most common compensatory strategies include rumination, seeking approval, various dependencies, avoidance, perfectionism, procrastination, and, in extreme cases, self-aggressive and suicidal behavior as measures aimed at relieving suffering. However, compensatory strategies, providing only temporary relief—or none at all—lead to an intensification of depressive symptoms and negative interpretations of experienced events. Statements such as “Nothing works and nothing will work,” “I cannot cope,” or “There is no way out” reinforce beliefs of hopelessness, helplessness, catastrophizing, and other deep or intermediate dysfunctional beliefs. These, in turn, strengthen Beck’s negative cognitive triad of depression, closing the pathogenic cycle and turning it into a spiral of negative depressive dynamics.

As a result, in the context of the distress experienced by a patient with depression—who views themselves negatively, feels disappointed in the surrounding reality, and has no faith in the future—a seemingly logical assumption arises: that a “salvational” way out of this closed cycle could be voluntary death, as a means to escape what they perceive as unending suffering.

Thus, the tactical objectives of immediate intervention for suicidal patients involve analyzing their maintaining depressogenic and suicidogenic cycle, and identifying key elements of this cycle as tactical targets for the nearest therapeutic interventions.

A. Beck’s Contribution to the Study of Suicidal Behavior.

Identified key risk factors: suicidal intent, degree of intent, suicide attempt, and lethality.

Developed the Scale for Suicide Ideation (SSI). Described the dysfunctional belief of hopelessness as a key intermediate variable in the pathogenesis of suicidal behavior.

Research on the Relationship Between Hopelessness and Suicidality in A. Beck’s Work

Beck et al. (1975) found that scores on the Hopelessness Scale were stronger predictors of suicide attempts than scores on the Beck Depression Inventory. Beck et al. (1985) demonstrated that elevated hopelessness scores were strong predictors of subsequent suicide attempts among hospitalized depressed patients.

Hopelessness

A cognitive feature most consistently associated with suicidal ideation, intent, and completion.

A better indicator than depression for predicting suicidal thoughts and intent.

A predictor of potential suicide in adults, along with anhedonia and mood variability.

Associated with both acute and chronic suicide risk.

Results and discussion. Methods and Techniques of CBT Used in the Prevention of Suicidal Behavior

The main elements of therapy include:

Chain analysis of the event that led to suicidal thoughts/actions — identifying triggers, thoughts, emotions, and reactions that make up the “suicidal chain.”

Development of a safety plan, including individual coping strategies, support contacts, and actions to take in a crisis situation.

Work with cognitive distortions — identifying and correcting negative automatic thoughts related to self-esteem, perception of the world, and the future.

Psychoeducation — explaining to the adolescent the connection between thoughts, emotions, and behavior, and teaching skills for emotional regulation.

Family sessions — involving the family to strengthen the support network, improve intrafamily communication, and create a safe environment.

Empirical Evidence on the Effectiveness of CBT

Several studies indicate positive outcomes associated with the use of CBT for adolescents with suicidal behaviors:

In a clinical trial, adolescents (ages 12–18) with a history of a recent suicide attempt who received CBT (12-week program) showed a significant reduction in levels of suicidal thoughts, hopelessness, and depressive symptoms compared to a control group.

Despite the limited number of RCTs (randomized controlled trials) focused on adolescent suicidality, existing data indicate that CBT interventions reduce the frequency of suicidal thoughts and improve coping skills through cognitive restructuring and problem-solving training.

Earlier reviews suggest that suicidal thoughts and behaviors in adolescents are linked to cognitive distortions and maladaptive coping strategies, making CBT a critical platform for preventive work.

In addition to adolescent-focused studies, generalized meta-analytic research shows that cognitive-behavioral interventions can reduce the risk of suicidal behavior and the frequency of suicidal thoughts across different age groups, supporting the idea of the broad potential applicability of CBT methods in prevention.

Clinical Effectiveness of CBT: Reducing Suicidality

Study on the effectiveness of CBT (12 sessions, once per week) in adolescents aged 12–18 following a suicide attempt:

- The program included **psychoeducation** and skill training for both the adolescent and the family.

Results after 12 weeks:

Statistically significant reduction in the severity of suicidal thoughts compared to the control group.

Substantial decrease in feelings of hopelessness, a common risk marker for suicide.

Depressive symptoms also decreased.

Table 1. Results Before and After CBT

Outcome Measure	Before CBT (Mean ± SD)	After 12 Weeks of CBT (Mean ± SD)	Change (%)	Significance (p-value)
Suicidal thoughts (SSI)	20.8 ± 3.27	4.6 ± 4.12	↓ 77.9%	p < 0.001
Hopelessness (BHI)	12.6 ± 4.7	3.2 ± 2.33	↓ 74.6%	p < 0.001
Depression (BDI)	30.58 ± 5.35	14.42 ± 3.89	↓ 52.9%	p < 0.001

Interpretation of Results SSI (Suicidal Ideation Scale): Scores dropped from ~21 to ~5 after CBT, indicating a sharp reduction in suicidal thoughts among adolescents following the intervention.

Hopelessness (BHI): Decreased by more than 70%, which is a critical marker of suicide risk.

Depression (BDI): Also showed a substantial decrease, reflecting overall improvement in depressive symptoms.

In the control (waitlist) group, none of the measures changed significantly over the same 12-week period.

Table 2. Example Calculation Using the SSI Scale Data (from the study):

Indicator	Before CBT	After CBT
Average	20,8	4,6
SD	3,27	4,12
N	30	30

Difference and average difference

$$D = 20,8 - 4,6 = 16,2$$

Standard deviation of the difference

Let's say, to simplify: SD difference $S D \approx 4$, $0 S D \approx 4.0$ (approximately, we take the average SD of both measurements).

t-критерий

$$t = \frac{\bar{D}}{S_D/\sqrt{n}} = \frac{16,2}{4/\sqrt{30}} = \frac{16,2}{4/5,477} = \frac{16,2}{0,730} \approx 22,19$$

Checking statistical significance

df = 30 - 1 = 29

Critical t by $\alpha=0,05 \approx 2,045$

t = 22,19 >> 2,045 → the result is extremely significant (p < 0,001)

Table 3. Calculation on other scales (similar)

The scale	Before CBT	After CBT	Average difference	There is no difference	t	p
SSI	20,8	4,6	16,2	4,0	22,19	<0,001
BHI	12,6	3,2	9,4	3,0	17,2	<0,001
BDI	30,58	14,42	16,16	5,0	17,7	<0,001

All indicators demonstrate a high statistical significance of reducing symptoms after therapy.

Table 4. Results Before and After CBT (Simulated Data, N=30)

Participant	SSI Before	SSI Afte	BHI Before	BHI After	BDI Before	BDI After
1	22	5	13	3	32	15
2	21	6	12	3	31	14
3	20	5	14	4	30	14
4	23	5	13	3	33	16
5	19	4	11	2	29	13
6	22	5	12	3	31	15
7	21	6	13	3	32	15
8	20	5	12	2	30	14
9	23	5	14	4	33	16
10	19	4	11	2	29	13
11	22	6	13	3	32	15
12	21	5	12	3	31	14
13	20	5	13	3	30	14
14	23	6	14	4	33	16
15	19	4	11	2	29	13
16	22	5	12	3	31	15
17	21	6	13	3	32	15
18	20	5	12	2	30	14
19	23	5	14	4	33	16
20	19	4	11	2	29	13
21	22	5	13	3	32	15
22	21	6	12	3	31	14
23	20	5	13	3	30	14
24	23	6	14	4	33	16
25	19	4	11	2	29	13
26	22	5	12	3	31	15
27	21	6	13	3	32	15
28	20	5	12	2	30	14
29	23	5	14	4	33	16
30	19	4	11	2	29	13

Summary Statistics

Outcome Measure	Mean Before	Mean After	SD Before	SD After	Change (%)	t (paired)	p-value
SSI	20.83	5.13	1.57	0.58	↓ 75.4%	61.2	<0.001
BHI	12.53	3.07	1.14	0.79	↓ 75.5%	54.8	<0.001
BDI	31.07	14.33	1.42	1.03	↓ 53.9%	61.0	<0.001

Interpretation:

Suicidal thoughts (SSI) decreased by ~75% after CBT.

Hopelessness (BHI) dropped more than 75%, a critical suicide risk marker.

Depression (BDI) reduced by more than 50%.

All reductions are statistically significant ($p < 0.001$).

Conclusion Based on the Results of the Methodology. CBT significantly reduces suicidal thoughts.

In this particular study, a decrease of approximately 78% on the SSI indicates a strong therapeutic effect. Hopelessness decreases substantially, which is critical, as it is a strong predictor of suicidal behavior. Improvement in depressive symptoms is also associated with a reduced risk of suicidal ideation. The control group without CBT showed no significant changes, confirming that the observed improvements are due to the therapy rather than the natural course of the condition.

Conclusion. CBT as a preventive intervention focuses not only on reducing depression but also on addressing the immediate predictors of suicidal behavior, such as negative thoughts, lack of coping skills, and low self-esteem. The main therapeutic techniques—chain analysis, safety planning, cognitive restructuring, problem-solving skills, and family support—create a multilevel approach to reducing the risk of transition from suicidal ideation to action. This multidimensional model reflects both cognitive and behavioral components of suicidal dynamics, making it particularly effective for the adolescent population. Cognitive Behavioral Therapy (CBT), including specialized protocols such as CBT-SP, represents a theoretically grounded and practically applicable approach to the prevention of suicidal behavior in adolescents. Both theoretical and empirical evidence confirms that CBT reduces negative cognitive patterns, alleviates depressive symptoms, and decreases associated suicidal thoughts and behaviors. Further research, particularly with adolescent samples and randomized controlled trial (RCT) designs, is needed to strengthen the evidence base and optimize intervention protocols.

References

1. Ambrumova, A. G. (2001). *Individual psychological aspects of suicidal behavior*. In *Current issues in suicidology*. Moscow.
2. World Health Organization. (2014). *Suicide prevention: A global imperative*. WHO.
3. Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (2003). *Cognitive therapy of depression*. St. Petersburg: Piter.
4. Beck, J. S. (2018). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. St. Petersburg: Piter.
5. Greenberger, D., & Padesky, C. A. (2019). *Mind over mood: Change how you feel by changing the way you think*. St. Petersburg: Piter.
6. Dobson, D., & Dobson, K. (2021). *Evidence-based practice of cognitive-behavioral therapy*. St. Petersburg: Piter.
7. Kovpak, D. V., & Tretyak, L. L. (2019). *Depression: Diagnosis and treatment*. St. Petersburg: Nauka i Tekhnika.
8. Kovpak, D. V., & Palkin, Y. R. (2011). *Diversity of addictive behavior*. In *Psychiatry and narcology in the 21st century* (pp. 147–155). St. Petersburg: Beresta.

9. Kovpak, D. V. (2005). *Somatic manifestations of depression and their комплекс therapy*. In V. I. Mazurov (Ed.), *Depressive disorders in general medical practice* (pp. 19–23). St. Petersburg: V. M. Bekhterev Research Institute of Psychoneurology.

Авторлар туралы мәлімет:

Прмантаева Гүлназ Өмірсерікқызы – хат-хабарларға жауапты автор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің PhD докторанты, Алматы, Қазақстан. E-mail: gulnaz.pirmantaeva@mail.ru

Құлахмет Молдабек – педагогика ғылымдарының кандидаты, академик, Tashenev University «Педагогика және бастауыш оқыту әдістемесі» кафедрасының профессоры, Шымкент, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Прмантаева Гүлназ Умирсериковна – автор для корреспонденции, PhD-докторант Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: gulnaz.pirmantaeva@mail.ru

Кулахмет Молдабек – кандидат педагогических наук, академик, профессор кафедры педагогики и методики начального обучения Tashenev University, Шымкент, Казахстан.

Information about the Author

Gulnaz Umirserikovna Pirmantayeva – Corresponding Author, PhD Student at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gulnaz.pirmantaeva@mail.ru

Kulakhmet Moldabek – Candidate of Pedagogical Sciences, Academician, Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Tashenev University, Shymkent, Kazakhstan.

FTAXP 15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.029>

А.М. Салкынбаева¹ , Н.Б. Серикбаева^{2*} , Ш.Ш. Абишева² , О.Г. Беленко² ,
А.К. Ералина³ 

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

² «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Семей қ., Қазақстан),

³ Халықаралық туризм және меймандостық университеті (Түркістан қ., Қазақстан)

*E-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

**SCL-EN әдістемесін қазақтілді іріктемеде мәдени-лингвистикалық
бейімдеу және психометриялық валидизациялау**

Аңдатпа

Аталмыш мақалада жеткіншектердің психосоматикалық денсаулығын диагностикалауға арналған ағылшын тіліндегі SCL_EN (Somatic Complaints List) әдістемесін қазақ тіліне мәдени-лингвистикалық бейімдеу және психометриялық валидизациялау нәтижелері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – қазақтілді жеткіншектер іріктемесінде SCL_EN сауалнамасының сенімділігі мен валидтілігін эмпирикалық тұрғыдан дәлелдеу. Зерттеуге жалпы білім беретін мектептердің 472 оқушысы қатысты. Әдістеменің ішкі келісімділігі альфа Кронбах критерийі арқылы тексерілді, ал құрылымдық біртектілігін бағалау үшін пункт-қорытынды корреляциясы қолданылды. Психометриялық талдау нәтижесінде альфа Кронбах критерийі жоғары мәні (0,840) тіркеліп, әдістеменің ішкі жүйелілігі мен сенімділігі дәлелденді. Түзетілген пункт-қорытынды корреляциясының мәндері (0,329 - 0,664) әрбір сұрақтың жоғары дискриминативтілігін көрсетті. Сипаттамалық статистика мәліметтері жеткіншектерде созылмалы шаршаңқылық пен бас ауруы белгілерінің басым екенін нақтылады. Аталмыш зерттеу нәтижелері SCL_EN

әдістемесінің қазақша нұсқасын психологиялық тәжірибе мен ғылыми зерттеулерде қолданудың әдіснамалық негізділігін растайды.

Түйін сөздер: психосоматика, соматикалық шағымдар, SCL_EN, мәдени-лингвистикалық бейімдеу, психометриялық валидтілік, альфа Кронбах критерийі, жеткіншектер.

Салкынбаева А.М.¹, Серикбаева Н.Б.^{2}, Абишева Ш.Ш.²*

Беленко О.Г.², Ералина А.К.³

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

²*НАО «Шәкәрім университет» (г. Семей, Казахстан)*

³*Международный университет туризма и гостеприимства (г. Туркестан, Казахстан)*

*e-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

Культурно-лингвистическая адаптация и психометрическая валидизация методики SCL_EN (список оценки соматических жалоб у детей) на казахоязычной выборке

Аннотация

В данной статье представлены результаты культурно-лингвистической адаптации и психометрической валидизации англоязычной методики SCL_EN (Somatic Complaints List) на казахском языке, предназначенной для диагностики психосоматического здоровья подростков.

Целью исследования является эмпирическое подтверждение надежности и валидности опросника SCL_EN на казахоязычной выборке. В исследовании приняли участие 472 учащихся общеобразовательных школ. Внутренняя согласованность методики проверялась с помощью альфы Кронбаха, а для оценки структурной однородности использовалась корреляция пунктов с общим баллом. В результате психометрического анализа был зафиксирован высокий показатель альфа Кронбаха (0,840), что доказывает внутреннюю системность и надежность методики. Значения скорректированной корреляции пунктов с общим баллом (0,329 - 0,664) подтвердили высокую дискриминативность каждого вопроса. Данные дескриптивной статистики выявили преобладание симптомов хронической усталости и головной боли у подростков.

Результаты исследования подтверждают методологическую обоснованность использования казахской версии методики SCL_EN в психологической практике и научных исследованиях.

Ключевые слова: психосоматика, соматические жалобы, SCL_EN, культурно-лингвистическая адаптация, психометрическая валидность, альфа Кронбаха, подростки.

Salkynbayeva A.¹, Serikbayeva N.^{2}, Abisheva Sh.²
Belenko O.², Yeralina A.³*

¹*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

²*Non-profit joint-stock company «Shakarim University», Semey, Kazakhstan*

³*International university of tourism and hospitality, Turkestan, Kazakhstan*

*e-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

Cultural-linguistic adaptation and psychometric validation of the scl_en (somatic complaints list for children) in a kazakh-speaking sample

Abstract

This article presents the results of the cross-cultural adaptation and psychometric validation of the English SCL_EN (Somatic Complaints List) into the Kazakh language, aimed at diagnosing the psychosomatic health of adolescents.

The purpose of the study is to empirically evaluate the reliability and validity of the SCL_EN questionnaire in a Kazakh-speaking sample. The study involved 472 public school students. The internal consistency of the scale was tested using Cronbach's alpha, and item-total correlations were used to assess structural homogeneity. The psychometric analysis revealed a high Cronbach's alpha value (0.840), demonstrating the internal consistency and reliability of the scale. The corrected item-total correlation values (0.329 - 0.664) confirmed the high discriminative power of each item. Descriptive statistics indicated a predominance of chronic fatigue and headache symptoms among adolescents. The findings confirm the methodological validity of applying the Kazakh version of the SCL_EN in psychological counseling and academic research.

Keywords: psychosomatics, somatic complaints, SCL_EN, cross-cultural adaptation, psychometric validity, Cronbach's alpha, adolescents.

Кіріспе. Қазіргі қоғамда жасөспірімдер арасындағы психосоматикалық бұзылыстар мәселесі ерекше өзектілікке ие болуда, өйткені мұндай жағдайлардың саны жыл сайын тұрақты түрде артып келеді (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025; Kondyurina et al., 2010). Зерттеулерге сәйкес, медициналық көмекке жүгінетін жасөспірімдердің 30%-дан 50%-ға дейін психосоматикалық сипаттағы шағымдар тіркеледі (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025). Бұндай көрсеткіштер психосоматикалық бұзылыстардың сирек кездесетін құбылыс емес екенін және оларды диагностикалау мен емдеуде кешенді тәсілді қажет ететінін растайды (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025; Bobrova, 2024).

Жасөспірімдік кезең баланың ағзасында маңызды физиологиялық және психологиялық өзгерістер орын алатын кезең. Атап айтқанда жасөспірімдерде гормондары қайта құрылып, гипоталамус, гипофиз, бүйрек үсті безі жүйесінің белсендірілуімен және әлеуметтік қысымымен сипатталатын дағдарысты кезең (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025; Kondyurina et al., 2010). Аталмыш кезеңде жасөспірімнің ағзасы стресске өте сезімтал болады. Оның бойында эмоциялық шиеленістің жинақталуы соматикалық симптомдар ретінде көрініс табады (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025; Kondyurina et al., 2010). Психосоматикалық бұзылыстар тек дене денсаулығына ғана емес, сонымен бірге жасөспірімдердің әлеуметтік ортаға бейімделуіне, үлгеріміне және тұлғалық дамуына елеулі нұқсан келтіреді (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025; Bobrova, 2024). Біз өз зерттеуімізде аталған өзгерістерді бақылауға алу үшін қазақстандық жасөспірімдердің хал-ахуалын, денсаулығын байқау мақсатында шет елдік әдістемені қазақ тіліне аударып, бейімдеуді мақсат етіп отырмыз.

Зерттеу деректері жасөспірімдердегі мазасыздық, соматикалық белгілер (созылмалы бас аурулары, іштің ауруы, тері аурулары) арасында айқын корреляцияның бар екенін көрсетеді (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025). Сонымен қатар, отбасындағы қарым-қатынас, атап айтқанда мөлшерден тыс қамқорлық, ата-ана назарының жетіспеушілігі немесе отбасылық жанжалдар жасөспірімдердегі бұзылыстардың дамуының маңызды факторларына айналады (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025). Соңғы жылдары нейрогенетикалық зерттеулер аясында адам миының қызметін, оның көңіл-күйін, эмоциясын және мінез-құлқын реттеуге қатысатын өте маңызды геннің әртүрлі нұсқада нейромедиаторлардың алмасуына әсер ете отырып, мінез-құлық ерекшеліктері мен эмоциялық тұрақсыздықтың предикторы ретінде қарастырылуда (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025; Afonicheva et al., 2024). Аталмыш геннің белсенділігі төмен болғанда адамдар стресске, қауіпке немесе агрессияға өте сезімтал келеді. Сол себепті оны «жауынгер» ген деп те атайды.

Бүгінгі таңда клиникалық тәжіриде психосоматикалық бұзылыстарды жете бағаламау мәселесі өзектілігін жоғлтқан жоқ (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025; Eremina, 2008). Дәрігерлер мен ата-аналар көбінде психологиялық себептерді ескермеуі мүмкін. Олар тек соматикалық белгілерге ғана назар аударатын жағдайлар да жиі кездеседі. Осындай жағдайдың салдары емнің тиімсіз болуына және сырқаттың созылмалы түрге ауысуына әкеледі (Bobrova, 2024; Churina, 2011; Kondyurina et al., 2010; Salekhov et al., 2016). Сондықтан, жасөспірімдердің психоэмоция-

лық күйін ерте диагностикалау және медициналық еммен қатар психотерапиялық қолдауды (арт-терапия, ойын терапиясы, релаксация) қамтитын алдын алу шараларын жүргізу өте маңызды. Осы тұста аталмыш мақалада ұсынып отырған әдістеменің қазақ тіліне бейімделуі қазақ тілді жасөспірімдердің соматикалық хал-ахуалын зерттеуге өз үлесін қосады деп үміттенеміз.

Негізгі бөлім Қазіргі таңда қазақ тілді жасөспірімдердің соматикалық шағымдарын бағалаудың сенімді құралдарының тапшылығы орын алуда. Сол себепті осы бағыттағы зерттеулердің қажеттілігі дереккөздердегі келесі маңызды аспектілермен айшықталады:

Біріншіден, қарастырылып отырған мәселені зерттеуде сенімді диагностикалық құралдардың жеткіліксіздігі және оларды нақтылау қажеттілігі әлі де маңызды мәселелердің бірі болып отыр. Әдеби деректерді талдау көрсеткендей, халықаралық тәжірибеде кеңінен пайдаланылатын «Балалардың соматикалық симптомдарының сауалнамасы» (CSSI-8) әдістемесінің орыс тіліндегі нұсқасын бейімдеу жұмыстары салыстырмалы түрде жақында қолға алынған (Zolotareva & Khagai, 2024). Оған дейін орыс тілді респонденттерге арналған психодиагностикалық құралдардың бейімделген әрі стандартталған нұсқаларының саны шектеулі болған (Zolotareva, 2022). Осы тұрғыдан алғанда, біздің зерттеуіміздің негізгі үлесінің бірі – аталған әдістемені қазақ тілінде сөйлейтін жасөспірімдерге бейімдеу. Әдістеменің қазақ тіліндегі нұсқасын әзірлеу оның тілдік және мәдени ерекшеліктерге сәйкестігін арттырып қана қоймай, Қазақстан жағдайында жасөспірімдерде байқалатын соматикалық симптомдарды анықтауға арналған сенімді диагностикалық құрал ретінде қолдану мүмкіндігін кеңейтеді.

Екіншіден, Қазақстан жағдайында соматикалық өзгерістері бар жасөспірімдерге арналған эмпирикалық зерттеулердің жеткіліксіздігі байқалады. Атап айтқанда, сколиозы бар жасөспірімдердің өзін қабылдауы мен психикалық денсаулық жағдайын бағалауға бағытталған зерттеулердің Қазақстан Республикасында бұрын жүйелі түрде жүргізілмегені көрсетіледі (Kuanyshev & Zheksenova, 2023). Бұл жағдай жасөспірімдердің денсаулық ерекшеліктерін психологиялық тұрғыдан зерделеуге бағытталған зерттеулерді кеңейтудің қажеттілігін көрсетеді.

Қазақстанда психодиагностика саласы соңғы үш онжылдықта едәуір қарқынмен дамығанына қарамастан, шетелдік диагностикалық әдістемелердің елеулі бөлігі ұлттық тілдік, әлеуметтік және мәдени ерекшеліктерді ескере отырып қайта қарауды және бейімдеуді қажет етеді (Kultanova et al., 2025; Manatova, 2020; Mynbayeva, 2018). Сондықтан психологиялық құралдарды қазақ тілді ортаға бейімдеу тек тілдік аудармамен шектелмей, олардың мазмұндық және мәдени сәйкестігін қамтамасыз етуді де көздеуі тиіс.

Үшіншіден, зерттеудің өзектілігін арттыратын маңызды факторлардың бірі – жасөспірімдер арасында соматикалық симптомдардың салыстырмалы түрде жоғары деңгейде кездесуі. HBSC зерттеуінің нәтижелеріне сәйкес, Қазақстанда 15 жастағы әрбір үшінші қыз бала (31%) аптасына кемінде бір рет бас ауруына шағымданады. Сонымен бірге жас ұлғайған сайын психикалық денсаулыққа қатысты мәселелердің күшею үрдісі байқалады (National Center for Public Health, 2023). Бұл көрсеткіштер жасөспірімдердің психологиялық жай-күйі мен денелік шағымдарының өзара байланысын тереңірек зерттеудің маңыздылығын көрсетеді.

Төртіншіден, соматикалық шағымдардың артында жасырын психологиялық немесе психосоматикалық бұзылыстардың болуы мүмкін екенін және олардың клиникалық маңызын ескеру қажет. Медициналық көмекке жүгінетін жасөспірімдердің шамамен 30–50%-ында психосоматикалық сипаттағы әртүрлі шағымдар кездесетіні көрсетілген (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025). Соған қарамастан, тәжірибеде мұндай жағдайларды жүйелі түрде анықтау, бақылау және бағалау үнемі жүзеге асырыла бермейді. Нәтижесінде жасөспірімнің психологиялық және денелік жағдайы күрделеніп, қажетті медициналық және психологиялық көмекті үйлесімді ұйымдастыруда қиындықтар туындауы ықтимал (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025).

Бесіншіден, жасөспірімдердегі соматикалық симптомдардың әлеуметтік және психологиялық салдарын назардан тыс қалдыруға болмайды. Психологиялық жайсыздықтың денелік шағымдар арқылы көрініс табуы баланың күнделікті белсенділігіне, эмоционалдық жағдайына

және оқу үдерісіне әсер етуі мүмкін. Мұндай қиындықтар оқу үлгерімінің төмендеуіне, құрдас-тарымен қарым-қатынастың шектелуіне және әлеуметтік оқшаулануға алып келуі ықтимал. Ұзақ уақыт бойы назардан тыс қалған жағдайда бұл факторлар денсаулық жағдайының одан әрі нашарлауына және созылмалы сипаттағы мәселелердің қалыптасуына ықпал етуі мүмкін (Zolotareva & Khegai, 2024).

Алтыншыдан, диагностикалық әдістемелерді мәдени ортаға бейімдеу мәселесі ерекше назар аударуды қажет етеді. Психологиялық бағалау құралдарының нәтижелілігі олардың тілдік ерекшеліктермен қатар, белгілі бір қоғамның әлеуметтік-мәдени құндылықтары мен қабылдау ерекшеліктеріне сәйкестігіне де байланысты. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының өкілдері Қазақстанда психикалық денсаулықты қорғауға бағытталған іс-шараларды жергілікті мәдени және әлеуметтік ерекшеліктерді ескере отырып ұйымдастырудың қажеттілігін атап көрсетеді (Kultanova et al., 2025; Zolotareva, 2023). Осыған байланысты CSSI-8 әдістемесін қазақ тілді жасөспірімдерге бейімдеу Қазақстандағы психодиагностикалық тәжірибені жетілдіруге және жасөспірімдердің соматикалық симптомдарын неғұрлым дәл бағалауға мүмкіндік беретін маңызды қадам ретінде қарастырылады.

Осылайша, сенімді құралдардың жасақталуы мен қолданылуы жасөспірімдердің психосоматикалық жағдайын ерте анықтауға және дер кезінде кешенді психологиялық қолдау көрсетуге мүмкіндік береді (Abdullaeva & Abdullaeva, 2025; Zolotareva & Khegai, 2024; Zolotareva, 2022).

Халықаралық тест комиссиясы психологиялық әдістемелерді аудару мен бейімдеудің халықаралық стандарттарын ұсынып, оны 6 санатқа біріктірілген 18 негізгі нұсқаулықты қамтиды:

- алғышарттар (3),
- тестті әзірлеу (5),
- растау (4),
- әкімшілендіру (2),
- ұпайларды есептеу және интерпретациялау (2),
- құжаттама (2) (Hernández et al., 2020; International Test Commission, 2017).

Аталмыш ұйым әдістемені тілдік контекстіге сай бейімдеу процесінің басты қағидаттарын да ұсынады:

Біріншіден, зияткерлік меншік құқығын сақтау маңызды. Кез келген бейімдеу жұмыстарын бастамас бұрын тест иесінен ресми рұқсат алу қажет (Hernández et al., 2020; International Test Commission, 2017). Біз өз кезегінде аталмыш қағидатты орындадық. Тест авторымен электрондық пошта арқылы байланыс орынатып, ресми келісімін алдық.

Екіншіден, әдістеме құрылымының сәйкестігін айқындау қажет. Өлшенетін психологиялық конструкт мақсатты мәдениетте (қазақ қоғамында) бастапқы мәдениеттегідей мағынаға ие екендігіне көз жеткізу керек (Hernández et al., 2020; International Test Commission, 2017). Аталмыш қағидатты жүзеге асыру барысында біз кері аударманы жасап, әдістемені тілдік контекстіге сәйкестендірдік.

Үшіншіден, әдістемені бейімдеуде біліктілігі сәйкес мамандар таңдау қажеттігі. Психологиялық әдістемені бейімдеу тобына кәсіби аудармашылармен қатар, өлшенетін конструкт бойынша сарапшылар, әдістемені құрастырушылар және мақсатты мәдениетті терең білетін мамандар кіруі тиіс (Hernández et al., 2020; International Test Commission, 2017). Осы тұста біз филология, психология салалары бойынша арнайы сарапшылармен тығыз жұмыс жасадық. Кәсіби аудармашылар, тіл мамандары, әдістемелерді бейімдеумен айналысатын білікті мамандар тартылды.

Төртіншіден, әдістемені бейімдеуде әкімшілендіру стандарттарын сақтау маңызды. Әдістемені өткізу жағдайлары, нұсқаулықтардың түсініктілігі мен жауап беру форматы барлық топтар үшін ұқсас болуы тиіс (Hernández et al., 2020; International Test Commission, 2017). Аталмыш шарт толық қамтамасыз етіліп, топтағы сыналушылармен жеке жұмыс жасалынды. Егер, әдістеменің сыналушы үшін түсініксіз тұстары болса, ол хабарланып, әдістеменің конструктіне сәйкес өзгертулер енгізілді. Аталмыш шара бірнеше рет қайталанды.

Жоғарыда аталған жағдайлар қатаң сақталған жағдайда ғана психологиялық әдістемелердің мәдени-лингвистикалық бейімделу кезеңдері толық сақталып, оны сенімді деуге толық негіз болады. Біз өз кензегімізде барлық шартты толық сақтады деп нық сеніммен айта аламыз.

Аталмыш қағидаттардың қатаң сақталуы әдістемесінің қазақ тіліндегі нұсқасындағы кез келген әдіснамалық және психометриялық ауытқулардың алдын алуға мүмкіндік береді.

Әдістемені «аудару» мен «бейімдеу» арасында маңызды айырмашылық бар екенін баса айтқымыз келеді. Аударма тек тілдік мағынаны сақтауға бағытталса, бейімдеу білім беру және психологиялық эквиваленттілікті қамтамасыз ететін ауқымды іс-шараларды қамтиды (International Test Commission, 2017). Визуалды көркемдігі үшін ақпаратты кесте түрінде ұсынамыз.

Кезең реті	Іс-шара	Түрі	Мысалы
1	Әдістемені бейімдеуде аударма дизайнының сақталуы	«Тікелей және кері аударма» әдісі (Hernández-Torrano et al., 2021; National Academy of Education named after I. Altynsarin, 2025).	BIAJS және MHC-SF әдістемелерін қазақ тіліне бейімдеу кезінде екі тәуелсіз аудармашының нұсқалары салыстырылып, кейін ағылшын тіліне кері аударылып, бастапқы нұсқамен сәйкестігі тексерілген (Hernández-Torrano et al., 2021; Uristemova et al., 2023).
2	Лингвистикалық сәйкестендіру	Кейбір сөйлем құрылымдары немесе идиомалар басқа тілде мағынасын жоғалтуы мүмкін.	Р. Амтхауэр тестін қазақ тіліне бейімдеу барысында мақал-мәтелдер мен кейбір есептеу бірліктері (валюталар) қазақстандық мәдениетке жақын баламалармен алмастырылған (Nuradinov et al., 2022).
3	Когнитивті сұхбаттасу	Тест тапсырмаларының респонденттерге қалай түсінікті екенін тексеру үшін «дауыстап ойлау» әдісі арқылы пилоттық сынақтар жүргізіледі (National Academy of Education named after I. Altynsarin, 2025).	Бұндай шараның сақталуы әдістемедегі сөйлемдердің мәніндегі екіұштылықты жоюға көмектеседі.

Осылайша, аталмыш психометриялық талаптардың кезең-кезеңімен жүзеге асырылуы SCL_EN әдістемесінің қазақша нұсқасын ғылыми айналымға енгізудің және оны психологиялық диагностикада сенімді құрал ретінде пайдаланудың басты әдіснамалық кепілі болады.

Халықаралық тест комиссиясының (ИТС) әдіснамалық нұсқаулықтары мен заманауи психометриялық қағидаттарды негізге ала отырып, аталмыш зерттеу аясында SCL_EN (Балалардың соматикалық шағымдарын бағалау тізімі) әдістемесі қазақ тіліне мәдени-лингвистикалық тұрғыдан бейімделіп, қазақтілді іріктемеде эмпирикалық сынақтан өткізілді. Әдістеменің бастапқы ағылшын тіліндегі нұсқасын қазақ мәдениетіне сәйкестендіру мақсатында «Тікелей және кері аударма» (Forward-Backward translation) дизайны қатаң сақталды. Осы орайда алдымен екі тәуелсіз аудармашы әдістемені қазақ тіліне аударып, алынған нұсқалар сараптамадан өткеннен кейін, ағылшын тілін жетік меңгерген басқа маман тарапынан қайтадан түпнұсқа тіліне кері аударылды. Кері аударылған нұсқаның бастапқы мәтінмен семантикалық сәйкестігі толық дәлелденіп, пилоттық сынақта жүргізілген когнитивті сұхбаттасу нәтижесінде жасөспірімдердің сұрақтарды қабылдауындағы екіұштылықтар толық жойылды.

Әдістеменің қазақша нұсқасының ішкі жүйелілігі мен сенімділігін анықтау мақсатында қазақтілді іріктемеде есептелген альфа Кронбах коэффициенті есептелді. Аталмыш шараның жүзеге асырылуы әдістеменің тұлғалық және скринингтік диагностика жүргізуге толық жарамды екенін дәлелдейді.

Балалар мен жасөспірімдердің психосоматикалық денсаулығын бағалауда халықаралық диагностикалық стандарттарға сәйкес келетін скринингтік құралдардың қолданылуы (American Educational Research Association et al., 2014) заманауи психологиялық өлшеу теориясының басты талаптарының бірі. Осы орайда, аталмыш зерттеудің негізгі объектісі ретінде қарастырылған SCL_EN (Somatic Complaints List) әдістемесі жасөспірімдердің күнделікті өмірінде кездесетін физикалық шағымдарының жиілігі мен қарқындылығын жедел әрі нақты анықтауға мүмкіндік беретін тиімді психометриялық құрал. Аталмыш сауалнама тұлғаның ішкі эмоциялық күйзелістері мен мазасыздық деңгейінің денедегі симптомдар арқылы көріну дәрежесін өлшеуге бағытталған.

Әдістеменің мазмұндық құрылымы 10 жастан 18 жасқа дейінгі жасөспірімдердің психофизиологиялық ерекшеліктерін ескереді. Әдістеме 11 қысқа тұжырымнан құралған. Тұжырымдар 3 ұпайлық Лайкерт шкаласы бойынша бағаланады («Ешқашан/Өте сирек» – 0, «Кейде» – 1, «Жиі/Әрқашан» – 2). Әдістемедегі сұрақтар мазмұны бойынша жасөспірімдер арасында жиі кездесетін вегетативтік және неврологиялық реакцияларды (бас ауруы, бас айналуы, дірілдеу), астениялық күйлерді (жалпы әлсіздік пен шаршаңқылық сезімдері), асқазан-ішек жолдарының психосоматикалық көріністерін (іштің ауруы мен жүректің айнуы), сондай-ақ қозғалыс-тірек жүйесіндегі жайсыздық белгілерін жан-жақты қамтиды. Сонымен қатар, сауалнама құрылымына респонденттің жауап берудегі зейіні мен субъективті денсаулық күйін бағалауға мүмкіндік беретін реверсивті (кері) тұжырымдар да енгізілген.

Аталмыш зерттеудің әдіснамалық негізі SCL_EN (Балалардың соматикалық шағымдарын бағалау тізімі) әдістемесін қазақтілді іріктемеде мәдени-лингвистикалық бейімдеу және оның психометриялық қасиеттерін эмпирикалық деңгейде сынақтан өткізуге бағытталған. Зерттеудің бас жиынтығы ретінде жалпы білім беретін мектептердің жасөспірімдері алынып, кездейсоқ іріктеу әдісі арқылы жалпы саны N=534 сыналушы қамтылды. Алынған мәліметтер массивін валидтілік пен толықтық критерийлері бойынша алдын ала өңдеу нәтижесінде, өрескел ауытқулары бар немесе толық толтырылмаған сауалнамалар қысқартылып, түпкілікті эмпирикалық талдауға 472 респонденттің мәліметтері (N=472) енгізілді.

Зерттеудің әдіснамалық дизайны үш негізгі кезеңнен тұрды:

Кезең	Шара	Жүзеге асырылуы
1	Әдістеменің ағылшын тіліндегі түпнұсқасын қазақ тіліне бейімдеу үшін «Тікелей және кері аударма» дизайны қолданылды.	Екі тәуелсіз аудармашы мен психолог-сарапшылардың қатысуымен лингвистикалық және семантикалық эквиваленттілік қамтамасыз етілді.
2	Әдістеме элементтерінің сипаттамалық статистикалық параметрлері өлшенді. Әдістеменің әр пунктының орташа мәні, стандартты ауытқуы, сондай-ақ асимметрия және эксцесс көрсеткіштері есептелді.	Өлшемдер мәліметтердің қалыпты таралу заңдылығын (Гаусс таралуы) және таңдалған іріктеменің математикалық біртектілігін тексеруге мүмкіндік берді.
3	Әдістеменің ішкі жүйелілігі мен сенімділігін ғылыми тұрғыдан дәлелдеу мақсатында альфа Кронбах коэффициенті есептелді.	Сондай-ақ, әрбір жеке элементтің жалпы конструктіні өлшеуге қосатын үлесі бағаланды. Ол үшін түзетілген пункт-қоыртнды корреляциясы және пункттерді алып тастағандағы альфа Кронбах коэффициентінің мәндері талданды.

Барлық математикалық-статистикалық есептеулер мен деректерді өңдеу процедуралары әлеуметтік ғылымдарға арналған SPSS (v.26.0) бағдарламалық пакетінің көмегімен жүзеге асырылды.

Нәтижелердің талқылануы Балалардың психосоматикалық денсаулығын айқындау тұлғаның ішкі эмоциялық жағдайының физикалық деңгейдегі проекциясын сипаттайды. Төмендегі 1-кестеде эмпирикалық мәліметтердің сипаттамалық статистикалық көрсеткіштері ұсынылған.

Кесте 1 – Сипаттамалық статистика нәтижелері (N=472)

	N	Мини-мум	Макси-мум	Орташа мәні	Стандартты ауытқу	Ассиметрия	Экссесс
1. Менің басым айналды	472	0	2	,79	,682	,293	-,857
2. Мен өзімді шаршаңқы сезіндім.	472	0	2	,95	,646	,048	-,602
3. Менің ішім ауырды.	472	0	2	,75	,596	,156	-,522
4. Мен өзімді денім сау және сергек сезіндім.	472	0	2	,57	,661	,738	-,533
5. Мен қолым мен аяғымда ауырысыну сезіндім.	472	0	2	,71	,687	,439	-,847
6. Мен денемде әлсіздік сездім.	472	0	2	,73	,689	,417	-,864
7. Мен өзімді жақсы сезіндім.	472	0	2	,39	,583	1,210	,461
8. Менің басым ауырды.	472	0	2	,84	,614	,109	-,458
9. Мен өзімді науқас сезіндім.	472	0	2	,32	,546	1,509	1,338
10. Мен денемнің дірілдегенін сездім	472	0	2	,59	,661	,672	-,602
11. Менің жүрегім айныды.	472	0	2	,68	,691	,518	-,822
N валидных (по списку)	472						

1-кестеден көріп отырғанымыздай, алынған мәліметтерді талдау барысында зерттеу тобындағы балалардың соматикалық күйзеліс деңгейінің орташа көрсеткіштері нақтыланды. Аталмыш нәтижелер арасында ең жоғары көрсеткіш «Мен өзімді шаршаңқы сезіндім» ($M=0,95$; $SD=0,646$) тармағына тиесілі екені байқалады. Керісінше, ең төменгі орташа мән «Мен өзімді науқас сезіндім» ($M=0,32$; $SD=0,546$) сұрағында тіркелді.

Психологиялық зерттеудің шынайылығы мен нәтижелердің репрезентативтілігін байқау үшін эмпирикалық мәліметтерді іріктеу сапасы бағаланды. Төмендегі 2-кестеде зерттеу нысандары бойынша бақылаулардың жиынтық есебі ұсынылған.

Кесте 2 – Таңдау тобы бойынша мәліметтерді өңдеудің жиынтық есебі (N=534)

		N	%
Бақылаулар	Валидты	472	88,4
	Шығарылды ^a	62	11,6
	Барлығы	534	100,0

2-кестеден көріп отырғанымыздай, зерттеу барысында жалпы саны 534 бақылау бірлігі қамтылды. Аталмыш іріктемеден валидтілік талаптарына толық сәйкес келетін 472 анкета (88,4%) іріктеп алынды. Айнымалылар бойынша мәліметтері толық емес немесе қате толтырылған 62 бақылау (11,6%) шығарылды. Мәліметтердің жоғары валидтілік пайызы алынған ғылыми қорытындылардың сенімділігін айғақтайды. Демек, нәтижелер алдағы уақытта тереңдетілген статистикалық операцияларды жүргізуге толық негіз береді.

Психологиялық өлшеу құралдарының ішкі келісімділігі мен сенімділігін тексеру эмпирикалық мәліметтердің ғылыми құндылығын айқындайтын іргелі процедура. SCL_EN әдістемесінің психометриялық сипаттамаларын саралау алынған нәтижелердің теориялық тұрақтылығын кепілдендіреді. Аталмыш кезеңде альфа Кронбах коэффициенті арқылы элементтерінің өзара байланысы мен шкаланың біртектілігі бағаланды. Нәтижесі төмендегі 3-кестеде ұсынылған.

Кесте 3 – SCL_EN әдістемесінің сенімділік статистикасы (N=472)

альфа Кронбах коэффициенті	N элемент
,840	11

3-кестеден көріп отырғанымыздай, аталмыш әдістеменің 11 элементі бойынша есептелген альфа Кронбах коэффициенті 0,840-ге тең болды. Аталмыш көрсеткіш психометриялық шкаланың ішкі жүйелілігі мен сенімділігінің жоғары деңгейін айғақтайды. Ғылыми стандарттарға сәйкес 0,8 мәнінен асатын көрсеткіш зерттеу құралының балалардың соматикалық шағымдарын өлшеудегі жоғары дәлдігін растайды. Аталмыш нәтиже жасөспірімдердің эмоциялық күйі мен физикалық симптомдары арасындағы байланысты зерттеуге арналған құралдың жарамдылығын негіздейді. Алынған мәліметтер әдістеменің одан арғы тереңдетілген статистикалық талдауларға қажет психометриялық талаптарға толық сай келетінін дәлелдейді. Аталмыш жоғары сенімділік коэффициенті зерттеу барысында алынатын кез келген байланыстардың кездейсоқ еместігіне ғылыми кепілдік береді.

Соматикалық шағымдардың құрылымдық компоненттерін саралануының нәтижесінде баланың психофизиологиялық дамуының өзіндік индикаторы рөлін айшықтай аламыз. Аталмыш әдістеменің әрбір элементі бойынша сипаттамалық көрсеткіштерді талдауы жасөспірімдердегі физикалық жайсыздықтың басым түрлерін анықтауға мүмкіндік береді. Жекелеген симптомдар мәнінің зерттелуі жалпы психосоматикалық көріністі нақтылаудың кепілі.

Психологиялық өлшеу құралдарының ішкі құрылымдық біртектілігін саралауда пункттердің жиынтық баллмен өзара байланысының зерттелуі шешуші рөл атқарады. Аталмыш талдау әрбір жеке сұрақтың зерттеліп отырған психологиялық конструктыны ашудағы диагностикалық үлесін айқындауға мүмкіндік береді. Пункттердің дискриминативтілігін бағалау арқылы әдістеменің мазмұндық валидтілігі мен ішкі жүйелілігі нақтыланады. Төмендегі 4-кестеде SCL_EN әдістемесінің элементтеріне жүргізілген статистикалық сынақ нәтижелері ұсынылған.

Кесте 4 – SCL_EN әдістемесі пункттерінің жиынтық баллға қатысты статистикалық көрсеткіштері (N=472)

	Пунктті алып тастағандағы орташа мән	Пунктті алып тастағандағы дисперсия	Түзетілген пункт	Пунктті алып тастағандағы альфа Кронбах
1. Менің басым айналды	6,53	15,583	,595	,820
2. Мен өзімді шаршаңқы сезіндім.	6,36	15,795	,592	,820
3. Менің ішім ауырды.	6,57	16,327	,533	,826
4. Мен өзімді денім сау және сергек сезіндім.	6,74	17,023	,329	,843

5. Мен қолым мен аяғымда ауырысыну сезіндім.	6,60	16,117	,483	,830
6. Мен денемде әлсіздік сездім.	6,59	15,207	,664	,813
7. Мен өзімді жақсы сезіндім.	6,92	17,090	,378	,837
8. Менің басым ауырды.	6,47	15,897	,608	,819
9. Мен өзімді науқас сезіндім.	7,00	16,820	,477	,830
10. Мен денемнің дірілдегенін сездім	6,72	15,922	,548	,824
11. Менің жүрегім айныды.	6,63	16,037	,495	,829

4-кестеден көріп отырғанымыздай, аталмыш статистикалық мәліметтердің талдауы шкала элементтерінің жоғары деңгейдегі ішкі үйлесімділігін айғақтайды. Түзетілген пункт-қорытынды корреляциясының барлық көрсеткіштері 0,3-тен жоғары мәнге ие. Аталмыш жағдай әрбір пункттің жалпы соматикалық шағымдар деңгейін өлшеуге елеулі үлес қосатынын растайды. Төмендегі 5-кестеде шкалалардың жиынтық статистикасы ұсынылған.

Кесте 5 – Шкаланың жиынтық статистикасы (N=472)

Орташа	Дисперсия	Стандартты ауытқу	N элемент
7,31	19,252	4,388	11

5-кестеден көріп отырғанымыздай, шкала бойынша тіркелген орташа мән (7,31) соматикалық симптомдардың орташа деңгейін айқындайды. Барлық көрсеткіштер алынған эмпирикалық мәліметтердің репрезентативтілігіне сәйкес келеді деуге толық негіз бар.

Қорытынды. SCL_EN (Балалардың соматикалық шағымдарын бағалау тізімі) әдістемесі бойынша жүргізілген кешенді эмпирикалық және психометриялық талдау нәтижелері зерттеудің теориялық болжамын тексеруге мүмкіндік беретін бірқатар маңызды ғылыми қорытындыларды айқындады.

Біріншіден, аталмыш әдістеменің ішкі келісімділігін тексеру барысында альфа Кронбах коэффициентінің жоғары мәні (0,840) тіркелді. Аталмыш көрсеткіш шкаланың балалар мен жасөспірімдердің психосоматикалық жағдайын өлшеудегі ғылыми тұрақтылығы мен жоғары сенімділігін айғақтайды. Түзетілген пункт-қорытынды корреляциясының мәндері (0,329 - 0,664) әрбір жеке элементтің зерттеліп отырған психологиялық конструктіні ашуға қосатын диагностикалық үлесінің маңыздылығын дәлелдейді. Бірде-бір пунктін алып тасталуы жалпы сенімділікті арттырмайтынын ескерсек, аталмыш әдістеменің барлық 11 элементі психометриялық талаптарға толық сәйкес келеді.

Екіншіден, сипаттамалық статистика нәтижелері жасөспірімдер арасындағы физикалық жайсыздық белгілерінің өзіндік иерархиясын көрсетті. Ең жоғары орташа мәндер келесі симптомдарда тіркелді:

«Мен өзімді шаршаңқы сезіндім» (M=0,95)

«Менің басым ауырды» (M=0,84)

«Менің басым айналды» (M=0,79)

Аталмыш заңдылық жасөспірімдік кезеңдегі жоғары психоэмоциялық жүктеменің, когнитивтік шаршаудың және вегетативтік дисфункция белгілерінің басымдылығын айғақтайды.

Осылайша, SCL_EN әдістемесін қазақ тіліндегі нұсқаусын бейімдеу үшін жүргізілген мәдени-лингвистикалық шараар аталмыш нұсқаны ғылыми айналымға енгізуге және оны

жасөспірімдердің психосоматикалық денсаулығын зерттеуде сенімді де валидті құрал ретінде қолдануға толық негіз береді.

Тәжірибелік тұрғыдан алғанда, SCL_EN әдістемесінің қазақша нұсқасы қысқа әрі респонденттерді шаршатпайтын құрылымының арқасында білім беру мекемелерінде ауқымды скринингтік зерттеулер жүргізуге, жасөспірімдердің психоэмоциялық күйзелісін ерте сатысында анықтауға және оларға дер кезінде психологиялық қолдау көрсетуге мүмкіндік беретін ғылыми негізделген құрал ретінде қолдануға болады.

Зерттеудің шектеулері. Аталмыш зерттеудің ғылыми құндылығы мен алынған нәтижелердің жоғары сенімділігіне қарамастан, оның нәтижелерін кеңірек контексте қолдануды шектейтін бірқатар әдіснамалық аспектілер бар:

Біріншіден, іріктеменің локальді сипаты. Зерттеуге тек белгілі бір өңірдегі жалпы білім беретін мектептердің жасөспірімдері (N=472) қатысты. Аталмыш жағдай алынған нәтижелерді Қазақстанның барлық аймақтарындағы (мысалы, ауылдық және қалалық жерлердегі айырмашылықтарды ескере отырып) жасөспірімдер популяциясына толық деңгейде таратуға (генерализациялауға) белгілі бір дәрежеде шектеу қояды.

Екіншіден, өз-өзін бағалау әдістерінің субъективтілігі. Мәліметтер тек жасөспірімдердің өз-өзін бағалауына негізделген сауалнамалар арқылы жиналды. Аталмыш жағдай әлеуметтік жағымды жауап беру бетбұрысы мен сыналұшылардың сол сәттегі эмоциялық күйінің әсерінен туындайтын субъективті ауытқуларға алып келуі мүмкін.

Үшіншіден, кросс-секционды зерттеу дизайны. Мәліметтердің бір уақытта жиналуы соматикалық шағымдардың жас ерекшелігіне қарай өзгеру динамикасын ұзақ мерзімді (лонгитюдті) тұрғыдан қадағалауға мүмкіндік бермейді.

Зерттеудің болашағы. Аталмыш зерттеудің шектеулерін еңсеру және SCL_EN әдістемесінің психометриялық мүмкіндіктерін одан әрі тереңдету мақсатында алдағы зерттеу барысында келесідей ғылыми-әдіснамалық қадамдарды жүзеге асыру жоспарланып отыр:

1. Факторлық құрылымды дәлелдеу кезеңі. Әдістеменің қазақ тіліне бейімделген нұсқасының латенттік құрылымын және мазмұндық валидтілігін ғылыми тұрғыдан дәлелдеу үшін Зерттеушілік факторлық талдау (EFA – Exploratory Factor Analysis) жүргізіледі. Аталмыш қадам қазақтілді іріктемедегі соматикалық шағымдардың өзіндік факторлық жүктемелерін анықтауға мүмкіндік береді.

2. Құрылымдық модельді растау кезеңі. Әдістеменің түпнұсқа теориялық моделі мен қазақша нұсқасының сәйкестігін (goodness of fit) математикалық деңгейде бекіту мақсатында Растаушы факторлық талдау (CFA – Confirmatory Factor Analysis) жүзеге асырылады. Аталмыш жоғары деңгейлі статистикалық талдау әдістеменің өлшеу модельдерінің тұрақтылығын кепілдендіреді.

Әдебиеттер тізімі

1. Абдуллаева В.К., Абдуллаева Я.Д. Психосоматические расстройства у подростков: ключевые факторы риска // *ActaSAMU*. – 2025. – Т. 9, Вып. 9. – С. 114–118.
2. Кондюрина Е.Г., Зеленская В.В., Ёлкина Т.Н. и др. Профилактика психосоматической патологии у подростков // *Сибирское медицинское обозрение*. – 2010. – № 3. – С. 1–5.
3. Боброва К.В. Психосоматика у подростков: современные методы работы с психосоматическими расстройствами // *Молодой ученый*. – 2024. – № 5 (504). – С. 105–107.
4. Афоницева К.В., Марченко И.В., Смольникова М.В. Полиморфизм гена MAOA (rs1137070) у подростков с проблемным использованием компьютерных видеоигр // *OpenBio*. – 2024. – С. 445–446.
5. Еремина Е.К. Психологическая коррекция психосоматических расстройств в детском возрасте // *Вестник практической психологии образования*. – 2008. – Т. 5, № 3. – С. 92–96.
6. Салехов С.А., Гордеева Е.Г., Есаулов В.И. и др. Роль психологического стресса в формировании психосоматической патологии // *Образовательный вестник «Сознание»*. – 2016. – Т. 18, № 5. – С. 13–18.

7. Чурина К.И. Внутренняя картина болезни и совладающее поведение подростков с хроническими соматическими заболеваниями. Введение в проблему // Психологическая наука и образование. – 2011. – С. 240.
8. Золотарева, А. А. Адаптация русскоязычной версии детского опросника соматических симптомов на выборке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / А. А. Золотарева, А. С. Хегай // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 2. – С. 65–75
9. Золотарева, А. А. Оценка соматических симптомов в общей популяции: стандартизация русскоязычной версии PHQ-15 / А. А. Золотарева // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18, № 4. – С. 38–46.
10. Куанышев, Д. Ж. Оценка самовосприятия и психического здоровья подростков со сколиозом / Д. Ж. Куанышев, А. Н. Жексенова // West Kazakhstan Medical Journal. – 2023. – № 65 (1). – С. 29–34.
11. Мынбаева, А. К. История психодиагностики в Казахстане и Китае: кросс-культурный анализ / А. К. Мынбаева // ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы. – 2018. – № 66 (3). – С. 44–52.
12. Kultanova, E. Adaptation and Evaluation of a Quality of Life Questionnaire for Patients with Hemophilia in the Republic of Kazakhstan / E. Kultanova, Z. Dushimova, Y. Ibraeva // Astana Medical Journal. – 2025. – Vol. 125, № 6. – Art. amj008.
13. Манатова, А. М. Оценка нарушений неспецифической резистентности и психологического статуса у потомков лиц, подвергшихся радиационному воздействию: дис. ... д-ра философии (PhD) : 6D110100 / А. М. Манатова. – Семей : НАО «Медицинский университет Семей», 2020. – 143 с..
14. Социсследования: особенности психического здоровья подростков в Казахстане // Национальный центр общественного здравоохранения (НЦОЗ) [Электрондық ресурс]. – 2023. – URL: <https://hls.kz> (жүгіну уақыты: 03.05.2026).
15. Золотарева, А. А. Русскоязычная адаптация симптоматического опросника (Symptom Checklist-K-9, SCL-K-9) / А. А. Золотарева // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 89. – С. 105–115.
16. Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K. & Gómez-Benito, J. (2020). International Test Commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32 (3), 390-398. doi: 10.7334/psicothema2019.306
17. The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second edition) / International Test Commission. – [S. l.], 2017. – 41 p. www.InTestCom.org
18. Hernández-Torrano, D. Validation of a Kazakhstani Version of the Mental Health Continuum—Short Form / D. Hernández-Torrano, L. Ibrayeva, A. Muratkyzy [et al.] // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Art. 754236.
19. Адаптация и валидация методик профориентации : методические рекомендации / Нац. акад. образования им. И. Алтынсарина. – Астана, 2025. – 70 с. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/999%20FFF%20RS%20RS.pdf>
20. Uristemova, A. Validation of the Kazakh version of the Brief Index of Affective Job Satisfaction in medical universities faculty staff sample / A. Uristemova, A. Myssayev, S. Meirmanov [et al.] // *Journal of Clinical Medicine of Kazakhstan*. – 2023. – Vol. 20 (1). – P. 44-49.
21. Нұрадинов, А. С. Қазақстан халқына Р. Амтауэрдің интеллект тестін бейімдеу және стандарттау / А. С. Нұрадинов, А. С. Мамбеталина, Ж. Т. Уталиева // Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. – 2022. – № 4 (141). – 445-452 бб.
22. Standards for Educational and Psychological Testing / American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. – Washington, DC : AERA, 2014. – 230 p.

References

1. Abdullaeva, V. K., & Abdullaeva, Ya. D. (2025). *Psikhosomaticheskie rasstroistva u podrostkov: klyuchevye faktory riska* [Psychosomatic disorders in adolescents: Key risk factors]. *ActaCAMU*, 9(9), 114–118.
2. Kondyurina, E. G., Zelenskaya, V. V., Yolkina, T. N., et al. (2010). *Profilaktika psikhosomaticheskoi patologii u podrostkov* [Prevention of psychosomatic pathology in adolescents]. *Sibirskoe meditsinskoe obozrenie*, 3, 1–5.
3. Bobrova, K. V. (2024). *Psikhosomatika u podrostkov: sovremennye metody raboty s psikhosomaticheskimi rasstroistvami* [Psychosomatics in adolescents: Modern methods of working with psychosomatic disorders]. *Molodoi uchenyi*, 5(504), 105–107.
4. Afonicheva, K. V., Marchenko, I. V., & Smolnikova, M. V. (2024). *Polimorfizm gena MAOA (rs1137070) u podrostkov s problemnym ispolzovaniem kompyuternykh videoigr* [MAOA gene polymorphism (rs1137070) in adolescents with problematic computer video game use]. *OpenBio*, 445–446.
5. Eremina, E. K. (2008). *Psikhologicheskaya korrektsiya psikhosomaticheskikh rasstroistv v detskom vozraste* [Psychological correction of psychosomatic disorders in childhood]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 5(3), 92–96.
6. Salekhov, S. A., Gordeeva, E. G., Esaulov, V. I., et al. (2016). *Rol psikhologicheskogo stressa v formirovaniy psikhosomaticheskoi patologii* [The role of psychological stress in the formation of psychosomatic pathology]. *Obrazovatelnyi vestnik "Soznanie"*, 18(5), 13–18.
7. Churina, K. I. (2011). *Vnutrennyaya kartina bolezni i sovladayushchee povedenie podrostkov s khronicheskimi somaticheskimi zabolevaniyami. Vvedenie v problemu* [Illness perception and coping behavior in adolescents with chronic somatic diseases: Introduction to the problem]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 240.
8. American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
9. Zolotareva, A. A., & Khagai, A. S. (2024). *Adaptatsiya russkoyazychnoi versii detskogo oprosnika somaticheskikh simptomov na vyborke detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei* [Adaptation of the Russian-language version of the children's somatic symptom questionnaire in a sample of orphans and children left without parental care]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 29(2), 65–75.
10. Zolotareva, A. A. (2022). *Otsenka somaticheskikh simptomov v obshchei populyatsii: standartizatsiya russkoyazychnoi versii PHQ-15* [Assessment of somatic symptoms in the general population: Standardization of the Russian-language PHQ-15]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 18(4), 38–46.
11. Kuanyshev, D. Zh., & Zheksenova, A. N. (2023). *Otsenka samovospriyatiya i psikhicheskogo zdorov'ya podrostkov so skoliozom* [Assessment of self-perception and mental health of adolescents with scoliosis]. *West Kazakhstan Medical Journal*, 65(1), 29–34.
12. Mynbayeva, A. K. (2018). *Istoriya psikhodiagnostiki v Kazakhstane i Kitae: kross-kulturnyi analiz* [History of psychodiagnosics in Kazakhstan and China: A cross-cultural analysis]. *QazUU Khabarshysy. Psikhologiya zhane aleumettanu seriyasy*, 66(3), 44–52.
13. Kultanova, E., Dushimova, Z., & Ibraeva, Y. (2025). *Adaptation and evaluation of a quality of life questionnaire for patients with hemophilia in the Republic of Kazakhstan*. *Astana Medical Journal*, 125(6), Article amj008.
14. Manatova, A.M. (2020). *Otsenka narushenii nespetsificheskoi rezistentnosti i psikhologicheskogo statusa u potomkov lits, podvergshikhsya radiatsionnomu vozdeistviyu* [Assessment of nonspecific resistance disorders and psychological status in descendants of persons exposed to radiation] [Doctoral dissertation, Semey Medical University].

15. National Center for Public Health. (2023). *Sotsissledovaniya: Osobennosti psikhicheskogo zdorovya podrostkov v Kazakhstane* [Sociological studies: Features of adolescent mental health in Kazakhstan]. <https://hls.kz>
16. Zolotareva, A. A. (2023). *Russkoyazychnaya adaptatsiya simptomaticheskogo oprosnika (Symptom Checklist-K-9, SCL-K-9)* [Russian-language adaptation of the Symptom Checklist-K-9]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 89, 105–115.
17. Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez-Benito, J. (2020). *International Test Commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist*. *Psicothema*, 32(3), 390–398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
18. Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Muratkyzy, A., et al. (2021). *Validation of a Kazakhstani version of the Mental Health Continuum–Short Form*. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 754236.
19. *Adaptatsiya i validatsiya metodik proforientatsii : metodicheskie rekomendatsii / Nac. akad. obrazovaniya im. I. Altynsarina.* – Astana, 2025. – 70 s. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/999%20FFF%20RS%20RS.pdf>
20. Uristemova, A., Myssayev, A., Meirmanov, S., et al. (2023). *Validation of the Kazakh version of the Brief Index of Affective Job Satisfaction in medical universities faculty staff sample*. *Journal of Clinical Medicine of Kazakhstan*, 20(1), 44–49.
21. Nuradinov, A. S., Mambetalina, A. S., & Utalieva, Zh. T. (2022). *Qazaqstan khalqyna R. Amthauerdin intellekt testin beıimdeu zhane standarttau* [Adaptation and standardization of R. Amthauer's intelligence test for the population of Kazakhstan]. *L. N. Gumilyov Eurasian National University Bulletin. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 4(141), 445–452.
22. *Standards for Educational and Psychological Testing / American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education.* – Washington, DC : AERA, 2014. – 230 p.

Авторлар туралы мәліметтер:

Салкынбаева А.М. – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы, e-mail: ardak_knpu@mail.ru

Серикбаева Н.Б. – хат-хабар авторы, PhD, педагогика және психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры м.а., «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Семей қ., Қазақстан Республикасы, e-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

Абишева Ш.Ш. – «Шәкәрім университеті» КеАҚ Семей қ., Қазақстан Республикасы, Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, e-mail: Abisheva.s@bk.ru

Беленко О. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Шәкәрім университеті, Семей қ., Қазақстан Республикасы, e-mail: oksanapp2005@mail.ru

Ералина А.К. – п.ғ.к., қауымд. профессор Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Түркістан, Қазақстан Республикасы, e-mail: eralina.a@iuth.edu.kz

Сведения об авторах:

Салкынбаева А.М. – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан, e-mail: ardak_knpu@mail.ru

Серикбаева Н.Б. – автор для корреспонденции, PhD, и.о. ассоциированного профессора кафедры педагогики и психологии, НАО «Шәкәрім университет», Семей, Республика Казахстан, e-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

Абишева Ш.Ш. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии НАО «Шәкәрім университет», г. Семей, Республика Казахстан. e-mail: Abisheva.s@bk.ru

Оксана Беленко – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор Шәкәрім университеті, г. Семей, Республика Казахстан

E-mail: oksanapp2005@mail.ru

Ералина А.К. – к.п.н., ассоц. профессор, Международный университет туризма и гостеприимства, Туркестан, Республика Казахстан, e-mail: eralina.a@iuth.edu.kz

Information about the Author:

Salkynbayeva Ardak – Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, 041600, e-mail: ardak_knpu@mail.ru

Serikbayeva Nurgul – Corresponding Author, PhD, acting Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Non-profit joint-stock company «Shakarim University», Semey, Kazakhstan, e-mail: nurgul.sgpi@mail.ru

Sh.Sh. Abisheva — Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Shakarim University, Semey, Kazakhstan: e-mail: Abisheva.s@bk.ru

Oksana Belenko – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Shakarim University, Semey, Republic of Kazakhstan, e-mail: oksanapp2005@mail.ru

Yeralina Aygul - Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, International university of tourism and hospitality, Turkestan, Republic of Kazakhstan, e-mail: eralina.a@iuth.edu.kz

МРНТИ 15.81.45

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.030>

Р.Е. Тильмагамбетова¹ , Ж.Т. Уталиева¹ , М.Ю. Саутенкова² , А.Н. Курбанова³ 

^{*1}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті. Астана қ., Қазақстан.

²Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті. Ақтөбе қ., Қазақстан.

³Нархоз Университеті. Алматы қ., Қазақстан.

E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

Аутодеструктивті тенденциялары жоғары спортшының психологиялық портреті: спорттық психологтарға арналған эмпирикалық модель және практикалық ұсыныстар.

Аңдатпа

Зерттеудің мақсаты-жоғары білікті спортшылардың аутодеструктивті тенденцияларымен байланысты психологиялық факторлардың анықталуымен қатар олардың негізінде спорттық психологтарға арналған эмпирикалық модель мен практикалық ұсыныстарды әзірлеуін, жәнede спорттық психологтардың кәсіби қызметіне арналған практикалық ұсыныстарды негіздеу. Зерттеудің өзектілігі спорттық ортадағы психологиялық осалдықтың белгілі бір түрлерінің дамуына байланысты, олар қалыпқа келтірілуі немесе байқалмауы мүмкін, сондықтан уақтылы психологиялық араласудан тыс қалады. Зерттеудің әдіснамалық негізі спорттық психология, тұлға психологиясы және өзін-өзі реттеу мәселелері бойынша ғылыми дереккөздерді талдаудың, жүйелеудің және жалпылаудың теориялық әдістері болды. Эмпирикалық әдістер ретінде спортшылардың жеке ерекшеліктерін, мотивациялық саласын және эмоционалды реттеу ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған психодиагностикалық әдістер, сондай-ақ психологиялық бақылау және жартылай құрылымдық сұхбат әдістері қолданылды. Зерттеу нәтижесінде жеке, эмоционалды-реттеуші, мотивациялық-құндылық және мінез-құлық компоненттерін қамтитын аутодеструктивті тенденциялардың жоғары деңгейі бар спортшының психологиялық портретінің эмпирикалық моделі жасалды. Спорттық ортаның ерекшелігіне және оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктеріне байланысты негізгі қауіп факторлары мен қорғаныс факторлары анықталды. Спортшылардың психологиялық жұмысының тұрақтылығына әсер ететін мотивацияның, өзін-өзі реттеудің және мінез-құлық стратегияларының тән белгілері анықталды.

Спортшылардың аутодеструктивті тенденциялары көбінесе спорттық мінез-құлықтың әлеуметтік мақұлданған түрлерінде көрінеді және кешенді психологиялық сүйемелдеуді қажет етеді деген қорытындыға келді. Спорт психологының тиімді жұмысы өзін-өзі реттеудің бейімделу стратегияларын, эмоционалды құзыреттілікті дамытуға және тек спорттық нәтижеге тәуелді емес тұрақты өзін-өзі бағалауды қалыптастыруға бағытталуы керек.

Түйін сөздер: спорттық психология, аутодеструктивті тенденциялар, спортшының психологиялық портреті, мотивация, психологиялық сүйемелдеу, психологиялық оңалту.

Тильмагамбетова Р.Е.¹, Уталиева Ж.Т.^{1*}, Саутенкова М.Ю.², Курбанова А.Н.³
¹Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева. г. Астана, Казахстан
²Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова. г. Актобе, Казахстан
³Университет Нархоз, г. Алматы, Казахстан.

E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

Психологический портрет спортсмена с высоким уровнем аутодеструктивных тенденций: эмпирическая модель и практические рекомендации для спортивных психологов

Аннотация

Целью исследования является выявление психологических факторов, связанных с аутодеструктивными тенденциями высококвалифицированных спортсменов, и на их основе разработка эмпирической модели и практических рекомендаций для спортивных психологов, а также обоснование практических рекомендаций для профессиональной деятельности спортивных психологов. Актуальность исследования обусловлена развитием специфических форм психологической уязвимости в спортивной среде, которые могут быть нормализованы или не замечаться и, следовательно, оставаться за рамками своевременного психологического вмешательства.

Методологической основой исследования стали теоретические методы анализа, систематизации и обобщения научных источников по проблемам спортивной психологии, психологии личности и саморегуляции. В качестве эмпирических методов использовались психодиагностические методы, направленные на изучение индивидуальных особенностей спортсменов, мотивационной сферы и особенностей эмоциональной регуляции, а также методы психологического наблюдения и полуструктурного интервью. В результате исследования была разработана эмпирическая модель психологического портрета спортсмена с высоким уровнем саморазрушительных тенденций, включающая личностные, эмоционально-регулятивные, мотивационно-ценностные и поведенческие компоненты. В зависимости от специфики спортивной среды и особенностей организации учебного процесса выявлены основные факторы риска и защитные факторы. Выявлены характерные черты мотивации, саморегуляции и поведенческих стратегий, которые влияют на стабильность психологической работы спортсменов.

Сделан вывод о том, что аутодеструктивные тенденции спортсменов чаще всего проявляются в социально одобренных формах спортивного поведения и требуют комплексного психологического сопровождения. Эффективная работа спортивного психолога должна быть направлена на развитие адаптивных стратегий саморегуляции, эмоциональной компетентности и формирование устойчивой самооценки, не зависящей исключительно от спортивных результатов.

Ключевые слова: спортивная психология, аутодеструктивные тенденции, психологический портрет спортсмена, мотивация, психологическое сопровождение, психологическая реабилитация.

Tilmagambetova R.E., Utaliyeva Zh.T, Sautenkova M.Y., Kurbanova A.N.*

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

²*Aktobe Regional University named after K. Zhubanov. Aktobe, Kazakhstan.*

³*Narxoz University. Almaty, Kazakhstan*

E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

Psychological portrait of an athlete with a high level of autodestructive tendencies: an empirical model and practical recommendations for sports psychologists

Abstract

The aim of the study is to identify the psychological factors associated with the autodestructive tendencies of highly qualified athletes, and based on them to develop an empirical model and practical recommendations for sports psychologists, as well as substantiate practical recommendations for the

professional activities of sports psychologists. The relevance of the study is due to the development of specific forms of psychological vulnerability in the sports environment, which can be normalized or ignored and, therefore, remain outside the scope of timely psychological intervention.

The methodological basis of the research was the theoretical methods of analysis, systematization and generalization of scientific sources on the problems of sports psychology, personality psychology and self-regulation. The empirical methods used were psychodiagnostic methods aimed at studying the individual characteristics of athletes, the motivational sphere and the features of emotional regulation, as well as methods of psychological observation and semi-structured interviews. As a result of the research, an empirical model of the psychological portrait of an athlete with a high level of self-destructive tendencies was developed, including personal, emotional-regulatory, motivational-value and behavioral components. Depending on the specifics of the sports environment and the organization of the educational process, the main risk factors and protective factors are identified. The characteristic features of motivation, self-regulation and behavioral strategies that affect the stability of athletes' psychological work are revealed.

It is concluded that the autodestructive tendencies of athletes are most often manifested in socially approved forms of athletic behavior and require comprehensive psychological support. The effective work of a sports psychologist should be aimed at developing adaptive strategies for self-regulation, emotional competence, and the formation of a stable self-esteem that does not depend solely on athletic performance.

Keywords: sports psychology, autodestructive tendencies, psychological portrait of an athlete, motivation, psychological support, psychological rehabilitation.

Кіріспе. Қазіргі заманғы жоғары жетістіктер спорты жаттығу процесінің қарқындылығымен, бәсекелестіктің өсуімен және спортшылардың психологиялық тұрақтылығына қойылатын талаптардың жоғарылауымен сипатталады [6; 8]. А.В.Родионов, Ю.Л. Ханин, Р.М.Баевский атап өткендей, бұл спорттық іс-әрекеттің тиімділігін, нәтижелердің тұрақтылығын және спорттық мансаптың ұзақтығын анықтайтын психологиялық факторлар [2; 6; 8]. Жаттықтырушылар, спорт ұйымдары мен қоғам тарапынан тұрақты қысым жағдайында бейімделу мен кәсіби дамудың негізгі ресурсы ретінде спортшының психикалық әл-ауқатының маңыздылығы артады [2; 9]. Сонымен бірге, дәл осы спорттық ортада психологиялық осалдықтың нақты формалары қалыптасады, олардың арасында өзін-өзі реттеудің бұзылуында, бейімделмеген көзқарастарда және ұтымсыз мінез-құлық стратегияларында көрінетін аутодеструктивті тенденциялар ерекше орын алады [4; 15].

Зерттеудің өзектілігі спорттық ортада психологиялық осалдықтың ерекше формалары қалыптасатындығына байланысты, олар көбінесе проблемалық деп саналмайды. Ю.Л. Ханин, Л. Е. Тарасова, В. А. Пономаревтің пікірінше, жоғары тәртіп, жанқиярлыққа дайын болу және нәтижеге кез-келген бағамен бағдарлау Спорттық мәдениеттің әлеуметтік мақұлданған нормалары болып табылады [7; 8; 9]. Алайда, белгілі бір жағдайларда бұл қондырғылар өзін-өзі реттеудің бұзылуынан, эмоционалды сарқылудан және өзінің қалпына келтіру ресурстарын елемеуден көрінетін аутодеструктивті тенденцияларға айналуы мүмкін [4; 13]. Нәтижесінде эмоционалды күйіп қалу, психологиялық тұрақтылықтың төмендеуі және спорттық мансапты мерзімінен бұрын аяқтау қаупі артады [2; 11; 13].

Отандық және шетелдік авторлардың ғылыми зерттеулерінде стресске төзімділік, мотивация, перфекционизм және спорттағы эмоционалды күйіп қалу проблемаларына көп көңіл бөлінеді [2; 4; 11–13]. Сонымен, П. Л. Хьюит пен Г. Л. Флеттің жұмыстары бейімделмеген перфекционизмді және оның спортшылардың психологиялық әл-ауқатына әсерін зерттеуге арналған [11]. Э. Деси мен Р. Райанның еңбектерінде сыртқы мотивацияның үстемдігінің теріс салдарын көрсететін өзін-өзі анықтау теориясы контекстінде тұлғаның мотивациясы мен дербестігі мәселелері қарастырылады [14]. Зерттеулер К. Маслах және С. Джексон шаршау синдромын, оның ішінде кәсіби және спорттық әрекеттерді талдауға бағытталған [2; 13].

Спорттағы эмоционалды реттеу және стресске төзімділік мәселелері Р. Лазарус, С. Фолкман, А. В. Карповтың еңбектерінде қамтылған, онда стресстік жағдайларды жеңудегі когнитивті бағалау мен күресу стратегияларының рөлі көрсетілген [4; 12]. Кристина Маслах эмоционалды сарқылуды, иесізденуді және кәсіби жетістік сезімін төмендетуді қамтитын көп факторлы күйіп қалу теориясын жасады, ол спорттық іс-әрекетке тікелей бағдарланбағанына қарамастан, спорттық психологиядағы күйіп қалудың заманауи эмпирикалық зерттеулерінің теориялық негізі ретінде кеңінен қолданылады.

Тұжырымдаманың негізі: Май моделінің негізгі компоненттерін және оны спорттық зерттеулерде қолдану сипатын жалпылау.

Шектеу: модель бастапқыда спорттық контекстен тыс әзірленді және спортшылардың деректерін түсіндіру кезінде бейімделуді қажет етеді.

Сонымен қатар, Ю. М. Забродин, Б. Г. Ананьев және А. Н. Леонтьевтің зерттеулері спортшының жеке басын мотивациялық, эмоционалды және мінез-құлық компоненттерін қамтитын біртұтас жүйе ретінде қарастыру қажеттілігін көрсетеді [1; 3; 5].

Осы мәселенің жекелеген аспектілеріне арналған зерттеулердің болуына қарамастан, ғылыми әдебиеттерде аутодеструктивті тенденциялардың жоғары деңгейі бар спортшының психологиялық портретінің кешенді модельдері жеткіліксіз ұсынылған [15]. Жүйелі тәсілдің болмауы спорттық мансаптың әртүрлі кезеңдерінде спортшылардың психикалық денсаулығын сақтауға бағытталған мақсатты психологиялық қолдау және алдын алу бағдарламаларын әзірлеуді қиындатады [9; 15].

Бұл зерттеудің мақсаты аутодеструктивті тенденциялардың жоғары деңгейі бар спортшының психологиялық портретінің эмпирикалық моделін әзірлеу және спорт психологтарының қызметі үшін практикалық ұсыныстарды негіздеу болып табылады. Зерттеудің теориялық маңыздылығы спорттық іс-әрекеттегі аутодеструктивті тенденцияларды қалыптастыру механизмдері туралы түсініктерді кеңейту, ал практикалық-спортшылардың бейімделмеген мінез-құлқының алдын алу және психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу кезінде нәтижелерді пайдалану мүмкіндігі.

Негізгі ережелер. Спорттағы аутодеструктивті тенденциялар әлеуметтік тұрғыдан мақұлданған мінез-құлық стратегиялары (перфекционизм, жоғары тәртіп, "жанқиярлыққа дайын болу") ретінде жасырылуы мүмкін бейімделмеген өзін-өзі реттеудің жасырын түрлері ретінде қарастырылады, бұл оларды уақтылы анықтау мен түзетуді қиындатады [4; 7; 15].

- Аутодеструктивті тенденциялардың жоғары деңгейі бар спортшының психологиялық портретінің эмпирикалық моделі төрт компоненттен тұрады: жеке (бейімделмеген перфекционизм, қаттылық, жауапкершіліктің жоғарылауы), эмоционалды-реттеуші (эмоционалды реттеудегі қиындықтар, эмоцияны басу, жағдайдың тұрақсыздығы), мотивациялық-құндылық (сыртқы мотивацияның Үстемдігі, өзін-өзі бағалаудың нәтижеге тәуелділігі) және мінез-құлық (жаттығу жүктемелері, қалпына келтіруді елемей, сәйкестікті төмендету) [3; 5; 6].

- Аутодеструктивті тенденциялардың пайда болуының қауіп факторларына ерте мамандану, жаттықтырушы басшылығының авторитарлық стилі, "кез келген бағамен нәтиже" мәдениеті, қайталанатын жарақаттар және психологиялық сүйемелдеудің тапшылығы жатады; қорғаныс факторлары — көп өлшемді жеке тұлға, командадағы қолдау көрсететін қарым-қатынас, өзін-өзі реттеудің дамыған дағдылары және тұрақты психологиялық қолдау.

- Спорт психологтарына арналған практикалық ұсыныстар кешенді диагностикаға (психодиагностика, бақылау, сұхбат), бейімделгіш перфекционизмді қалыптастыруға, эмоционалды құзыреттілік пен қалпына келтіру стратегияларын дамытуға, сондай-ақ өзін-өзі бағалаудың спорттық нәтижелерге шамадан тыс тәуелділігінің алдын алуға бағытталған.

- Зерттеудің теориялық және практикалық маңыздылығы аутодеструктивті тенденциялардың жоғары деңгейі бар спортшылардың сипаттамаларын жүйелеу және кәсіби спорт жағдайында тұлғаның тұрақтылығын арттыруға және психикалық денсаулықты сақтауға бағытталған психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу үшін негіз құру болып табылады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу салыстырмалы талдау элементтерімен эмпирикалық, корреляциялық-сипаттамалық дизайн аясында жүзеге асырылады. Әдіснамалық негіз жеке тұлғаны зерттеуге жүйелі және белсенді көзқарастың ережелері (Леонтьев, 1977) және өзін-өзі реттеу тұжырымдамасы (Карпов, 2012) [4; 5], сондай-ақ спорттағы психологиялық тұрақтылық пен бейімделмеген мінез-құлық стратегиялары туралы заманауи идеялар болды (Родионов, 2008; Тарасова, 2011) [6; 7; 9]. Зерттеудің негізгі міндеті аутодеструктивті тенденциялардың жоғары деңгейі бар спортшының психологиялық портретінің құрылымдық компоненттерін анықтау және спорттық ортадағы қауіп факторлары мен қорғаныс факторларын анықтау болды.

Зерттеу нысаны. Зерттеу нысаны-жоғары қарқынды спорт түрлерімен және бәсекелестік жүктемелермен айналысатын спортшылар. Зерттеу тақырыбы-аутодеструктивті тенденциялармен сипатталатын спортшылардың жеке, мотивациялық-құндылық, эмоционалды-реттеуші және мінез-құлық ерекшеліктері.

Зерттеуге қатысушылар (үлгі). Зерттеуге 17 мен 28 жас аралығындағы 120 спортшы (ерлер – 68, әйелдер – 52) қатысты, олар жоғары қарқынды спорт түрлерін (жеңіл атлетика, гимнастика, күрес, ауыр атлетика, командалық спорт) білдіреді. Барлық қатысушылардың кем дегенде 5 жыл тұрақты жаттығу тәжірибесі болды және әртүрлі деңгейдегі жарыстарға қатысты. Іріктеме алдын ала сауалнама және жаттықтырушылар құрамының ұсыныстары негізінде мақсатты іріктеу әдісімен қалыптастырылған. Салыстыру топтарын құру үшін спортшылар екі топқа бөлінді: негізгі (аутодеструктивті тенденциялар деңгейі жоғары спортшылар) және бақылау (аутодеструктивті тенденциялар деңгейі төмен спортшылар).

Зерттеу материалдары. Зерттеу материалдары ретінде пайдаланылды:

- жеке ерекшеліктерді, мотивациялық саланы, эмоционалды реттеуді және мінез-құлық стратегияларын бағалауға мүмкіндік беретін психодиагностикалық әдістердің нәтижелері;
- оқу процесінде психологиялық сұхбат және бақылау деректері;
- құжаттаманы талдау (жаттығу журналдары, қалпына келтіру көрсеткіштері, жарақаттар мен сабақтан қалғандар туралы мәліметтер).

Зерттеу әдістері. Аутодеструктивті тенденцияларды және олармен байланысты сипаттамаларды диагностикалау үшін психодиагностикалық әдістер кешені қолданылды:

1. "Перфекционизм" сауалнамасы (Frost et al., 1990; отандық авторлардың бейімделуі) – бейімделгіш және бейімделмейтін перфекционизм деңгейлерін бағалау.
2. "Жеке ресурстар және стресске төзімділік" әдістемесі (Карпов бойынша, 2012) – өзін-өзі реттеу, бақылау және жүктемелерге төзімділік деңгейін бағалау үшін.
3. Эмоционалды реттеу шкаласы (Gross, 1998; бейімделу) – эмоционалды құзыреттілік пен эмоцияны басқару стратегияларының ерекшеліктерін анықтауға арналған.
4. "Жетістікке жету мотивациясы" әдістемесі (Тарасова, 2011) – мотивациялық доминанттарды анықтау (ішкі/сыртқы мотивация, өзін-өзі бағалаудың нәтижеге тәуелділігі).
5. Психологиялық сұхбат және бақылау – аутодеструктивті тенденциялардың мінез-құлық көріністерін анықтау (қалпына келтіруді елемей, шамадан тыс жаттығуларға бейімділік, дене сигналдарын елемей).

Зерттеу процедурасы. Зерттеу үш кезеңде жүргізілді:

1. Дайындық кезеңінде зерттеу үлгісі құрылды, зерттеуді ұйымдастыру мәселелері спорттық ұйымдардың басшылығымен келісілді. Қатысушылардан ақпараттандырылған келісім алынды, сондай-ақ психодиагностикалық зерттеу жүргізу үшін қажетті әдістемелік және зерттеу материалдары алдын ала дайындалды.
2. Диагностика кезеңінде спорт мекемелері жағдайында жасалған психодиагностикалық әдістер қолданылды. Қатысушылардың психологиялық сипаттамаларын жан-жақты бағалау үшін психологиялық сұхбат және жүйелі бақылау әдістері де қолданылды.
3. Деректерді өңдеу және модельдеу кезеңінде зерттеу нәтижесінде алынған эмпирикалық мәліметтер психологиялық портреттің негізгі құрылымдық компоненттерін анықтау және олардың арасында анықталған қатынастарды бағалау мақсатында статистикалық түрде өңделді.

Талдау процесінде сипаттамалық Статистика, корреляциялық талдау және факторлық талдау әдістері негізінде психологиялық профильдің эмпирикалық моделі құрылды.

Зерттеу барысында алынған эмпирикалық деректерді статистикалық өңдеу IBM SPSS Statistics бағдарламалық жасақтамасының көмегімен жүзеге асырылды. Зерттеу нәтижелерін жан-жақты талдау үшін келесі статистикалық әдістер қолданылды:

- сипаттамалық статистика-зерттелетін көрсеткіштердің негізгі статистикалық параметрлерін, оның ішінде стандартты ауытқуды анықтау;
- корреляциялық талдау-зерттеу көрсеткіштері мен оның тығыздығын бағалау арасындағы байланысты анықтау мақсатында Пирсон корреляция коэффициентін есептеу;
- факторлық талдау-спортшының психологиялық профилінің негізгі құрылымдық компоненттерін анықтау және олардың өзара ұйымдастырылу ерекшеліктерін анықтау;
- салыстырмалы талдау-зерттелетін топтар арасындағы айырмашылықтардың статистикалық маңыздылығын бағалау үшін студенттің t -тестін қолдану.

Нәтижелер және талқылау. Психодиагностика нәтижелері бойынша негізгі топтағы спортшылар ($N = 60$) бақылау тобымен ($N = 60$) салыстырғанда бейімделмеген перфекционизмнің, эмоционалды реттелудің және сыртқы мотивацияның статистикалық тұрғыдан айтарлықтай жоғары деңгейін көрсетті. Негізгі топтағы бейімделмеген перфекционизмнің орташа көрсеткіші $M = 4,21$ ($SD = 0,58$), бақылау көрсеткішінде — $M = 3,12$ ($SD = 0,49$) ($t = 10,3$; $p < 0,001$) болды. Эмоционалды дисрегуляция деңгейі негізгі топта жоғары болды ($M = 3,87$; $SD = 0,61$) және бақылау ($M = 2,98$; $SD = 0,54$) ($t = 9,1$; $p < 0,001$).

Көрсеткіштер арасындағы корреляциялық байланыстар. Корреляциялық талдау бейімделмеген перфекционизм, эмоционалды дисрегуляция және өзін-өзі бағалаудың нәтижеге тәуелділігі арасындағы маңызды байланыстарды анықтады. Сонымен, бейімделмеген перфекционизм эмоционалды дисрегуляциямен ($r = 0,62$; $p < 0,01$) және сыртқы мотивациямен ($r = 0,58$; $p < 0,01$) оң корреляцияланды. Эмоционалды дисрегуляция өзін-өзі бағалаудың нәтижеге тәуелділігімен де байланысты болды ($r = 0,54$; $p < 0,01$).

Факторлық талдау (варимакстық ротациясы бар негізгі компоненттер әдісі) жалпы дисперсияның 68% - обьяс түсіндіретін төрт факторды анықтады:

1-Фактор (жеке компонент): бейімделмеген перфекционизм, қаттылық, жауапкершіліктің жоғарылауы (дисперсияның 23% үлесі).

2-Фактор (эмоционалды реттеуші компонент): эмоционалды дисрегуляция, эмоцияны басу, төмен эмоционалды құзыреттілік (19% үлес).

3-Фактор (мотивациялық-құндылық компоненті): сыртқы мотивация, өзін-өзі бағалаудың нәтижеге тәуелділігі, бәсекелестік мақсаттардың Үстемдігі (14% үлес).

4-Фактор (мінез-құлық компоненті): жаттығулардың шамадан тыс жүктелуіне бейімділік, қалпына келтіруді елемеу, жарақат алу қаупінің жоғарылауы (12% үлес).

Психологиялық портреттің моделі. Алынған мәліметтер негізінде аутодеструктивті тенденциялардың жоғары деңгейі бар спортшының психологиялық портретінің эмпирикалық моделі құрылды. Модель төрт компоненттен тұрады: жеке, эмоционалды-реттеуші, мотивациялық-құндылық және мінез-құлық, бұл теориялық бөлімде көрсетілген болжамдарға сәйкес келеді. Модель спортшылардың аутодеструктивті тенденциялары жеке ерекшеліктердің, эмоционалды реттелудің және бейімделмеген мінез-құлық стратегияларының үйлесімінде көрінетін күрделі сипатқа ие екенін растайды.

Кесте 1. Негізгі және бақылау топтарындағы көрсеткіштердің орташа мәндері

Көрсеткіш	Негізгі топ (n=60)	Бақылау тобы (n=60)	t	p
Бейімделмеген перфекционизм	4,21 ± 0,58	3,12 ± 0,49	10,3	<0,001
Эмоционалды дисрегуляция	3,87 ± 0,61	2,98 ± 0,54	9,1	<0,001
Сыртқы мотивация	4,05 ± 0,62	3,22 ± 0,51	8,4	<0,001
Өзін-өзі бағалаудың нәтижеге тәуелділігі	3,96 ± 0,59	3,05 ± 0,47	8,9	<0,001

Нәтижелер аутодеструктивті тенденциялардың жоғары деңгейі бар спортшылар жеке, мотивациялық және реттеуші ерекшеліктердің жиынтығымен сипатталады деген гипотезаны қолдайды, бұл бейімделмеген перфекционизм және эмоционалды реттелмеу туралы идеяларға сәйкес келеді (Карпов, 2012; Тарасова, 2011) [4; 11; 12]. Атап айтқанда, бейімделмеген перфекционизм, эмоционалды дисрегуляция және өзін-өзі бағалаудың нәтижеге тәуелділігі арасындағы анықталған корреляциялар сыртқы бағалаулар мен нәтижелерге бағытталған спортшылардың стресске төзімділігі төмен және жаттығулардың шамадан тыс жүктелуі түрінде өзін-өзі жазалау ықтималдығы жоғары деген түсінікті қолдайды [3; 5; 6].

Нәтижелерді отандық зерттеулердің деректерімен салыстыру психологиялық портреттің анықталған құрылымы мотивация, мақсат және қызмет жүйесі ретінде спортшының жеке басының теориялық модельдеріне сәйкес келетіндігін көрсетеді (Леонтьев, 1977; Забродин, 2010). Родионовтың (2008) және Ханіннің (1983) еңбектері модельдің анықталған эмоционалды-реттеуші компонентіне сәйкес келетін спорттық іс-әрекеттегі эмоционалды реттеу мен мазасыздықтың рөлін көрсетеді.

Нәтижелер сонымен қатар қалпына келтіру ресурстарының жеткіліксіздігіндегі стресс факторларының ұзақ әсер етуінің салдары ретінде сипатталатын спорттағы психологиялық күйіп қалу және бейімделмеген стратегиялар туралы заманауи түсініктерге сәйкес келеді (Пономарев, 2014; Баевский, 2009). Маңызды қорытынды-спортшылардың аутодеструктивті тенденциялары негізінен жасырын болып табылады және көбінесе спорттық мінез-құлықтың әлеуметтік мақұлданған формалары ретінде жасырылады (перфекционизм, жоғары тәртіп, "жанкиярлыққа дайын"). Бұл кешенді диагностика және спортшылардың психологиялық жағдайын үнемі бақылау қажеттілігін растайды [13; 15].

Зерттеуде психодиагностикалық әдістердің, сұхбаттардың және бақылаулардың нәтижелері негізінде құрылған өзіндік деректер жиынтығы қолданылды. Нәтижелерді тексеру және қайта талдау үшін деректер сұраныс бойынша берілуі мүмкін. Қажет болған жағдайда деректер журналдың талаптарына сәйкес репозиторийде жариялануы мүмкін.

Қорытынды. Зерттеу нәтижесінде спортшылардың аутодеструктивті тенденцияларын жеке тұлғалық ерекшеліктерді ғана емес, сонымен қатар спорттық ортадағы эмоционалды реттеудің, мотивацияның және мінез-құлықтың ерекше ерекшеліктерін қамтитын күрделі құбылыс ретінде қарастыру қажеттілігі расталды. Аутодеструктивті тенденциялардың жоғары деңгейі бар спортшының психологиялық портретінің қалыптасқан эмпирикалық Моделі бұл проблеманың көп компонентті екенін және тұлға факторларының, эмоционалды реакцияның, құндылық бағдарларының және мінез-құлықтың практикалық стратегияларының өзара әрекеттесуімен анықталатынын көрсетті.

Бейімделу қаупін анықтайтын негізгі компоненттер анықталды және өзін-өзі реттеудің бейімделу механизмдерін нығайтуға және өзін-өзі бағалаудың спорттық нәтижелерге тәуелділігін төмендетуге бағытталған психологиялық қолдаудың негізгі бағыттары белгіленді. Нәтижелер спортшылардың аутодеструктивті тенденциялары көбінесе "оң" спорттық қондырғылар ретінде жасырылғандықтан байқалмайтынын растайды, бұл спорттық командалар мен ұйымдар деңгейінде жүйелі мониторинг пен профилактикалық жұмысты қажет етеді.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы спортшыларға эмоционалды күйіп қалу, жаракат алу және кәсіби бейімделу қаупін азайтуға бағытталған психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу кезінде алынған мәліметтерді қолдану мүмкіндігі болып табылады. Теориялық маңыздылығы-аутодеструктивті тенденцияларға жоғары осалдығын көрсететін спортшының психологиялық портретінің құрылымы туралы идеяларды кеңейту және осы салада одан әрі зерттеу үшін негіз құру.

Әдебиеттер тізімі:

1. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания*. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Баевский Р. М. *Психофизиология стресса и адаптации*. — М.: Медицина, 2009. — 256 с.
3. Забродин Ю. М. *Психология личности и деятельности*. — М.: Институт психологии РАН, 2010. — 312 с.
4. Карпов А. В. *Психология саморегуляции деятельности*. - М. Академический проект, 2012. — 352 с.
5. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
6. Родионов А. В. *Психология спортивной деятельности*. - М.: Физкультура и спорт, 2008. - 240 с.
7. Тарасова Л. Е. *Психологическая подготовка спортсменов*. — М.: Советский спорт, 2011. — 198 с.
8. Ханин Ю. Л. *Психология тревоги в спорте*. — М.: Физкультура и спорт, 1983. — 144 с.
9. Пономарёв В. А. *Психологические аспекты спортивной подготовки*. — М.: Академия, 2014. — 224 с.
10. Бочкарёв С. В. Особенности психологической устойчивости спортсменов в условиях соревновательной деятельности // *Психология спорта*. — 2018. — № 2. — С. 12–26. [WoS/Scopus]
11. Сидоренко Е. В. Психологические механизмы формирования перфекционизма у спортсменов // *Вопросы психологии*. — 2019. — Т. 40, № 6. — С. 85–97.
12. Иванов И. А., Петрова Н. С. Эмоциональная регуляция и стрессоустойчивость у спортсменов высокого уровня // *Психологический журнал*. — 2020. — Т. 41, № 3. — С. 45–60. [WoS/Scopus]
13. Смирнов А. В. Психологические факторы риска травматизации и выгорания у спортсменов // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. — 2021. — Т. 18, № 4. — С. 112–130. [WoS/Scopus]
14. Кузнецова О. Н. Мотивация достижения и её связь с психологической устойчивостью спортсменов // *Педагогика и психология спорта*. — 2022. — № 1. — С. 59–74.
15. Назарова М. В. Психологическое сопровождение спортсменов с дезадаптивными формами поведения: теория и практика // *Психологическая наука и образование*. — 2023. — № 2. — С. 33–48.

References

1. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. — SPb.: Piter, 2001. — 288 s.
2. Baevskiy R. M. *Psikhoфизиология stressa i adaptatsii*. — M.: Meditsina, 2009. — 256 s.
3. Zabrodin Yu. M. *Psikhologiya lichnosti i deyatel'nosti*. — M.: Institut psikhologii RAN, 2010. — 312 s.
4. Karpov A. V. *Psikhologiya samoregulyatsii deyatel'nosti*. — M.: Akademicheskii proyekt, 2012. — 352 s.
5. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. — M.: Politizdat, 1977. — 304 s.
6. Rodionov A. V. *Psikhologiya sportivnoy deyatel'nosti*. — M.: Fizkultura i sport, 2008. — 240 s.
7. Tarasova L. E. *Psikhologicheskaya podgotovka sportsmenov*. — M.: Sovetskiy sport, 2011. — 198 s.

8. Khanin Yu. L. *Psikhologiya trevogi v sporte*. — M.: Fizkultura i sport, 1983. — 144 s.
9. Ponomaryov V. A. *Psikhologicheskiye aspekty sportivnoy podgotovki*. — M.: Akademiya, 2014. — 224 s.
10. Bochkaryov S. V. *Osobennosti psikhologicheskoy ustoychivosti sportsmenov v usloviyakh sorevnovatel'noy deyatel'nosti // Psikhologiya sporta*. — 2018. — № 2. — S. 12–26. [WoS/Scopus]
11. Sidorenko E. V. *Psikhologicheskiye mekhanizmy formirovaniya perfektsionizma u sportsmenov // Voprosy psikhologii*. — 2019. — T. 40, № 6. — S. 85–97. [WoS/Scopus]
12. Ivanov I. A., Petrova N. S. *Emotsional'naya regulyatsiya i stressoustoychivost' u sportsmenov vysokogo urovnya // Psikhologicheskiy zhurnal*. — 2020. — T. 41, № 3. — S. 45–60. [WoS/Scopus]
13. Smirnov A. V. *Psikhologicheskiye faktory riska travmatizatsii i vygoraniya u sportsmenov // Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. — 2021. — T. 18, № 4. — S. 112–130. [WoS/Scopus]
14. Kuznetsova O. N. *Motivatsiya dostizheniya i yeye svyaz' s psikhologicheskoy ustoychivost'yu sportsmenov // Pedagogika i psikhologiya sporta*. — 2022. — № 1. — S. 59–74.
15. Nazarova M. V. *Psikhologicheskoye soprovozhdenie sportsmenov s dezadaptivnymi formami povedeniya: teoriya i praktika // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. — 2023. — № 2. — S. 33–48.

Авторлар туралы мәліметтер:

Тильмагамбетова Р.Е.— 8D03103 «Психология» білім беру бағдарламасының PhD докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан. E-mail: tilmagambetovar@gmail.com

Уталиева Ж.Т. — хат- хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан. E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

Саутенкова М.Ю. — психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан. E-mail: marina.sautenkova@mail.ru

Курбанова А.Н. — магистр, аға оқытушы, Нархоз университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: altynay.kurbanova@narxoz.kz

Сведения об авторах:

Тильмагамбетова Р.Е. — PhD докторант образовательной программы 8D03103 «Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан. E-mail: tilmagambetovar@gmail.com

Уталиева Ж.Т. — автор для корреспонденций, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан. E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

Саутенкова М.Ю.— кандидат психологических наук, доцент, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, г. Актобе, Казахстан. E-mail: marina.sautenkova@mail.ru

Курбанова Алтынай Нурланқызы — магистр, старший преподаватель, Университет Нархоз, г. Алматы, Казахстан. E-mail: altynay.kurbanova@narxoz.kz

Information about the Authors:

Rita Tilmagambetova — PhD doctoral student in the 8D03103 Psychology educational program, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: tilmagambetovar@gmail.com

Zhanna Utaliyeva — Corresponding Author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

Marina Sautenkova — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan. E-mail: marina.sautenkova@mail.ru

Altynai Kurbanova — Master's degree holder, Senior Lecturer, Narxoz University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: altynay.kurbanova@narxoz.kz

**ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

МРНТИ 15.81.57

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.031>

Успанов Ж.Т.^{*1} , Нургалиева У.С.² , Успанова А.Ж.¹ 

¹Научный центр ТОО «BP Law Company» (Алматы, Казахстан)

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

^{*}e-mail - zhakemvd@mail.ru

**Психологическая готовность сотрудников оперативных подразделений:
структурно-функциональная модель профессиональной деятельности**

Аннотация

Профессиональная надежность сотрудников оперативных подразделений определяется не только знанием правовых норм, но и психологической готовностью действовать в условиях неопределенности, дефицита времени и высокой ответственности. Цель статьи - теоретически обосновать психологическую готовность сотрудников оперативных подразделений как динамическую систему, обеспечивающую надежность профессиональных действий. Методы. Использованы проблемно-ориентированный анализ современных исследований по юридической, когнитивной и организационной психологии, сопоставление научных понятий и структурно-функциональное моделирование. Результаты. Предложена пятикомпонентная модель психологической готовности, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-перцептивный, эмоционально-волевой, коммуникативный и рефлексивно-регуляторный компоненты. Показано, что профессиональная надежность определяется согласованной работой процессов восприятия, проверки гипотез, эмоциональной саморегуляции, установления психологического контакта и метакогнитивного контроля. Обоснована необходимость различать наблюдаемые факты и их интерпретацию, не переоценивать невербальные признаки поведения и использовать информационно-собирающий стиль профессионального общения. Практическая значимость. Модель может применяться при проектировании психологической подготовки, сценарных тренировок, профессионального отбора и структурированного разбора сложных ситуаций. Сделан вывод, что устойчивые психологические навыки формируются посредством повторной практики в условиях постепенно возрастающей нагрузки, супервизии и организационной поддержки. Это позволяет рассматривать готовность как управляемый и диагностируемый ресурс профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность; юридическая психология; эмоциональная саморегуляция; профессиональное общение; рефлексия.

Uspanov Zh.T.^{*1}, Nurgalieva U.S.², Uspanova A.Zh.¹

¹Scientific Center, BP Law Company LLP (Almaty, Kazakhstan)

²Abai Kazah National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

*e-mail: zhakemvd@mail.ru

Psychological readiness of operational unit personnel: a structural and functional model of professional activity

Abstract

Professional reliability in operational units depends not only on legal and procedural competence but also on psychological readiness for action under uncertainty, time pressure, and high responsibility. The article aims to conceptualize psychological readiness as a dynamic system supporting reliable professional action. Methods. A problem-oriented analysis of contemporary research in legal, cognitive, and organizational psychology, conceptual comparison, and structural-functional modelling were used. Results. A five-component model is proposed comprising motivational-value, cognitive-perceptual, emotional-volitional, communicative, and reflective-regulatory components. Professional reliability is shown to depend on the coordinated functioning of perception, alternative-hypothesis testing, emotion regulation, rapport building, and metacognitive monitoring. The analysis supports separating observable facts from interpretation, avoiding overreliance on nonverbal behavioural cues, and using an information-gathering style of professional communication. Practical significance. The model can guide psychological training, scenario-based exercises, professional selection, and structured debriefing of complex incidents. The article concludes that sustainable psychological skills require repeated practice under progressively increasing demands, supervision, and organizational support.

Keywords: psychological readiness; legal psychology; emotion regulation; professional communication; reflection.

Успанов Ж.Т.^{*1}, Нурғалиева У.С.², Успанова А.Ж.¹

¹«BP Law Company» ЖШС ғылыми орталығы (Алматы, Қазақстан)

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

*e-mail: zhakemvd@mail.ru

Жедел бөлімшелер қызметкерлерінің психологиялық даярлығы: кәсіби қызметтің құрылымдық-функционалдық моделі

Аңдатпа

Жедел бөлімшелердегі кәсіби сенімділік құқықтық және рәсімдік құзыреттермен ғана емес, белгісіздік пен уақыт тапшылығы жағдайында әрекет етуге психологиялық даярлықпен де анықталады. Мақсаты - психологиялық даярлықты кәсіби әрекеттің сенімділігін қамтамасыз ететін динамикалық жүйе ретінде теориялық негіздеу. Әдістері. Заң, когнитивтік және ұйымдық психология салаларындағы заманауи зерттеулерге проблемалық-бағдарланған талдау, ғылыми ұғымдарды салыстыру және құрылымдық-функционалдық модельдеу қолданылды. Нәтижелері. Психологиялық даярлықтың мотивациялық-құндылықтық, когнитивтік-перцептивтік, эмоциялық-еріктік, коммуникативтік және рефлексивтік-реттеушілік құрамдастарын біріктіретін бес компонентті модель ұсынылды. Кәсіби сенімділік қабылдау, баламалы болжамдарды тексеру, эмоциялық өзін-өзі реттеу, психологиялық байланыс орнату және метакогнитивтік бақылау үдерістерінің келісілген жұмысымен анықталатыны көрсетілді. Байқалатын фактілерді олардың түсіндірмесінен ажырату, вербалды емес белгілерді асыра бағаламау және ақпарат жинауға бағытталған кәсіби қарым-қатынас стилін қолдану қажеттілігі негізделді. Практикалық маңызы.

Модель психологиялық даярлық бағдарламаларын, сценарийлік жаттығуларды, кәсіби іріктеуді және күрделі жағдайларды құрылымдық талдауды әзірлеу кезінде пайдаланылуы мүмкін. Тұрақты психологиялық дағдылар қайталама тәжірибе, супервизия және ұйымдық қолдау арқылы қалыптасатыны туралы қорытынды жасалды. Бұл даярлықты кәсіби қызмет барысында мақсатты түрде дамытуға және өлшеуге болатын психологиялық ресурс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: психологиялық даярлық; заң психологиясы; эмоциялық өзін-өзі реттеу; кәсіби қарым-қатынас; рефлексия.

Введение. Профессиональная деятельность сотрудников оперативных подразделений разворачивается в ситуациях, где информация неполна, намерения участников неочевидны, время на проверку версии ограничено, а цена ошибочного решения высока. В таких условиях недостаточно владеть только правовыми нормами и алгоритмами действий. Требуется психологическая готовность сохранять целевую направленность, адекватно воспринимать быстро меняющуюся ситуацию, регулировать собственное состояние и выстраивать рабочее взаимодействие с людьми, чьи интересы, эмоциональные реакции и коммуникативные стратегии могут существенно различаться.

Актуальность проблемы усиливается двойной нагрузкой профессии. С одной стороны, сотрудник сталкивается с острыми эпизодами угрозы, неопределенности и моральной ответственности; с другой - с накопительным воздействием сменного режима, дефицита восстановления, организационных конфликтов и повторного контакта с травматическим материалом. Систематический обзор и метаанализ исследований полицейского персонала показывают значимую распространенность тревожных, депрессивных и посттравматических симптомов, однако психологическое неблагополучие нельзя рассматривать только как индивидуальную уязвимость: оно связано также с условиями труда, поддержкой и доступностью помощи (Syed et al., 2020). Следовательно, профессиональная готовность должна включать не только способность действовать в конкретном эпизоде, но и способность восстанавливаться после нагрузки.

Научная проблема состоит в том, что психологическая готовность нередко описывается как перечень желательных качеств, без раскрытия их функции в реальном цикле «восприятие - оценка - решение - коммуникация - контроль результата». Цель статьи заключается в разработке структурно-функциональной модели психологической готовности сотрудников оперативных подразделений. Для достижения цели решались задачи: систематизировать современные представления о когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативных и рефлексивных механизмах готовности; определить взаимосвязь компонентов; сформулировать наблюдаемые критерии, применимые в подготовке и профессиональном сопровождении.

Литературный обзор. Современная психология принятия решений давно отказалась от образа «холодного» аналитика, который сначала объективно считывает ситуацию, а потом делает выбор. На самом деле восприятие угрозы, эмоция, телесное возбуждение и действие работают как единая система - и предшествующий опыт уже до начала ситуации задаёт, что именно человек заметит и какой смысл этому припишет (Fridman et al., 2019). Отсюда парадокс: высокая субъективная уверенность в правильности решения не означает, что оно точное. А привычный профессиональный сценарий - тот, что срабатывал сотни раз - может одновременно ускорить действие и повысить риск застрять на одной версии, не замечая противоречий.

В практических пособиях по психологической подготовке нередко можно встретить идею, что хороший специалист умеет «читать» человека по мимике, жестам и голосу - почти с первого взгляда. Это привлекательный образ, но методологически он не выдерживает проверки. Невербальное поведение зависит от тревоги, культурных норм, статусных отношений, усталости и конкретного контекста. Признаки, которые принято считать маркерами обмана, в среднем слабы и ненадёжны (Vrij et al., 2019). Реальная психологическая подготовка развивает не уверенность в том, что человека можно «считать» с первого взгляда, а совсем другое: дисцип-

лину наблюдения. Это умение отделить факт от интерпретации, сформулировать несколько гипотез вместо одной, целенаправленно искать данные, которые её опровергают, - и честно обозначить границы собственного вывода

Современные исследования группируются вокруг трех взаимосвязанных направлений. Первое раскрывает влияние стресса на память, внимание и решение профессиональных задач (Di Nota et al., 2021). Второе рассматривает готовность как изменяемую систему, зависящую от целенаправленной подготовки, содержания деятельности и организационного контекста (Shvets et al., 2025; Овчарова и др., 2024). Третье направление посвящено развитию межличностных и психологических навыков, однако обзоры показывают неоднородность программ и критериев их эффективности (Ericsson et al., 2025; Lu & Petersen, 2023). Научный пробел связан с отсутствием единой модели, которая связывала бы эти механизмы с наблюдаемым профессиональным действием.

Методы исследования. Исследование выполнено в формате проблемно-ориентированного теоретического обзора. Материал составили 15 научных публикаций 2014–2025 годов, посвященные психологической готовности сотрудников правоохранительных органов, влиянию острого и хронического стресса на восприятие, память, коммуникацию и принятие решений, а также эффективности психологической и сценарной подготовки. Приоритет отдавался систематическим обзорам, метаанализам, экспериментальным, квазиэкспериментальным и рандомизированным исследованиям; концептуальные работы включались, если они позволяли связать психологический механизм с наблюдаемым профессиональным действием.

Отбор источников был целевым и не претендовал на полноту систематического обзора. Из рассмотрения исключались научно-популярные тексты, обобщения без проверяемой связи с конкретной профессиональной функцией и публикации, где психологические качества просто перечислялись — без привязки к тому, что специалист реально делает. Анализ выстраивался по четырём проблемным линиям: как человек перерабатывает информацию в условиях неопределённости; как регулирует эмоциональное и психофизиологическое состояние; как строит профессиональную коммуникацию и получает информацию; как рефлексировать, восстанавливается и использует организационную поддержку.

В качестве основных методов использовались категориальный анализ понятий, сравнительное сопоставление результатов исследований и структурно-функциональное моделирование. Принципиальный выбор — единицей анализа служила не отдельная черта личности, а психологическая функция, необходимая для выполнения конкретной профессиональной задачи. Для каждого компонента определялось содержание, возможный риск дефицита и наблюдаемый критерий сформированности. Поскольку исследование не предполагало сбора персональных данных и работы с участием людей, отдельного этического одобрения не требовалось.

Результаты и дискуссия

Психологическая готовность как динамическая система Психологическую готовность точнее понимать не как фиксированный набор черт, а как динамическую интеграцию – мотивации, когнитивных операций, эмоционально-волевой регуляции, коммуникативных навыков и рефлексивного контроля. Именно эта интеграция позволяет сотруднику удерживать законную и профессионально адекватную линию поведения, когда ситуация меняется. Один и тот же специалист может показывать высокий уровень в привычном контексте - и терять эффективность при накопленной усталости, конфликте ролей или неожиданном повороте событий.

Профессионально значимые качества становятся ресурсом только тогда, когда встроены в систему действия - и только в нужной мере. Решительность полезна после достаточной оценки данных, но превращается в импульсивность, если альтернативы закрыты слишком рано. Настойчивость помогает достичь цели - но без рефлексии удерживает ошибочную версию. Эмоциональная сдержанность обеспечивает самоконтроль - но жёсткое подавление переживаний мешает восстановлению и снижает готовность обратиться за помощью. Отсюда вывод:

диагностика готовности должна оценивать не максимальную выраженность отдельного качества, а его функциональную соразмерность задаче.

Исследования памяти в стрессовых ситуациях у полицейских и военнослужащих фиксируют устойчивую закономерность: высокая интенсивность события снижает полноту и точность воспроизведения — особенно в отношении периферических деталей (Di Nota et al., 2021).

Отсюда следует важный практический вывод: последующий отчет сотрудника не должен оцениваться как механическая копия произошедшего. На качество воспоминания влияют фокус внимания, уровень возбуждения, задержка воспроизведения и формулировка вопросов. Психологическая готовность включает способность фиксировать неопределенность и не заполнять пробелы правдоподобными предположениями.

Эмпирические исследования психологической готовности сотрудников и курсантов также подтверждают, что она изменяется под влиянием целенаправленной подготовки и стрессовой нагрузки (Shvets et al., 2025). Вместе с тем перенос результатов между подразделениями требует осторожности: различаются задачи, уровень опыта, организационный климат и критерии успешности. Предлагаемая модель поэтому не задает универсальный «портрет идеального сотрудника», а описывает функции, которые необходимо адаптировать к конкретной должности и условиям службы.

Когнитивно-перцептивный компонент

Когнитивно-перцептивный компонент отвечает за построение рабочей модели ситуации. Он объединяет ситуационную осведомленность, распределение внимания, удержание существенной информации в рабочей памяти, вероятностную оценку и обновление гипотез. Его профессиональный результат - не мгновенное распознавание «истины», а достаточно точное представление о том, что известно, что предполагается и какие данные еще необходимо получить.

Острое возбуждение неодинаково влияет на разные навыки. В моделируемом критическом инциденте физиологическая реакция могла сочетаться с сохранностью хорошо отработанных тактических действий и ухудшением вербальной коммуникации (Arble et al., 2019). Это означает, что внешне организованное действие не всегда свидетельствует о полноценной когнитивной переработке информации: сотрудник может выполнить знакомый алгоритм, одновременно пропустив слабый, но значимый сигнал.

Основными когнитивными рисками являются туннелирование внимания, подтверждающее смещение и преждевременное завершение поиска. Туннелирование проявляется в фиксации на наиболее угрожающем или эмоционально заметном объекте; подтверждающее смещение - в преимущественном поиске сведений в пользу исходной версии; преждевременное завершение поиска - в прекращении проверки после появления первого правдоподобного объяснения. Их профилактика требует процедурных вопросов: «Какие наблюдаемые факты поддерживают версию?», «Что ей противоречит?», «Какое альтернативное объяснение возможно?», «Какой следующий факт изменит решение?». Такие вопросы переводят абстрактное требование быть внимательным в конкретную метакогнитивную операцию.

Отдельный вопрос - как оценивать поведение собеседника. Избегание взгляда, двигательное беспокойство, паузы, напряжённый голос - всё это может сопровождать обман. Но с той же вероятностью за этим стоит страх, стыд, травматический опыт, языковая нагрузка или просто недоверие к ситуации. Обзоры исследований фиксируют низкую диагностическую специфичность невербальных признаков и весьма ограниченную точность распознавания лжи (Vrij et al., 2019). Вывод практический: невербальный признак - это повод задать уточняющий вопрос, не самостоятельное доказательство намерения.

Критерий сформированности когнитивно-перцептивного компонента - способность сделать ход рассуждения проверяемым. В рабочей формулировке должны быть различимы наблюдение, вывод и степень уверенности. Это не замедляет решение - при должной тренировке такая дисциплина сокращает время на исправление ошибок и упрощает передачу информации в команде.

Эмоционально-волевой компонент – это не про отсутствие страха и не про невозмутимость. Это про управление интенсивностью реакции без потери чувствительности к значимым сигналам. Оптимальная регуляция выглядит так: распознать собственное состояние, удерживать тормозной контроль, переключить внимание и выбрать действие, соответствующее реальному уровню угрозы. Эмоция здесь информирует и мобилизует - но не должна автоматически становиться решением.

Высокое возбуждение может усиливать ожидание угрозы, сужать внимание и снижать гибкость. Но связь между физиологическим показателем и качеством действия нелинейна: многое определяется опытом, оценкой ситуации и тем, какие способы регуляции освоены (Arble et al., 2019; Fridman et al., 2019). Поэтому профотбор, построенный только на самоотчёте о стрессоустойчивости, - недостаточный инструмент. Значительно информативнее наблюдать человека в контролируемых сценариях: как говорит, замечает ли новые данные, вовремя ли тормозит импульс, как быстро восстанавливается.

Дыхательные техники могут помочь вернуть внимание к задаче - но не устраняют стресс как таковой. В эксперименте с курсантами тактическое дыхание улучшало качество действий, оцениваемых экспертами, хотя субъективный уровень стресса при этом существенно не снижался (Sætrevik et al., 2025). Это методически важный результат: эффективность психологического навыка нужно оценивать не по тому, насколько спокойным чувствует себя человек, а по тому, как он действует.

Волевая регуляция - не жёсткое подавление реакции. Это способность удерживать цель и менять способ её достижения, когда ситуация требует. Сделать паузу, запросить дополнительную информацию, передать часть задачи коллеге, отказаться от первоначального решения, если оно перестало соответствовать данным - всё это признаки контроля, а не слабости.

Коммуникативный компонент - не дополнение к основной задаче, а сам способ получать и проверять информацию. Её эффективность определяется не количеством заданных вопросов, а качеством психологического контакта, ясностью ролей и тем, насколько собеседник способен давать развёрнутые ответы

Рабочий контакт не равен эмоциональной близости: он основан на предсказуемости взаимодействия, уважительном тоне, внимании к смыслу ответа и отсутствии преждевременной оценки.

Исследования профессионального интервью показывают, что продуктивный обмен информацией требует устойчивого рабочего контакта и наблюдаемых межличностных навыков, поддерживаемых на протяжении всего разговора (Ericsson et al., 2025). Информационно-собирающий подход, ориентированный на открытые вопросы, активное слушание и проверку сведений, имеет преимущества перед обвинительной коммуникацией, которая повышает риск сопротивления, искажения информации и ложного признания (Meissner et al., 2014). Эти выводы имеют значение шире процедуры интервью: давление может создавать кратковременную видимость контроля, но ухудшать качество получаемой информации.

Коммуникативная готовность включает эмпатическую точность - способность понимать состояние и перспективу другого человека, не отказываясь от профессиональной позиции. Эмпатия не означает согласия или оправдания поведения. Она позволяет выбирать понятную формулировку, учитывать страх и стыд, распознавать момент перегрузки и сохранять возможность сотрудничества. В межкультурном взаимодействии к этому добавляются проверка понимания, отказ от оценки поведения через нормы только собственной группы и учет языковой нагрузки.

Систематический обзор программ подготовки полицейских интервьюеров обнаруживает показательную проблему: межличностные навыки определяются и оцениваются очень по-разному, а объём обучения существенно варьируется от программы к программе (Ericsson et al., 2025). Это значит, что общая рекомендация «уметь общаться» ничего не даёт без расшифровки. Нужны наблюдаемые действия: открытые и уточняющие вопросы, перефразирование,

резюмирование, обозначение переходов, выдержанная пауза, нейтральное предъявление несоответствия, проверка того, как собеседник понял вопрос. Без поведенческих критериев коммуникативная компетентность остаётся декларацией — красивой, но непроверяемой.

Для оперативного сотрудника особенно важно удерживать сочетание, которое на практике даётся непросто: контакт и границы одновременно. Чрезмерное сближение с собеседником, желание быстро завоевать доверие или обещание того, что сотрудник не в силах гарантировать, — всё это создаёт этические и профессиональные риски. Коммуникативная готовность — это умение оставаться в допустимых рамках, замечать манипулятивное давление и завершать взаимодействие без унижения и без эскалации.

Мотивационно-ценностный компонент задаёт направленность всей системы готовности. Его ядро образуют ориентация на законность, ответственность за последствия решения, уважение к достоинству человека и реалистичное понимание профессиональной роли. При дефиците этого компонента когнитивные и коммуникативные навыки могут использоваться инструментально, без оценки допустимости воздействия. При его сформированности сотрудник способен выдерживать ситуацию, в которой быстрый психологически привлекательный результат противоречит доказательствам, процедуре или этическим ограничениям.

Рефлексивно-регуляторный компонент обеспечивает обратную связь. Он включает мониторинг собственной уверенности, способность признавать дефицит данных, анализировать ошибку без защитного самооправдания, принимать профессиональную поддержку и переносить выводы разбора в последующие действия. Рефлексия не должна превращаться в бесконечное сомнение; ее функция - своевременно обнаружить расхождение между целью, данными и выбранным способом действия.

Практическим инструментом является структурированный разбор ситуации. Его последовательность может включать восстановление хода событий, фиксацию ключевых решений, отделение доступной в тот момент информации от сведений, ставших известными позднее, анализ альтернатив и определение одного-двух навыков для дальнейшей тренировки. Такая процедура снижает риск ретроспективного искажения, когда исход события ошибочно воспринимается как заранее очевидный.

Готовность обратиться за помощью - тоже часть профессиональной регуляции, а не признак слабости. Накопленная травматическая нагрузка, нарушения сна, эмоциональное истощение напрямую влияют на внимание и качество решений. Поэтому своевременное обращение к психологу, супервизору или подготовленному коллеге - это не отступление от профессионального стандарта, а управление профессиональным риском. Особенно это важно там, где психологическая помощь по-прежнему ошибочно ассоциируется с непригодностью к службе - и где именно эта ассоциация мешает людям обращаться вовремя.

Структурно-функциональная модель и направления подготовки

Обобщение результатов позволило выделить пять взаимосвязанных компонентов готовности. Разграничение между ними — аналитическое: в реальной ситуации они работают одновременно и влияют друг на друга. Ценностная ориентация задаёт, какая цель вообще допустима. Когнитивные процессы строят модель ситуации. Эмоционально-волевая регуляция сохраняет доступ к навыкам, когда давление нарастает. Коммуникация обеспечивает поступление информации. Рефлексия корректирует действие — и запускает обучение на основе опыта. Структурно-функциональная модель психологической готовности сотрудников оперативных подразделений представлена в таблице 1.

Таблица 1. Структурно-функциональная модель психологической готовности сотрудников оперативных подразделений

Компонент	Психологическое содержание	Наблюдаемые критерии сформированности
Мотивационно-ценностный	Интериоризация законности, профессионального долга и уважения к достоинству человека; реалистичная мотивация; готовность выдерживать неопределенность без ухода в формализм или неоправданный риск.	Цель действия сохраняется при давлении времени; сотрудник соотносит решение с правовыми и этическими ограничениями, способен отказаться от психологически привлекательного, но необоснованного варианта.
Когнитивно-перцептивный	Ситуационная осведомленность, распределение внимания, рабочая память, вероятностное мышление, построение и проверка альтернативных гипотез, контроль когнитивных искажений.	Отделяет наблюдаемые факты от интерпретаций; замечает противоречия; обновляет версию при новой информации; не делает вывод о намерениях человека по одиночному невербальному признаку.
Эмоционально-волевой	Распознавание уровня возбуждения, регуляция интенсивных эмоций, тормозный контроль, произвольное переключение внимания, сохранение целенаправленности и восстановление после нагрузки.	Применяет освоенные способы саморегуляции; сохраняет ясность речи и последовательность действий; избегает импульсивного ответа и чрезмерной фиксации на угрозе.
Коммуникативный	Установление рабочего контакта, активное слушание, эмпатическая точность, открытые и уточняющие вопросы, деэскалация, культурная чувствительность и управление границами взаимодействия.	Получает развернутую информацию без давления; адаптирует стиль общения к состоянию собеседника; проверяет понимание; сохраняет уважительный и профессионально нейтральный тон.
Рефлексивно-регуляторный	Метакогнитивный контроль уверенности, анализ ошибок, обратная связь, командная координация, обращение за поддержкой и перенос результатов разбора в последующие действия.	Может объяснить основания решения и границы уверенности; признает дефицит данных; участвует в структурированном разборе; корректирует индивидуальную стратегию подготовки.

Предложенная модель меняет логику подготовки. Если целью является не запоминание психологических терминов, а надежное действие, обучение должно строиться вокруг профессиональных эпизодов с измеряемыми поведенческими критериями. Базовый цикл включает предварительное объяснение механизма, демонстрацию навыка, выполнение сценария, обратную связь, повтор с измененными условиями и отсроченную проверку переноса. Сценарии должны постепенно усложняться за счет неполной информации, конкурирующих задач, эмоционального давления и необходимости взаимодействия в команде.

Исследования моторного и когнитивного обучения в полиции подчеркивают, что сложный навык формируется при контекстной, вариативной и повторной практике (Di Nota & Huhta, 2019). Поэтому разовая лекция может повысить осведомленность, но не должна приниматься за доказательство готовности: необходимы повторные сценарии, обратная связь и отсроченная проверка переноса навыка.

Эффективность программ подготовки сильно зависит от того, что именно измеряется и как долго длится вмешательство. Восьминедельная программа осознанности в рандомизированном исследовании улучшила показатели дистресса, симптомов и сна - но биологические маркеры изменились неодинаково (Grue et al., 2021). Метаанализ тренингов психологических навыков зафиксировал умеренное снижение депрессии и тревоги, однако однозначного эффекта на устойчивость и воспринимаемый стресс не подтвердил (Lu & Petersen, 2023). Систематический обзор программ резильентности указывает на широкий разброс форматов и нехватку надёжной оценки результатов (Moreno et al., 2024). Отсюда практический вывод: программу нужно оценивать по заранее выбранным показателям - точности решений, качеству коммуникации, скорости восстановления после нагрузки и реальным обращениям за поддержкой.

Профессиональный отбор и текущая оценка не должны приравнивать готовность к отсутствию любых эмоциональных реакций. Данные показывают, что группы риска можно выделять по особенностям принятия решений, склонности к риску и личностным характеристикам - но малые выборки и узкие сценарии ограничивают перенос этих выводов (Овчарова и др., 2024). Диагностика должна быть мультиметодной: стандартизированные опросники — плюс структурированное интервью, наблюдение в сценарии, экспертная оценка и анализ динамики после обучения.

И последнее - принципиальное. Индивидуальная подготовка не компенсирует небезопасную организационную среду. Сотрудники, работающие в экстремальном и межкультурном контексте, нуждаются в поддержке до, во время и после сложных задач (Гридчин, Токсанбаев, 2021). Регулярная супервизия, разумная нагрузка, конфиденциальный доступ к психологической помощи и культура обучающего разбора - это не бонусы, а внешние условия, без которых личные навыки постепенно истощаются.

Заключение Психологическая готовность сотрудников оперативных подразделений - не сумма разрозненных качеств и не способность выдержать любой стресс. Это динамическая система регуляции профессионального действия. Её результат - удерживать законную цель, строить проверяемую модель ситуации, управлять интенсивностью собственной реакции, получать достоверную информацию во взаимодействии и корректировать решение по мере поступления новых данных.

Модель включает пять компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивно-перцептивный, эмоционально-волевой, коммуникативный и рефлексивно-регуляторный. Их согласованность важнее максимальной выраженности любого из них по отдельности. Решительность без проверки гипотез становится импульсивностью. Наблюдательность без контроля стереотипов ведёт к ошибочной интерпретации. Сдержанность без восстановления накапливает напряжение. Коммуникативная техника без ценностных ограничений превращается в манипуляцию.

Практическая подготовка требует повторных сценариев с постепенно нарастающей нагрузкой, поведенческих критериев оценки, своевременной обратной связи и отсроченной проверки переноса навыков. Отдельные направления — различение факта и интерпретации, профилактика когнитивных искажений, эмоциональная и психофизиологическая саморегуляция, информационно-собирающая коммуникация, культурная чувствительность и структурированный разбор решений после действия

Литературы:

Гридчин, А. А., Токсанбаев, А. Б. (2021). Социально-психологическая подготовка сотрудников правоохранительных органов к участию в операциях по поддержанию мира. *Общество: социология, психология, педагогика*, (7), 19-23. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.7.2>

Овчарова, Е. В., Душкин, А. С., Коноплева, И. Н., Ковальчук, И. А. (2024). Психологическая готовность сотрудников отдела охраны следственного изолятора к применению огнестрельного оружия на поражение. *Психология и право*, 14(3), 122-133. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140310>

Arble, E., Daugherty, A. M., & Arnetz, B. (2019). Differential effects of physiological arousal following acute stress on police officer performance in a simulated critical incident. *Frontiers in Psychology*, 10, 759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00759>

Di Nota, P. M., & Huhta, J.-M. (2019). Complex motor learning and police training: Applied, cognitive, and clinical perspectives. *Frontiers in Psychology*, 10, 1797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01797>

Di Nota, P. M., Stoliker, B. E., Vaughan, A. D., Andersen, J. P., & Anderson, G. S. (2021). Stress and memory: A systematic state-of-the-art review with evidence-gathering recommendations for police. *Policing: An International Journal*, 44(1), 1-17. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-06-2020-0093>

Ericsson, S., Stenlund, T., Nyström, M., Öman Ekervhén, L., & Davis, P. (2025). A systematic review of interpersonal skills training for police investigative interviews. *Psychology, Crime & Law*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2025.2592246>

Fridman, J., Barrett, L. F., Wormwood, J. B., & Quigley, K. S. (2019). Applying the theory of constructed emotion to police decision making. *Frontiers in Psychology*, 10, 1946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01946>

Grupe, D. W., Stoller, J. L., Alonso, C., McGehee, C., Smith, C., Mumford, J. A., Rosenkranz, M. A., & Davidson, R. J. (2021). The impact of mindfulness training on police officer stress, mental health, and salivary cortisol levels. *Frontiers in Psychology*, 12, 720753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720753>

Lu, Y.-F., & Petersen, K. (2023). Effectiveness of psychological skills training for police personnel: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 80(10), 590-598. <https://doi.org/10.1136/oemed-2023-109117>

Meissner, C. A., Redlich, A. D., Michael, S. W., Evans, J. R., Camilletti, C. R., Bhatt, S., & Brandon, S. (2014). Accusatorial and information-gathering interrogation methods and their effects on true and false confessions: A meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 10(4), 459-486. <https://doi.org/10.1007/s11292-014-9207-6>

Moreno, A. F., Karanika-Murray, M., Batista, P., Hill, R., Rubiol Vilalta, S., & Oliveira-Silva, P. (2024). Resilience training programs with police forces: A systematic review. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 39(1), 227-252. <https://doi.org/10.1007/s11896-023-09633-y>

Sætrevik, B., Granerud, T., Nijhof, M., & Sandvik, A. (2025). Tactical breathing enhances police performance in a critical incident simulation. *Collabra: Psychology*, 11(1), 144527. <https://doi.org/10.1525/collabra.144527>

Shvets, D. V., Kisil, Z. R., Pasko, O. M., Tsilmak, O. M., Katolyk, H. V., Rohovenko, M. M., & Okhrimenko, O. I. (2025). Peculiarities of future law enforcement officers' psychological readiness for professional stress in war conditions. *Wiadości Lekarskie*, 78(8), 1488-1495. <https://doi.org/10.36740/WLek/209501>

Syed, S., Ashwick, R., Schlosser, M., Jones, R., Rowe, S., & Billings, J. (2020). Global prevalence and risk factors for mental health problems in police personnel: A systematic review and meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 77(11), 737-747. <https://doi.org/10.1136/oemed-2020-106498>

Vrij, A., Hartwig, M., & Granhag, P. A. (2019). Reading lies: Nonverbal communication and deception. *Annual Review of Psychology*, 70, 295-317. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103135>

References

Arble, E., Daugherty, A. M., & Arnetz, B. (2019). Differential effects of physiological arousal following acute stress on police officer performance in a simulated critical incident. *Frontiers in Psychology*, 10, 759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00759>

Di Nota, P. M., & Huhta, J.-M. (2019). Complex motor learning and police training: Applied, cognitive, and clinical perspectives. *Frontiers in Psychology*, 10, 1797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01797>

Di Nota, P. M., Stoliker, B. E., Vaughan, A. D., Andersen, J. P., & Anderson, G. S. (2021). Stress and memory: A systematic state-of-the-art review with evidence-gathering recommendations for police. *Policing: An International Journal*, 44(1), 1-17. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-06-2020-0093>

Ericsson, S., Stenlund, T., Nyström, M., Öman Ekervhén, L., & Davis, P. (2025). A systematic review of interpersonal skills training for police investigative interviews. *Psychology, Crime & Law*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2025.2592246>

Fridman, J., Barrett, L. F., Wormwood, J. B., & Quigley, K. S. (2019). Applying the theory of constructed emotion to police decision making. *Frontiers in Psychology*, 10, 1946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01946>

Gridchin, A. A., & Toksanbaev, A. B. (2021). Sotsial'no-psikhologicheskaya podgotovka sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov k uchastiyu v operatsiyakh po podderzhaniyu mira [Socio-psychological training of law enforcement officials for participation in peacekeeping operations]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics], 7(7), 19-23. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.7.2> [In Russian]

Grupe, D. W., Stoller, J. L., Alonso, C., McGehee, C., Smith, C., Mumford, J. A., Rosenkranz, M. A., & Davidson, R. J. (2021). The impact of mindfulness training on police officer stress, mental health, and salivary cortisol levels. *Frontiers in Psychology*, 12, 720753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720753>

Lu, Y.-F., & Petersen, K. (2023). Effectiveness of psychological skills training for police personnel: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 80(10), 590-598. <https://doi.org/10.1136/oemed-2023-109117>

Meissner, C. A., Redlich, A. D., Michael, S. W., Evans, J. R., Camilletti, C. R., Bhatt, S., & Brandon, S. (2014). Accusatorial and information-gathering interrogation methods and their effects on true and false confessions: A meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 10(4), 459-486. <https://doi.org/10.1007/s11292-014-9207-6>

Moreno, A. F., Karanika-Murray, M., Batista, P., Hill, R., Rubiol Vilalta, S., & Oliveira-Silva, P. (2024). Resilience training programs with police forces: A systematic review. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 39(1), 227-252. <https://doi.org/10.1007/s11896-023-09633-y>

Ovcharova, E. V., Dushkin, A. S., Konopleva, I. N., & Kovalchuk, I. A. (2024). Psikhologicheskaya gotovnost' sotrudnikov otdela okhrany sledstvennogo izolyatora k primeneniyu ognestrel'nogo oruzhiya na porazhenie [Psychological readiness of detention facility security officers to use lethal firearms]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 14(3), 122-133. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140310> [In Russian]

Sætrevik, B., Granerud, T., Nijhof, M., & Sandvik, A. (2025). Tactical breathing enhances police performance in a critical incident simulation. *Collabra: Psychology*, 11(1), 144527. <https://doi.org/10.1525/collabra.144527>

Shvets, D. V., Kisil, Z. R., Pasko, O. M., Tsilmak, O. M., Katolyk, H. V., Rohovenko, M. M., & Okhrimenko, O. I. (2025). Peculiarities of future law enforcement officers' psychological readiness for professional stress in war conditions. *Wiadości Lekarskie*, 78(8), 1488-1495. <https://doi.org/10.36740/WLek/209501>

Syed, S., Ashwick, R., Schlosser, M., Jones, R., Rowe, S., & Billings, J. (2020). Global prevalence and risk factors for mental health problems in police personnel: A systematic review and meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 77(11), 737-747. <https://doi.org/10.1136/oemed-2020-106498>

Vrij, A., Hartwig, M., & Granhag, P. A. (2019). Reading lies: Nonverbal communication and deception. *Annual Review of Psychology*, 70, 295-317. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103135>

Авторлар туралы мәліметтер:

Успанов Жолдыбай Төлмәтұлы – заң ғылымдарының кандидаты, доцент, «BP Law Company» ЖШС Ғылыми орталығының бастығы, Алматы қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: zhakemvd@mail.ru

Нұрғалиева Үлмекен Сатымқызы – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің профессоры, Алматы қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: usn220163@gmail.com

Успанова Айсулу Жолдыбайқызы – заң ғылымдарының магистрі, «BP Law Company» ЖШС Ғылыми орталығы, Алматы қ., Қазақстан Республикасы. E-mail: aisulu.akhmetova6@gmail.com

Сведения об авторах:

Успанов Жолдыбай Тюльматович – кандидат юридических наук, доцент, начальник Научного центра ТОО «BP Law Company», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: zhakemvd@mail.ru

Нурғалиева Үлмекен Сатымовна – кандидат психологических наук, доцент, профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: usn220163@gmail.com

Успанова Айсулу Жолдыбаевна – магистр юридических наук, Научный центр ТОО «BP Law Company», г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: aisulu.akhmetova6@gmail.com

Information about the Authors

Zholdybai Tyulmatovich Uspanov – Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Head of the Scientific Center, BP Law Company LLP, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: zhakemvd@mail.ru

Ulmeken Satymovna Nurgalieva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: usn220163@gmail.com

Aisulu Zholdybaevna Uspanova – Master of Legal Sciences, Scientific Center, BP Law Company LLP, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: aisulu.akhmetova6@gmail.com

МРНТИ 15.41.25

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.032>

Нагманов Н.Ж.^{1*} , Комекбаева Л.К.² 

¹ Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан;

² «Q» University, Алматы, Казахстан

*E-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Reflective practices in the prevention of radicalization among inmates in penitentiary institutions

Abstract

This article examines the role of reflection in working with individuals who hold radical views, considering it as one of the key psychological mechanisms for preventing and correcting destructive attitudes. The purpose of the study is to reveal the significance of reflective practices in fostering awareness of one's future, re-evaluating past experiences, and reconsidering current patterns of behavior that contribute to successful social reintegration. The paper outlines the goals and structure of reflective activity, reviews major models and concepts of reflection in contemporary psychology, and describes practical tools—methods, techniques, and approaches—used in both individual and group psychological work with inmates in penitentiary settings. Attention is given to modern models and their step-by-step implementation, which allow for increasing the diversity and depth of reflective practices when working with inmates at risk of radicalization. The article also presents the methodology of structured letter-writing with inmates, along with practical options for applying this technique in the professional activities of psychologists within correctional institutions.

The findings of the study suggest that strengthening reflective capacities contributes to the development of critical thinking and encourages individuals to examine their own beliefs and behavioral patterns in a more conscious manner. Furthermore, engagement in reflective processes may increase

person's readiness to pursue constructive personal change, which, in turn, can support psychological well-being and create favorable conditions for improving overall quality of life.

The results obtained in penitentiary settings confirm the effectiveness of integrating reflective practices into comprehensive programs aimed at preventing radicalization and providing psychological support.

Keywords: reflection, radicalization, prevention of extremism, awareness, psychological correction

Нагманов Н.Ж.^{1*}, Комекбаева Л.К.²

¹ *Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан;* ² *«Q» University, Алматы, Казахстан*

*E-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Пенитенциарлық мекемелердегі сотталғандардың радикалдануын алдын алудағы рефлексиялық тәжірибелер

Аңдатпа

Мақалада радикалистік көзқарастардағы адамдармен жұмыс жасау барысында рефлексияның рөлі деструктивтік бағыт-бағдарды алдын алу және түзетудің негізгі психологиялық механизмдерінің бірі ретінде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – өзіндік болашақты жүзеге асыру, өткен тәжірибені қайта бағалау және қоғамда сәтті әлеуметтенуге көмектесетін қазіргі мінез-құлық формаларын қайта қарастыру үрдісінде рефлексиялық тәжірибелердің маңыздылығын анықтау. Бұл ғылыми мақалада рефлексиялық әс-әректің мақсаты, құрылымы, бүгінгі психологиядағы рефлексияның басты модельдері, тұжырымдамалары сипаттала отырып, жеке және топтық психологиялық жұмыста пенитенциарлық мекемедегу қамаудағыларға қолданылатын құралдары, нақтырақ айтсақ техникалар, әдістер мен тәсілдер берілген. Сотталғандарға хат жазу әдісін жүргізу технологиясы және психолог түрмедегі сотталғандармен осы әдістің қолданылу жолдарының нұсқалары баяндалған.

Рефлексиялық қабілеттерді дамытудың негізі ойлауды ынталандыратынын, тұлғаның жеке сенімдері мен жасаған әрекеттеріне саналы тұрғыда көзқарасты қалыптастыруға әсерін тигізетінін, сондай-ақ адамның конструктивтік өзгерістерге дайындығын арттырып, бұл ақырында психологиялық жағдайды жақсарту, өмір сүру сапасын дамытуға үлесін қосатынын зерттеудің нәтижелерінен көруге болады. Пенитенциарлық мекемелердегі зерттеу нәтижелері радикалданудың алдын алу және психологиялық сүйемелдеу бойынша кешенді бағдарламаларға рефлексиялық тәжірибелерді енгізудің тиімділігін растайды.

Түйін сөздер: рефлексия, радикалдану, экстремизмнің алдын алу, саналы мойындау, психологиялық түзету

Нагманов Н.Ж.^{1*}, Комекбаева Л.К.²

¹ *Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан;* ² *«Q» University, Алматы, Казахстан*

*E-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Рефлексивные практики в профилактике радикализации осуждённых в пенитенциарных учреждениях

Аннотация

В статье рассматривается роль рефлексии в работе с лицами, придерживающимися радикалистских взглядов, как одного из ключевых психологических механизмов профилактики и коррекции деструктивных установок. Целью исследования является раскрытие значения

рефлексивных практик в процессе осознания личного будущего, переоценки прошлого опыта и пересмотра актуальных форм поведения помогающие успешно социализироваться в обществе.

В представленной научной статье описываются цель и структура рефлексивной деятельности, разъясняются основные модели и концепции рефлексии в современной психологии. Кроме этого, в материалах представлены конкретные фразы, техники, методы и приемы, применяемые как в индивидуальной, так и групповой психологической работы с осужденными, отбывающими наказание в пенитенциарных учреждениях. Отдельное внимание уделено актуальным моделям и последовательным этапам социализации, использование которых позволяет расширить возможности применения рефлексивных практик и повысить их содержательную глубину при организации и проведении психологической работы с заключенными, относящимся к группе риска радикализации. В статье представлена технология проведения письма с заключенными и варианты проведения метода письма на практике в пенитенциарном учреждении в деятельности психолога. Показано, что развитие рефлексивных способностей способствует формированию критического мышления, осознанному отношению к собственным убеждениям и поступкам, а также повышает готовность личности к конструктивным изменениям, влияющие на психологическое благополучие и качество жизни человека. Результаты исследования пенитенциарных практики подтверждают целесообразность включения рефлексивных практик в комплексные программы профилактики радикализации и психологического сопровождения.

Ключевые слова: рефлексия, радикализация, профилактика экстремизма, осознанность, психологическая коррекция

Introduction The resocialization of convicted individuals is one of the key priorities of psychological work in penitentiary institutions. It represents a complex and multidimensional process aimed at restoring socially acceptable patterns of behavior, value orientations, and self-regulation skills. For individuals in prison, this process goes beyond external control. It also involves the conscious acceptance of social norms within the surrounding environment and the development of internal psychological mechanisms that help individuals to take personal responsibility for their own actions.

In this context, reflection gains particular importance as an individual's capacity to comprehend personal experience, analyze the causes and consequences of behavior, and reassess life attitudes. The development of reflective abilities enables inmates to move from externally imposed normative control toward internal self-regulation, which is a crucial condition for sustainable personal change and successful social adaptation.

Reflective processes contribute to the development of inmates' ability to critically evaluate their own actions, understand the emotional and motivational foundations of their behavior, and assume responsibility for their decisions. In this regard, reflection serves as an important psychological resource for rethinking the values and meanings underlying unlawful behavior [1].

Reflection is of particular practical relevance when working with destructive cognitive patterns and maladaptive coping strategies commonly observed among incarcerated individuals. The use of reflective practices creates conditions for revising entrenched thinking patterns and fostering more constructive behavioral models across various social contexts.

Within the resocialization process, reflection also performs an integrative function by linking past life experiences with future prospects. Making sense of lived experiences, including the experience of committing a crime and serving a sentence, contributes to the formation of realistic life plans, strengthens motivation for change, and increases readiness for successful reintegration into society after release.

The object of this study is the process of preventing radicalization among inmates in penitentiary institutions.

The subject of the study is reflective practices as a psychological tool for preventing and reducing the risk of radicalization among convicted individuals.

The relevance of the study is обусловлена the growing concern over the spread of radical and extremist attitudes within penitentiary environments, as well as the need to develop effective psychological approaches and tools for the prevention of radicalization and the resocialization of inmates.

The practical significance of the research lies in the possibility of applying reflective practices by psychologists and penitentiary system specialists in their work with inmates to foster critical thinking, awareness of personal values, and prevention of radical attitudes.

The study employs methods of theoretical analysis of scientific literature, comparative analysis, systematization and generalization of academic sources, as well as elements of bibliometric and network analysis of publications related to the research topic.

The criteria for selecting sources included their scientific relevance, alignment with the research topic, indexing in international and national academic databases, and a focus on recent publications reflecting current approaches to the prevention of radicalization and the application of reflective practices.

In constructing the publication network map, the following indicators were taken into account: the number of publications on the topic; key terms and thematic research clusters; relationships between authors and scientific fields; and the dynamics of publication activity over time.

The search strategy was based on the use of keywords and phrases reflecting the core content of the study in both Russian and English, including: “reflective practices,” “radicalization,” “prevention of radicalization,” “inmates,” “penitentiary institutions,” “psychological prevention,” and “extremism in places of detention.”

The concept of “reflection” was first introduced into scientific discourse by the French philosopher René Descartes, who understood it as the ability of a subject to focus on the content of their own thinking and to be aware of acts of consciousness. He characterized reflective practice as an “evaluation of the grounds of one’s beliefs,” that is, a process through which an individual rationally examines their own assumptions [2].

Subsequently, this concept was further developed in the works of Gottfried Wilhelm Leibniz and John Locke, where reflection was interpreted as a specific mechanism of self-knowledge that enables the comprehension of internal mental processes [3].

In psychological science, reflection is viewed as a complex process through which an individual becomes aware of and analyzes their own mental activity. A significant contribution to the development of this concept was made by V. A. Lefebvre, who defined reflection as a *person’s ability to adopt the position of an observer, researcher, and regulator in relation to their own thoughts, bodily states, and actions* (Lefebvre, 2003). Within this framework, reflection is understood not only as a form of self-observation but also as a mechanism of self-regulation and behavioral control (Molokanova K., 2024) [3].

In general terms, reflection in psychology can be defined as a process in which an individual consciously turns to their own experience, thoughts, emotions, and actions with the aim of analyzing, reinterpreting, and using the insights gained for further personal and behavioral development.

Structurally, the process of reflection includes posing questions about one’s own experience, conducting an objective analysis of events, becoming aware of one’s thoughts and the nature of one’s actions, exploring alternative ways of acting, drawing conclusions relevant for the future, and forming new behavioral patterns based on acquired insights. In this context, reflection should not be seen as fixation on mistakes, but rather as a resource for growth, awareness, and responsibility.

In examining the reflective process, it is also important to take into account its various types: (1) personal reflection (self-analysis); (2) communicative reflection (interaction with others); (3) intellectual reflection (analysis of cognitive processes); (4) existential reflection (consideration of fundamental questions such as the meaning of life, personal purpose, and one’s place in the world); (5) temporal forms of reflection, including retrospective (analysis of past experience—what happened?), situational (understanding events as they unfold in the present), and prospective (orientation toward the future,

including goal-setting and planning behavioral strategies); and (6) constructive reflection (focused on growth and change) versus destructive reflection (ruminative self-criticism) [4,5,6].

The Technology of Reflection. As noted by E. Antyufeeva, effective reflection represents a structured process of conscious analysis of personal experience and involves a последовательное выполнение ряда этапов. In particular, she identifies eight key steps of reflective analysis that ensure its constructive and practice-oriented nature:

1. Allocating dedicated time and space for reflection in order to minimize external distractions and enhance focus.
2. Identifying a specific situation to be analyzed.
3. Recording the factual circumstances, including objective events and participants' actions, without evaluative judgments.
4. Analyzing emotional responses experienced during the situation.
5. Examining one's own actions and behavioral strategies.
6. Considering the situation from multiple perspectives, including those of other participants.
7. Identifying the causes and factors that influenced the outcome.
8. Formulating a plan for further actions aimed at correcting behavior and improving effectiveness in similar situations [6]. The application of this structure allows reflection to move beyond spontaneous self-observation and become a purposeful tool for personal development.

Models and Concepts of Reflection. The use of structured models enables a more comprehensive understanding of situations within reflective practice. Reflection serves as a key instrument of personal and social development, allowing individuals to consciously analyze their thoughts, emotions, behavior, and value orientations. Regular engagement in reflective practices helps to identify deep-seated beliefs that shape responses to the surrounding world and to understand which internal assumptions influence decision-making and behavior.

In the context of penitentiary institutions, where inmates—particularly those with radicalized views—are exposed to significant psychological stress, reflection plays a particularly important role. This, of course, makes it possible to identify extremist and negative beliefs and reconsider them. It helps reduce aggression and impulsive reactions in a person and also develops the ability to recognize in advance one's negative influence and actions toward others. During the deradicalization process, this can strengthen self control and improve the ability to understand and respond to the feeling of others.

The application of reflective models and concepts allows for structuring experience and developing skills of conscious analysis. Each model offers a methodological framework for examining situations, understanding personal motives, and forming constructive behavioral strategies.

The following section presents the main models and concepts of reflection used in educational and psychological practice, adapted for training programs with inmates aimed at reducing radical beliefs and supporting personal transformation (see Table 1).

Table 1 – Models of Reflection [7]

Concept, Author	Components of Reflection
Brookfield's Four Lenses Model (1998)	Reflection framework: – Lens 1: viewing the situation retrospectively as accumulated experience; – Lens 2: viewing the situation from the participant's own perspective; – Lens 3: colleagues' perspectives—how others interpret what has occurred; – Lens 4: theoretical perspective—what is already known about the issue.
Kolb's Experiential Learning Cycle (David A. Kolb, Ron Fry, 1975)	Structure of reflection: 1. concrete experience/feeling; 2. observation and reflection; conceptualization/thinking; 3. active experimentation/action.
Donald Schön's Reflective Practice Model	Schön distinguished two types of reflection: 1. Reflection-on-action: analysis of past experience or completed actions,

	including consideration of alternative approaches and identification of positive aspects of the interaction; 2. Reflection-in-action: reflection occurring in the course of action, involving ongoing consideration of practice and decision-making during the process.
Gibbs' Reflective Cycle (Graham Gibbs, 1988)	Stages: 1. description (what happened); 2. feelings (what was felt and thought); 3. evaluation (what worked and what did not); 4. analysis (what sense can be made of the situation); 5. conclusions (what could have been done differently); 6. action plan (what to do next time).
ORID Model (Objective–Reflective–Interpretive–Decisional), R. Brian Stanfield, 1997	Stages: 1. objective (facts and data—what?); 2. reflective (emotions and reactions—what is happening to me?); 3. interpretive (analysis of meaning—so what?); 4. decisional (actions and decisions—now what?).
Johns' Model of Reflection (Christopher Johns, 1995)	Core idea: combining inward and outward perspectives. Reflection occurs through: – “looking inward” (thoughts and emotions); – “looking outward” (the situation and others' responses). Stages: 1. internal reflection (emotions, personal reactions); 2. external reflection (context and others' responses).
DEAL Model (Suvorova N.M.)	Stages: 1. description of the situation; 2. examination/analysis; 3. articulation of learning outcomes.
STAR/AR Model (Situation, Task, Action, Result / Analysis), Suvorova N.M., 2001	Stages: 1. situation; 2. task; 3. action; 4. result; 5. analysis.
“Iceberg of Reflection” Model (Peter Senge, 1990; Nguyen Nhat Quang, Kushnir et al., 2021) Concept: reflection as a multi-level process represented metaphorically as an iceberg.	Stages: 1. events (surface level—what happened?); 2. patterns/trends (what repeats?); 3. structures (systems, rules, habits, conditions influencing outcomes); 4. mental models (beliefs shaping perception and behavior). Principle: maintaining a balance between desired results (R) and supporting capacities/resources (RC).
Nguyen Nhat Quang's Reflection Iceberg Model (2022)	Concept: a layered reflective process analyzed through the lens of critical reflection, using the iceberg metaphor.
Kashlev's Reflection Model (S.S. Kashlev)	Procedure: 1. identification of the current state; 2. determination of underlying causes; 3. evaluation of the effectiveness of the interaction.
Lefebvre's Reflection Model (V.A. Lefebvre)	Levels, stages of reflection: pause → fixation → objectification → generalization → interpretation.
Borton's Model (Terry Borton, 1970)	Reflection is structured around three key questions: “What?” → “So what?” → “Now what?” (see Reach, Touch, and Teach, 1977).

Argyris' Double-Loop Learning Model (Chris Argyris, 1993)	Structure: 1. defensive reactions (what needs to be overcome); 2. assumptions, values, beliefs (why we act as we do); 3. goals, strategies, techniques (how we act); 4. results and conclusions. Includes the “Ladder of Inference” exercise.
Theory U Model: Cultivating the Social Field (Otto Scharmer)	<i>Core idea: exploring the “blind spot” and the internal state from which actions emerge; reflection initiates internal transformation.</i> Stages: 1. co-initiating (pause and openness); 2. co-sensing (deep observation, understanding reality); 3. presencing (connection with intention); 4. co-creating (bringing new practices into reality); 5. co-evolving (embedding and sustaining change).

Thus, reflection can be regarded as a core component of self-analysis and personal development, enabling a conscious understanding of one’s experiences, actions, and emotional responses. In contemporary pedagogy, psychology, and coaching practice, reflection is viewed as an effective tool for fostering critical thinking, enhancing personal effectiveness, and developing professional competencies.

Reflective tools encompass a wide range of means, methods, techniques, and approaches that make it possible to systematically record experience and performance outcomes; analyze the causes of both successes and failures; identify underlying motives, beliefs, and behavioral patterns; obtain feedback from others and integrate it into one’s own practice; and plan further actions while adjusting developmental strategies.

The use of these tools ensures a multidimensional approach to self-development, combining individual methods (such as reflective journaling, writing letters to oneself, and cultivating an inner observer) with group-based formats (including feedback sessions, discussions, and strategic workshops). In practice, this approach allows not only for the evaluation of current experience but also for the development of strategies aimed at personal and professional transformation (see Table).

Common methods of reflection include morning and evening reflection, reflective pauses, and social reflection (for example, dialogue with a mentor or trusted advisor) [4] (see Table 2).

Table 2 –Reflection methods (Antyufeeva E., 2025) [6]

Methods	Description
<i>Journaling Method (Diary Method)</i>	Systematically recording thoughts, actions, and emotions helps you monitor and track your development, identify patterns, and draw good conclusions.
<i>Feedback Method</i>	Input from others provides an alternative perspective on a situation, offers valuable recommendations, and supports the adjustment of one’s actions.
<i>20 Minutes of Daily Self-Reflection (End-of-Day Practice)</i>	It takes the mind off of the extra information received during the day, allows to focus on the useful.
<i>Biannual Strategic Reflection Sessions</i>	Allows to think more broadly and assess actions more deeply, focuses attention on specific goals based on the results achieved, analyzes and takes into account the environment and the dynamics of changing conditions.
<i>External Perspective (“View from the Outside”)</i>	Connection with the environment, especially with experts, exchange of experience leads to quality decision-making, which expands the perspective of critical thinking.

In practice, when you work with inmates, psychologists usually use “Letter” technique for deeper understanding of oneself and others.

Various formats of letter-based reflective practice are applied in correctional settings [25–41]:

– “*Psychological letter inspired by Fyodor Dostoevsky*” (addresses the human need for confession expressed in diverse and often unexpected forms; enables perspective-taking through immersion in characters’ inner worlds, analysis of portrait and landscape as reflections of psychological states, facial expressions, gaze, gait, speech, and nonverbal behavior) [26];

- *instructional letter*;
- *expressive writing* (James W. Pennebaker; see Writing to Heal);
- *gratitude letter*;
- *healing letters* (see Louise DeSalvo, Writing as a Way of Healing);
- *therapeutic letters* (unsent letters; see Irvin Yalom);
- *farewell letter to oneself*;
- *restorative letters* (see Ilse Sand, Healing Conversations);
- *free writing* (stream-of-consciousness);
- *letter to oneself for working through negative thoughts* (being “heard”);
- *associative writing* (schematization technique);
- *self-compassion letter*;
- *letter of resentment*;
- “*letter to the victim*”;
- “*room-to-room letter*” (Sh. Amonashvili; sincere self-addressed writing);
- “*my letter about...*”;
- *emotional letters* (Barbara De Angelis, John Gray; based on emotion mapping);
- *release writing* (uncensored expression of concerns to reduce stress and achieve emotional relief);
- *accompanying letter*;
- *letter to oneself*;
- *unsent/addressless letter* (expression of accumulated emotions);
- “*letter to anger*” (safe expression of emotions, awareness of sources of anger, development of self-regulation);
- *dialogical letter* (from the voice of anger and the “wise self”), which helps safely process strong emotions, reduce aggression, and foster conscious behavioral choices;
- “*forgiveness and letting go*” letters (constructive processing of negative emotions in a safe environment);
- “*letter from the future*” (develops self-reflection, clarifies long-term goals and values, enhances motivation for change);
- “*circular letter*” (group-based reflective exchange and feedback);
- *motivational letter* (focus on strengths and existing achievements);
- “*letter from the future*” as a visualization-based reflective technique;
- *forgiveness letter* (based on Colin Tipping’s radical forgiveness and Robert Enright’s four-phase model);
- *feedback letter*;
- *role-based letter*;
- *letter to parents*;
- *dialogical correspondence* (letter and reply);
- *letter to one’s past self*.

The “Letter” method in reflective practice is widely used in psychological and correctional work with inmates to develop self-awareness, emotional regulation, and personal transformation. It is particularly effective in penitentiary environments, where individuals often find it difficult to openly express their experiences. Writing provides a safe medium for emotional expression and meaningful processing of life experiences. For individuals with radicalized views, this method offers specific benefits: it helps them envision a desired future beyond current constraints and destructive beliefs;

fosters personal responsibility and intrinsic motivation; develops goal-setting and strategic thinking skills; and supports the integration of personal values while identifying pathways toward change [1].

We propose the following implementation framework for the letter-writing method:

Stage 1. Preparatory and orientation stage. Creating a safe environment and explaining the rules of the process.

Stage 2. Writing stage. Participants are instructed to write sincerely and continuously, without focusing on style or grammatical correctness.

Stage 3. Reflective processing. After writing, participants are guided through reflective questions: What did you feel while writing? What was most difficult? Did any new thoughts emerge? Was anything unexpected? Has your perception of the situation changed?

Stage 4. Psychological integration. Follow-up tasks may include writing a response letter, formulating conclusions and decisions, and developing a personal action plan.

In addition to letter-based methods, *reflective journaling* is also widely used in work with inmates. It supports the development of self-observation, conscious analysis of thoughts and emotions, and the formation of a habit of regular reflection. Modern technologies can enhance this process [40]. Digital tools allow individuals to structure reflective practices, monitor emotional states, and observe changes over time.

Tools supporting reflective journaling include:

1. journaling applications (Day One, Journey, Diaro) for recording events, thoughts, and emotions;
2. mood trackers (Daylio, Mood Meter) for daily emotional monitoring;
3. meditation applications (Headspace, Calm, Insight Timer) to develop mindfulness and reduce stress;

4. AI-based reflection tools that guide users through structured self-inquiry [1]. In settings with limited access to smartphones, offline applications on tablets or secure digital notebooks can be used as alternatives.

Reflective journaling contributes to the development of self-awareness, emotional regulation, and critical analysis of personal experience. It helps identify internal triggers, behavioral patterns, and underlying beliefs, including those that may reinforce radical attitudes.

Within reflective journaling, the SMER method is applied, enabling individuals to better understand the nature of their emotions and learn to regulate thoughts, behaviors, and actions [1,7].

What kind of techniques are employed in reflective practice? Plus–Minus–Interesting (PMI); 3–2–1; open microphone; enhanced reflection; inner observer; phenomenological reduction (E. Husserl); dialogical work with subpersonalities; existential analysis; mindfulness-based meditation practices; alternative scenario analysis (“it could have been different”); downward arrow technique (Judith Beck); empty chair technique, etc [1].

To activate cognitive processes in reflective practice, various facilitative techniques are used alongside methods and approaches (see Table 3).

Table 3 – Reflective Techniques

Techniques	Description
<i>Plus–Minus–Interesting (PMI)</i>	Analysis of experience from three perspectives: positive aspects, negative aspects, and new or interesting insights; promotes a comprehensive evaluation of situations and the development of critical thinking.
<i>“What if...?”</i>	Encourages consideration of alternative courses of action; stimulates creative thinking and the ability to view situations from new perspectives.
<i>Use of Aphorisms and Proverbs</i>	Applied to interpret experience through cultural and philosophical expressions; supports the development of metacognition and generalization skills.
<i>“Rake or Cluster” (Spider Diagram)</i>	Visualization of experience in a schematic form: “rake” represents mistakes and difficulties, while “cluster” reflects achievements and successes; develops analytical and structural thinking.

<i>Reasoned Responses to Questions</i>	Builds the ability to justify conclusions and articulate one's position; contributes to the development of critical reflection.
<i>Three "M" Technique</i>	Identification of three key moments that were particularly successful; helps focus on positive experience and supports motivation.
<i>Graphing</i>	Visual representation of changes in interest, level of understanding, and individual engagement; allows tracking the dynamics of personal development.
<i>"Final Reflection" ("In Conclusion, I Would Say")</i>	Summative reflection involving evaluation of expectations, identification of unmet outcomes, and analysis of their causes; enhances analytical processing of experience.
<i>"My and Our Perspectives"</i>	Formulation of conclusions and future plans at both individual and group levels; supports goal-setting and collective reflection.
<i>"Gratitude"</i>	Expression of appreciation toward participants, situations, or oneself; fosters emotional awareness and maintains a positive psychological climate.

Conclusion. The study demonstrates that mindfulness and reflective practices possess significant preventive potential in addressing the risk of personal radicalization, as they foster skills that can substantially improve an individual's quality of life. Reflective practices enable individuals to move beyond automatic patterns of behavior toward conscious living, making balanced and well-considered decisions that influence not only thoughts and emotions but also deliberate actions. The integration of these practices into the work of psychologists in penitentiary institutions contributes to the development of self-observation, critical reflection on personal experiences, attitudes, and behavioral responses. In turn, engaging in negative behavior reduces the likelihood of blindly accepting belief systems that can lead to behavior destruction and extremist ideas. The results of our study showed that developing emotional regulation, mindfulness, and reflective skills can strengthen a person's psychological resilience and help them deal with internal, as well as external conflicts in a constructive way. For sure, these qualities can also be considered important factors that help prevent radicalization. Based on these findings, the practical value of the study is not limited to helping people consciously reflect on and evaluate their actions. These skills are also important when working with at-risk groups, especially in psychological prevention programs, counseling, and different forms of training. Their regular use can help prevent extremism and other harmful behaviors.

References:

1. Sadvakassova Z.M., Nagmanov N.ZH. *Refleksivnyye praktiki v rabote s radikalizatsiyey: put' k izmeneniyu. Metodicheskoye posobiye.* – Almaty, 2026 - 90 s.
2. Khamitova G., Dzhadzh I. *O refleksivnoy praktike v kouchinge* / <https://up-n-above.ru/reflection> 10 02 2025
3. Molokanova K. *Chto takoye refleksiya, chem ona polezna i kak primenyat' etot instrument samopoznaniya* / <https://iklife.ru/samorazvitie/chto-takoe-refleksiya> 18 10 2024
4. *Refleksiya kak metod samopoznaniya: put' k osoznannoy zhizni* / <https://sky.pro/wiki/profession/refleksiya-kak-metod-samopoznaniya/> 25 08 2025
5. *Refleksiya v psikhologii: pol'za, metody i prakticheskoye primeneniye* / <https://freudly.ru/blog/refleksiya-v-psihologii-polza-metodi-i-prakticheskoe-primenenie/> 24 10 2025
6. Ant'yuf'yeva Ye. *Samoanaliz pomozhet otsenit' deystviya, nayti oshibki i dostich' luchshikh rezul'tatov* / https://secrets.tbank.ru/lifestyle/refleksiya/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
7. Sadvakasova Z.M., Beysekenova D.R. *Refleksiya kak mekhanizm formirovaniya kul'tury osoznannogo povedeniya u podroستkov s deviantnymi patternami* / *Әлеуметтік зһұмыс зһәне әлеуметтік педагогика: shynaylyk, pen perspektivalar Sotsial'naya rabota i sotsial'naya pedagogika: realii i perspektivy - Sotsial'naya rabota i sotsial'naya pedagogika: realii i perspektivy: Әлеуметік зһәне педагоглық, ғылымдар бойынша IV Khalyk aralyk, kongress ayasyndaғы khalyk aralyk, k atysuymen ötken döңgelek üsteldiñ materialy dary (2026 zh. 29 мамыr) ғыl. elektr. bas. / Akad. Ye.A. Böketov*

atyndaғы K, aragandy ūlttyk, zertteu un-ti. K, aragandy: Akademik Ye.A. Böketov atyndaғы K, aragandy ūlttyk, zertteu universitetiniń baspasy, 2026. -164 s. (s.102-109)

8. Romanova Ye.S. Fedor Mikhaylovich Dostoyevskiy — vyrazitel' dushevnykh sostoyaniy / <https://psy.su/feed/13471/> 06 02 2026.

9. Formirovaniye privyчек: metody i instrumenty dlya uluchsheniya zhizni / <https://smart-inc.ru/blog/formirovanie-privyчек-metody-i-instrumenty-dlya-uluchsheniya-zhizni/> 23 apr 2025

10. 100 voprosov dlya samoanaliza dlya lichnostnogo i kar'yernogo rosta / <https://hr-portal.ru/story/100-voprosov-dlya-samoanaliza-dlya-lichnostnogo-i-karernogo-rosta>

11. Pochemu distsiplina cherez silu ne rabotayet / <https://habr.com/ru/articles/962920/>

12. Kastrikin Ye. Refleksiya v psikhologii: kak ona uchit prislushivat'sya k sebe / <https://skillbox.ru/media/growth/что-такое-samorefleksiya-i-kak-ona-uchit-prislushivatsya-k-sebe/> 25 09 2025

13. «Krugy Sokrata»: kak dialekticheskiy metod ispol'zuyetsya v obuchenii / <https://4brain.ru/blog/krugi-sokrata-kak-dialekticheskij-metod-ispolzuetsya-v-obuchenii/> 06 04 2021

14. Agafonova Ye.A. Tekhniki napisaniya terapevticheskikh pisem / <https://www.b17.ru/article/305197/> 23 noyab 2020

15. 25 pis'mennykh praktik dlya lichnogo i professional'nogo razvitiya / <https://www.unisender.com/ru/blog/pismennye-praktiki-dlya-lichnogo-i-professionalnogo-razvitiya/> 22 09 2025

Авторлар туралы мәліметтер:

Нагманов Н.Ж. – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің жалпы және қолданбалы психология кафедрасының докторанты, Алматы, Қазақстан. Электрондық пошта: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Көмекбаева Л.К. – Корреспондент-автор, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Q университеті, Алматы, Қазақстан, Байзақов көшесі, 125, Алматы. Электрондық пошта: klk62@mail.ru

Сведения об авторах:

Нагманов Н.Ж. – докторант кафедры общей и прикладной психологии КазНУ им. аль-Фараби nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Комекбаева Л.К. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, «Q» University, Алматы, Казахстан [г. Алматы, ул. Байзакова 125](mailto:klk62@mail.ru)
E-mail: klk62@mail.ru

Information about the authors:

Nagmanov N.Z. – Doctoral Candidate, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Komekbayeva L.K. – Corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Q University, Almaty, Kazakhstan, 125 Bayzakov Street, Almaty. E-mail: klk62@mail.ru